

INTRODUCCIÓN

ESTRUCTURA DE LA TESIS

CAPÍTULO 1

FINALIDAD DEL PRESENTE ESTUDIO Y SU RELEVANCIA

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

- Evolución del concepto de currículo y su repercusión en la elaboración de programas de lenguas extranjeras
- Reflexiones en torno al concepto de “necesidades”
- Tipos de necesidades

CAPÍTULO 3

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

CAPÍTULO 4

DESARROLLO DE INSTRUMENTOS Y SUS PRIMERAS APLICACIONES

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE DATOS

ALEMANIA Y AUSTRIA

EGIPTO

FILIPINAS

FRANCIA

GRECIA

ITALIA

EL MAGREB

ORIENTE MEDIO

PORTUGAL

REINO UNIDO E IRLANDA

RUMANÍA

SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO 6

CUADROS SINÓPTICOS DE LA INFORMACIÓN REQUERIDA POR PROFESOR Y ALUMNOS EN UN SISTEMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN SOBRE LAS IMPLICACIONES DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES A NIVEL DE INSTITUCIÓN, A NIVEL DE ZONA GEOGRÁFICO-CULTURAL, DE CENTRO Y DE AULA

- A nivel de institución
- A nivel de área geográfico-cultural
- A nivel de centro
- A nivel de aula

CAPÍTULO 8

DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES AL ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS EN UN SISTEMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

PROCESO DE CONVERSIÓN DE NECESIDADES EN OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN: EJEMPLO DE APLICACIÓN PRÁCTICA

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA GENERA

ANEJO 1

ANEJO 2

ANEJO 3

ESTRUCTURA DE LA TESIS

En el capítulo 1 se expone la finalidad del estudio que se realiza y la relevancia que éste tiene en un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno. Asimismo, se exponen los objetivos que con él se esperan conseguir. Se distinguen dos tipos de objetivos: unos, generales, y otros específicos.

El capítulo 2 de la tesis es un estudio sobre el estado de la cuestión y, más concretamente, un estudio de las bases teóricas y filosóficas sobre las que se fundamenta el concepto de desarrollo curricular en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en particular. En una primera parte se analiza el Humanismo Clásico y la visión que esta corriente ofrece de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se estudia esta cuestión desde la perspectiva del Reconstruccionismo, para concluir con un análisis de los planteamientos del Progresismo, corriente en la que un análisis de necesidades tiene verdaderamente sentido. Al final de cada uno de estos enfoques se hace una breve crítica a las propuestas que estas tendencias hacen del desarrollo curricular y de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este mismo capítulo se incorporan una serie de reflexiones en torno a la evolución que el concepto de análisis de necesidades ha experimentado a lo largo de la historia, para concluir con una serie de definiciones clarificadoras de este concepto.

Para profundizar aún más en el concepto de análisis de necesidades, en este mismo capítulo 2 se habla de diversos tipos de necesidades. Según el ángulo o perspectiva de la que se parta, se puede hablar de "necesidades sentidas" y "necesidades contrastadas"; de "necesidades de comunicación" y "necesidades lingüísticas"; o bien, de "necesidades objetivas" y necesidades subjetivas".

En el capítulo 3 se establecen las preguntas de investigación e hipótesis que a lo largo de la tesis se va a intentar confirmar o desechar. Entre éstas hay unas de carácter puramente institucional, y otras de carácter más particular, con una mayor incidencia en el ámbito del aula.

El capítulo 4 trata del desarrollo de los instrumentos que se han utilizado para la verificación de las hipótesis planteadas y de sus primeras aplicaciones. Se distinguen cinco instrumentos diferentes.

En el capítulo 5 se analizan los resultados extraídos a través de los instrumentos mencionados en el capítulo anterior. El estudio se realiza por zonas geográfico-culturales, aunque dentro de cada una de ellas se habla específicamente de cada uno de los centros que la constituyen. El capítulo concluye con una síntesis del análisis de datos realizados a lo largo del capítulo.

El capítulo 6 es el resultado de una reflexión profunda a partir de las ideas y los datos ofrecidos por los profesores y los alumnos a lo largo de todo el capítulo 5. Esta reflexión queda manifiesta en los dos cuadros sinópticos expuestos. El primero recoge la información que el profesor requiere del alumno en un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno; el segundo recoge la información que los alumnos necesitan tener, con respecto a la institución, los objetivos del curso, el profesor, etc. Tanto en un cuadro como en el otro hay referencias generales a la situación de los centros del Instituto Cervantes.

En el capítulo 7 se analizan las implicaciones que un análisis de necesidades puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la formación de profesores y en la evaluación a nivel institucional, a nivel de zona geográfico-cultural, a nivel de centro, y, finalmente, a nivel de aula. Se pone especial énfasis en este último ámbito.

El capítulo 8 se centra fundamentalmente en el paso de las necesidades a los objetivos. En este capítulo se expone también, al mismo tiempo, un caso práctico basado en las respuestas de un grupo de alumnos de un centro concreto del Instituto Cervantes.

El capítulo 9 recoge las conclusiones a las preguntas de investigación e hipótesis de trabajo establecidas en el capítulo 3.

1. FINALIDAD DEL PRESENTE ESTUDIO Y SU RELEVANCIA

Un análisis de necesidades, aunque interesante en sí mismo, carece de sentido si se obvia la finalidad por la que se realiza. De aquí que la persona que se dispone a realizar un análisis de necesidades se cuestione siempre por la finalidad que persigue. Los objetivos que se persiguen con el presente estudio son múltiples:

En primer lugar, concienciar a los responsables de las instituciones en las que se enseña español como lengua extranjera de la importancia y valor de los procesos de análisis de necesidades, para poder así organizar unos programas y unos cursos acordes con dichas necesidades.

Sería ideal que cuando un alumno acudiese a una institución para estudiar español, supiese qué es esencial para él y qué desea aprender. Sin embargo, con frecuencia, no ocurre así, y, sin un contacto previo con el alumno, la institución le atribuye unas necesidades de aprendizaje determinadas; en estos casos es la institución la que, en definitiva, decide por él. Esto es lógico, en cierto modo, ya que con frecuencia el alumno no es consciente de sus necesidades, o bien, si lo es, las expresa de un modo muy vago. Esto ocurre, sobre todo, cuando las necesidades son consideradas como sinónimos de destrezas y contenidos lingüísticos. No podemos decir que esta intervención por parte de la institución sea incorrecta, pero sí que debe completarse con un análisis de necesidades a nivel de centro y, sobre todo, a nivel de aula.

En segundo lugar, motivar a los diversos centros de una institución y a sus profesores a la realización de análisis de necesidades. La identificación de necesidades ha de ser, no sólo una función que la institución realiza antes del inicio del curso, sino también, y, sobre todo, parte integrante de todo el proceso de aprendizaje. Toda información proveniente de los alumnos es fundamental para la elaboración de un currículo centrado en el alumno, pero, sobre todo, la información recogida en el ámbito del aula. Es aquí donde las necesidades sentidas por la institución o centro se convierten en necesidades contrastadas.

En tercer lugar, considerar las implicaciones metodológicas que se derivan de un análisis de necesidades. Con frecuencia ocurre que la información recogida mediante un análisis de necesidades no es utilizada de un modo satisfactorio en el trabajo diario de clase. Hay ocasiones en las que los deseos de utilizar esta información pueden chocar con obstáculos institucionales; otras veces, pueden desestabilizar la actividad

pedagógica en el ámbito del aula. Aceptar estos obstáculos institucionales, o bien, esta desestabilización no siempre es fácil. A pesar de estas dificultades, el profesor ha de tener siempre presente que lo que importa en el proceso de enseñanza y aprendizaje no es tanto el futuro, sino el presente, lo que verdaderamente ocurre cuando una persona se encuentra involucrada en el proceso. El alumno, por su parte, ha de ser capaz de comparar lo que hace en el presente con lo que desea hacer en el futuro a nivel de competencia comunicativa; ha de conocer todos los medios que tiene a su alcance y saber cómo utilizarlos tanto dentro como fuera del aula para proceder de la situación presente a la futura.

En este proceso se da una constante relación de dependencia entre profesor y alumno. Sin embargo, el objetivo fundamental de este proceso y la metodología que a lo largo de éste se utilice ha de ser el de hacer esta dependencia cada vez más débil. Al final de este proceso el alumno ha de ser capaz de utilizar lo aprendido sin la ayuda del profesor. La identificación de necesidades constituye el primer paso para lograr este fin.

En cuarto lugar, familiarizar al profesorado en la elaboración de sondeos y obtención de resultados que al mismo tiempo le faciliten una actuación en clase consecuente con las necesidades de los alumnos. En este sentido, no sólo cuestionarios, sino también diarios de clase, conversaciones, debates y ejercicios formales de estrategias de aprendizaje pueden ser considerados como sistemas de identificación de necesidades. De este modo, el mismo proceso de identificación de necesidades se convierte en práctica educativa y en un medio que el profesor y los alumnos utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante este proceso el alumno puede proponer unas posibilidades diferentes a las ofrecidas por la institución o el profesor. Puede proponer cambios en los objetivos, contenidos, actividades y métodos de evaluación impuestos y aceptados al inicio del curso. Esto sólo puede realizarse y tiene sentido si la institución y el profesor lo admiten y están convencidos de que tales procedimientos son posibles y necesarios.

Y finalmente, en quinto lugar, ofrecer una serie de reflexiones en torno a necesidades, intereses y expectativas, objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, recursos y evaluación que permitan conocer la realidad de los centros objeto de este estudio.

Tal como se ha dicho anteriormente, un análisis de necesidades es interesante en sí mismo, pero para que tenga un sentido, ha de desembocar en la realización de una serie de actuaciones concretas. Una de estas actuaciones es la de elaborar materiales didácticos que contribuyan a la satisfacción de las necesidades de los alumnos. Identificación de necesidades y elaboración de materiales han de ser dos realidades que se hallan íntimamente relacionadas. Por tanto, ha de existir un contacto permanente

entre la persona o equipo responsable de la identificación de necesidades, la persona o equipo responsable de la preparación de materiales y, por supuesto, también el equipo docente o el profesor.

La consecución de esta múltiple finalidad pasa, sin embargo, por el éxito en la obtención de objetivos más específicos, objeto de estudio también en el presente trabajo, y que a continuación se detallan:

- 1.- Observar si a nivel institucional los alumnos disponen de las condiciones apropiadas para poder expresar sus necesidades, intereses y expectativas, y en caso de una respuesta positiva ver cómo las manifiestan.
- 2.- Analizar si en el ámbito de cada uno de los centros que forman la institución es práctica habitual el intentar llegar a acuerdos entre profesores y alumnos en el establecimiento de objetivos mediante la consulta y la negociación.
- 3.- Descubrir cuáles son los objetivos generales que los alumnos de los centros de la institución persiguen mediante el estudio del español, y en este caso en qué términos los expresan.
- 4.- Constatar si los alumnos tienen unos objetivos de aprendizaje específicos, y si es así, ver la relación existente entre éstos y los estilos de aprendizaje mediante los cuales desean conseguirlos.
- 5.- Estudiar fórmulas de reconciliación entre los diferentes puntos de vista que alumnos y profesores tienen con respecto a sus necesidades, intereses y expectativas.
- 6.- Conocer las implicaciones que un análisis de necesidades y el consiguiente sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno presenta.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO Y SU REPERCUSIÓN EN LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

En su primera acepción, el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia (1989), define el término "currículo" como "Plan de estudios". A continuación, se refiere a este concepto también como a un "conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades".

El Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, de A.S. Hornby (1974), lo define como un "curso, en especial un curso regular de estudios, en una escuela o una universidad". Es un término que apareció por primera vez en el siglo XVII, fecha que podría considerarse como el inicio en Gran Bretaña de intentos sistemáticos y deliberados de organizar unos estudios.

Si tomamos como punto de partida estas dos definiciones y en especial la definición dada por el Diccionario de la Real Academia, podemos decir que el término "currículo" establece unas metas y al mismo tiempo también un modo determinado de actuar para alcanzarlas. Se trataría, por tanto, de un documento, de un plan de estudios puramente prescriptivo de lo que debe conseguirse en una escuela.

Estas definiciones pueden englobarse dentro de lo que ha dado en denominarse Humanismo Clásico, que tiene su origen en Platón, y cuyo objetivo fundamental en lo referente a diseño curricular es el promocionar las capacidades intelectuales mediante el estudio de elementos de conocimiento y modos de pensamiento inherentes a la materia que se estudia. La característica fundamental de un currículo basado en los principios del Humanismo Clásico es que se centra en los contenidos.

Desde una perspectiva humanista clásica, el papel del experto en diseño curricular es, por tanto, analizar lo que debe ser el contenido de una materia y secuenciarlo en partes, yendo de lo más simple a lo más complejo. Los objetivos consisten en el dominio de los diversos contenidos de conocimiento. Los materiales de clase quedan constituidos por el libro de texto, que debe incluir todos los contenidos seleccionados. La tarea del profesor se centra en la aplicación del libro de texto de una manera rígida, asegurándose de que todos los alumnos progresan simultáneamente. La metodología pone el énfasis en el estudio consciente y el aprendizaje deliberado, así como en la comprensión de las reglas que rigen los elementos concretos que van a aprenderse y su aplicación a nuevos contextos. La evaluación consiste en ver hasta qué punto los alumnos dominan los contenidos y pueden aplicarlos a estos nuevos contextos. El fin último es seleccionar un número determinado de alumnos que estén capacitados para pasar al siguiente nivel, de modo que el grupo siga siendo homogéneo.

El mejor ejemplo de currículo de lenguas extranjeras al que ha dado pie el Humanismo Clásico es el método gramática-traducción. Según este enfoque, los contenidos que se van a enseñar y a aprender se expresan en términos fonológicos, gramaticales y de léxico. Se le pide a los alumnos que analicen textos y que lleguen a dominar los elementos que hay en ellos, así como las reglas que los rigen; que entiendan las normas que establecen el orden de las frases; que memoricen paradigmas y sistemas gramaticales; que descompongan las frases en sus partes y las clasifiquen, y, finalmente, que sinteticen todos estos conocimientos en una traducción correcta. En niveles más elevados se les pide también a los alumnos que realicen un análisis crítico y estético de textos.

¿Qué crítica se puede hacer a estos planteamientos del Humanismo Clásico?

En una sociedad y en un tiempo en el que la movilidad y la igualdad de oportunidades están tomando cada vez más cuerpo, planteamientos educativos que conduzcan a una separación entre un grupo elitista y el resto no tienen sentido.

Además, un currículo de lenguas extranjeras basado en los planteamientos del Humanismo Clásico no da la suficiente consideración a la comunicación práctica de cada día. Se espera que los alumnos, una vez adquieran las reglas que rigen la construcción de las frases y el vocabulario necesario, puedan comunicarse. La experiencia, no obstante, demuestra que esto no siempre ocurre así.

Desde la perspectiva del Humanismo Clásico, la evaluación no muestra lo que los alumnos pueden o no pueden hacer; simplemente manifiesta lo que cada alumno pueden hacer en relación con sus compañeros. Puesto que siempre habrá compañeros que obtienen los peores resultados, incluso si éstos son buenos, se considerarán a sí mismos como fracasados.

Además de las dos acepciones de "currículo" expuestas, históricamente se han dado enfoques diametralmente opuestos a éste. En ocasiones, el concepto de "currículo" se ha entendido, no ya como un documento, sino, más bien, como el entorno en que se desarrolla la actividad educativa. De este modo, el currículo consiste en el análisis empírico de lo que acontece en la escuela como centro de enseñanza y aprendizaje. El estudio del currículo es, consecuentemente, un estudio de casos concretos.

Resumiendo, podemos decir que, mientras las primeras acepciones ponen el énfasis en la idea de plan, prescripción e intención de lo que queremos y deseamos que ocurra en el aula, ésta última lo pone en la descripción del "status quo" existente en ella.

Sin embargo, no parece lógica una división tan estricta entre ambas definiciones. De hecho, sólo mediante un estudio previo de la realidad educativa, pueden establecerse planes congruentes. Cualquier desarrollo curricular debe iniciarse, lógicamente, con el estudio del currículo mismo, y su objetivo debe ser la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje

Así, llegamos a 1949, año en que Tyler publicó *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, obra considerada fundamental para cualquier estudio relacionado con desarrollo curricular en aquel momento. En este estudio, Tyler aboga por un desarrollo del currículo de un modo sistemático. Entiende por desarrollo curricular la obtención de modelos de comportamiento

concretos ("ends"), a través de una serie de instrucciones ("means"), que son los que llevan a la obtención de aquellos modelos. Tyler rechaza el Humanismo Clásico por no especificar qué se espera que los alumnos hagan con los contenidos seleccionados. Hace hincapié, además, en que el especificar estos modelos de comportamiento u objetivos de un modo general no sirve de una gran ayuda. Y afirma que cualquier currículo de cualquier materia debería basarse en cuatro puntos fundamentales:

- 1.-Los objetivos que persigue la institución educativa responsable de la enseñanza.
- 2.-Las experiencias que deben desarrollarse para alcanzar estos objetivos.
- 3.-El modo de organización de estas experiencias para que sean verdaderamente eficaces.
- 4.-El sistema de valoración que determine si aquellos objetivos han sido conseguidos.

Tyler, por tanto, no sólo rechaza el Humanismo Clásico, sino que aboga por el Reconstruccionismo, corriente según la cual la base de todo currículo no debe ser los contenidos, sino los objetivos. ¿Y cómo establecer estos objetivos?

Tyler dice: "The most useful form for stating objectives is to express them in terms which identify both the kind of behaviour to be developed in the student and the content or area of life in which this behaviour is to operate" (Tyler, 1949: 46).

En la misma línea que Tyler, Taba en *Curriculum Development: Theory and Practice*, 1962, estructura el currículo centrado en los fines y medios en los siguientes pasos:

- 1.- Diagnósis de necesidades
- 2.- Formulación de objetivos
- 3.- Selección de contenidos
- 4.- Organización de los contenidos
- 5.- Selección de experiencias de aprendizaje
- 6.- Organización de las experiencias de aprendizaje
- 7.- Toma de decisiones sobre qué y cómo evaluar

Para él, la planificación, la puesta en práctica y la evaluación tienen lugar secuencialmente, y la mayor parte de las decisiones relativas a fines y objetivos, recursos y metodología se toman antes de que profesor y alumnos se encuentren en clase por primera vez.

Y también al igual que Tyler, Taba afirma que los objetivos deben ser lo más explícitos posibles de modo que: "guide the making of curriculum decisions on what to cover, what to emphasize, what content to select and which learning experiences to stress" (Taba, 1962:197).

A mediados de los años sesenta nos encontramos con otras definiciones que ponen el énfasis en los mismos aspectos en que lo ponen las posiciones de Tyler y Taba. Citemos algunas: "El conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje, según sus capacidades" (Neagley y Evans,

1967: 2). “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Inlow, 1966: 7).

Tanto la posición de Tyler, como la de Taba, como las dos definiciones dadas, tampoco están exentas de crítica. Según estas posiciones, la actividad curricular se desarrolla en una serie de fases discretas y secuenciadas. En primer lugar, se especifican los fines y los objetivos; a continuación, se seleccionan y organizan los contenidos; y, finalmente, una vez concluye el proceso de enseñanza, se inicia una fase de evaluación que determina si se han conseguido los objetivos. El currículo ha de tener en consideración, por tanto, los fines y los logros que los alumnos deben conseguir durante un curso, por una parte, y el camino que han de seguir para lograrlos, por otra. Son posiciones extremadamente restrictivas.

Otra crítica importante es que este modelo representa unos planteamientos educativos basados en el binomio fines-medios.

Este planteamiento excesivamente lineal lleva a Wheeler en *Curriculum Processes* (1967) a desarrollar un modelo más integrado. Aunque inicialmente semejante al modelo propuesto por Tyler, difiere de éste en que aboga por una nueva fase que podríamos llamar de reciclaje. En esta fase las conclusiones del proceso de evaluación revierten inmediatamente sobre los fines y objetivos. De este modo, la evaluación da la oportunidad de modificar los fines y objetivos de un curso o módulo que se vaya a enseñar en el futuro.

A finales de los años sesenta, se produce un nuevo cambio substancial. Kerr (1968) apuesta por un modelo de currículo interactivo con cuatro elementos fundamentales: objetivos, evaluación, conocimientos y experiencias de aprendizaje. Todos estos elementos se influyen mutuamente en una situación de enseñanza y aprendizaje, y un cambio en uno de ellos provoca necesariamente cambios en los otros.

Lawton, por su parte, hace hincapié en esta misma idea:

One objection to the whole curriculum model based on the four-stage progression from objectives to content to organization to evaluation is that this is far too simple. For one reason, it is open to Bruner's suggestion that leaving evaluation until the final stage of the curriculum process is rather like doing military intelligence after the war is over: in other words, evaluation should take place at every stage. This would make the curriculum model a cyclical one rather than a linear model (Lawton, 1973: 14).

En este mismo trabajo Lawton manifiesta su preocupación por el vacío existente entre la teoría y la práctica, entre lo que debería ser un currículo y lo que de hecho es:

This gap exists at a number of levels; for example, the difference between what teachers suggest should happen and what can be observed in the classroom, the gap between educational theory as taught in colleges and universities and the 'common sense' practical approach of teachers in schools. Students leaving college and entering schools are sometimes advised by practising teachers to 'forget all that theory and get on with the real teaching'. But every teacher is involved in decisions of a theoretical nature: if he decides to teach mathematics but forbid playing cards in class, he is basing his decision on some kind of theory of what is worthwhile; if he decides that a book is too difficult for a

certain class or pupil, he is making use of psychological theories about intelligence, or ability, or stages of development (1973:14).

Todas estas posiciones pueden agruparse bajo el paraguas del Reconstructivismo, que se interesa fundamentalmente por producir un mejor entendimiento entre los diversos grupos sociales enseñándoles a comunicarse de un modo efectivo. De aquí que el Reconstructivismo haya tenido una influencia tan grande en los últimos años en la elaboración de currículos de lenguas extranjeras. Ha dado origen al enfoque audio-lingual, al audio-visual-situacional y al nocional-funcional. Todos ellos han buscado como objetivo último el lograr que los alumnos adquieran una capacidad comunicativa real, efectiva, aunque partiendo de principios y modos diferentes.

El enfoque nocional-funcional tuvo su origen en los trabajos de un equipo que elaboró un curso de alemán incluyendo funciones tales como solicitud de información, manifestación de deseos, petición de disculpas, explicación sobre cómo hacer cosas, etc.

Todas estas funciones fueron posteriormente recogidas por Wilkins en Notional syllabuses (1976), y constituyeron lo que él mismo denominó "categoría de funciones comunicativas". Estas categorías, unidas a una serie de temas y situaciones, que Wilkins denomina "categorías semántico-gramaticales" constituyeron la base para la elaboración de un currículo solicitado por el Consejo de Europa a un grupo de expertos en los años setenta.

Muchos trabajadores se desplazaban entonces del sur hacia el norte de Europa, a países cuyos idiomas no hablaban. Al mismo tiempo se daba también una gran movilidad de individuos con empleos y profesiones diversas entre unos países y otros. Este grupo de expertos inició su trabajo con el estudio de una serie de problemas lingüísticos con los que estos trabajadores se enfrentaban en aquellos momentos.

Si hasta entonces se pensaba que el aprendizaje de unos contenidos lingüísticos no facilitaba necesariamente el correcto desenvolvimiento en una situación de comunicación real, a partir de ese momento, el deseo de aprender algo que fuese de utilidad inmediata iba a convertirse en una prioridad fundamental por parte de los adultos que decidían estudiar lenguas extranjeras. A partir de este giro, los análisis de necesidades iban a ir dirigidos a subsanar los problemas de comunicación con los que los trabajadores desplazados iban a encontrarse durante el ejercicio de su trabajo o profesión en su nuevo país. Como consecuencia de este giro, y a partir de este momento, la organización de los contenidos de los cursos de lenguas extranjeras iban a iniciarse en estudios detallados de necesidades de comunicación.

Una vez analizados los problemas lingüísticos con los que los trabajadores se encontraban, el grupo de expertos decidió establecer un sistema de unidades y créditos ("unit-crédit") en el proceso de aprendizaje de lenguas modernas y analizó las implicaciones de un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno que debía partir de las necesidades, motivaciones y capacidades individuales de éste.

Los contenidos iban a estar, consecuentemente, divididos en unidades de trabajo, al finalizar cada una de las cuales el alumno debía saber qué hacer con lo aprendido. El alumno conocía, por tanto, antes de iniciada la unidad, los objetivos que debía alcanzar en un tiempo dado. Este sistema de unidades iba a ir acompañado de un sistema de créditos cuidadosamente elaborado.

El alumno iba a poder, además, seleccionar las unidades de estudio que les resultasen más relevantes en cada momento del proceso de aprendizaje. Este sistema de unidades y créditos iba a permitir, por tanto, una amplia flexibilidad e individualización en dicho proceso.

Puesto que el número y la variedad de estudiantes que se disponían entonces a estudiar lenguas extranjeras eran tan amplios, el éxito de este sistema sólo podía garantizarse con una información frecuente sobre los objetivos, los contenidos y los estilos de aprendizaje que los alumnos deseaban seguir.

Este enfoque nocional-funcional propuesto por el Consejo de Europa tiene su origen, por tanto, en el enfoque de "finés y medios" que, como hemos visto anteriormente, sugiere la necesidad de seguir una serie de pasos que van desde el análisis de las necesidades comunicativas hasta la evaluación, pasando por una definición de los contenidos y la elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje, pasos todos ellos relacionados entre sí. Pretende unir, por tanto, actos de aprendizaje con producción comunicativa.

Tal como el mismo Trim, responsable del proyecto, lo describe:

We set out to identify a number of coherent but restricted goals relevant to the communicative needs of the learner. We then attempt to work out in detail the knowledge and skills which will equip the learner to use the language for the communicative purposes defined. In the light of his characteristics and resources we have then to establish a feasible learning programme leading to the mastery of this body of knowledge and skills, and a means of testing and evaluation to provide feedback to all parties concerned as to the success of the programme (1978:9)

Esta propuesta de Trim se basa en la premisa de que es posible analizar las necesidades comunicativas de los alumnos antes del inicio del curso, de modo que sean éstas las que determinen el contenido del programa. Estas necesidades comunicativas pueden ser definidas consecuentemente como aquello que le falta a un individuo o un grupo de individuos para cambiar por una acción comunicativa u otra el estado de desequilibrio en el que se encuentra en aquel momento.

Las categorías diseñadas por Richterich en *Definition of language needs and types of adults*, ed. Trim, Richterich, van Ek, and Wilkins (1973b) fueron posteriormente adoptadas y ampliadas por van Ek en *The Threshold Level* (1975), y se convirtieron en una especificación de objetivos de aprendizaje basada en:

1.- Las situaciones en que el alumno adulto podría desear utilizar la lengua extranjera, incluyendo funciones de tipo social, funciones de tipo psicológico, temas, etc. 2.- Las actividades en las que el alumno podría desear implicarse mediante el uso de la lengua extranjera, es decir, lo que los alumnos podrían desear hacer con las cuatro destrezas. 3.- El nivel de desarrollo que el alumno espera conseguir en la adquisición de las cuatro destrezas.

Wilkins, D.A. propuso en *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*, que sería necesario: "to abandon the conventional grammatical syllabus which attempts to teach the entire grammatical system without regard to its application to specific

language needs and to the fact that not all parts of the system are equally important to all learners” (Wilkins, 1973: 131).

En lugar del enfoque gramatical, Wilkins propuso un enfoque nocional o semántico que reflejaría las necesidades de los alumnos y tendría en consideración los aspectos de comunicación desde un principio, sin perder de vista los factores gramaticales y situacionales, y que intentaría tener en cuenta aquello que el alumno quiere hacer y decir mediante la lengua: “The whole basis for a notional approach to language teaching derives from the conviction that what people want to do through language is more important than mastery of the language as an unapplied system” (Wilkins, 1976: 42).

Para Wilkins, por tanto, la elaboración de un programa supone fundamentalmente la selección y secuenciación de unos contenidos lingüísticos que capaciten al alumno a expresar significados.

Desde esta perspectiva, el dominio de una lengua extranjera se obtendrá cuando el alumno sea capaz de entender y hacerse entender sin obligar al hablante nativo a hacer un esfuerzo que podemos calificar de “excesivo”.

Para John Munby, la filosofía que subyace en la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos se fundamenta en la creencia que la motivación de los alumnos aumenta y el aprendizaje llega a ser más efectivo cuando los contenidos del curso se adaptan a los objetivos de los alumnos.

El análisis de necesidades adquiere, consecuentemente, un papel fundamental en la elaboración de programas. Al igual que el grupo de expertos propuesto por el Consejo de Europa, y al que me acabo de referir, John Munby, autor del libro *Communicative Syllabus Design* (1978), ha tenido una considerable influencia en la elaboración de programas a partir de los análisis de necesidades.

El trabajo de Munby es un intento de llegar a presupuestos “from adequate profiles of communication needs” (Munby 1978: 3).

Y logra conseguir estos presupuestos “by designing a dynamic processing model that starts with the learner and ends with his target communicative competence” (Munby, 1978: 3).

Según Munby, un análisis de necesidades consiste en recoger información sobre dos parámetros diferentes. En primer lugar, sobre el tipo de curso de lengua con fines específicos que se pretende organizar: la finalidad con la que se va a utilizar la lengua extranjera, el espacio físico y psicológico en el que se va a utilizar, las relaciones sociales y los papeles que se van a jugar en estas relaciones, el medio, el modo y el canal de comunicación utilizado. En segundo lugar, sobre el uso mismo de la lengua extranjera: el dialecto, el nivel que se va a necesitar, etc.

El siguiente paso que establece Munby es el de convertir las necesidades en funciones y destrezas o habilidades concretas. El resultado de este paso es un inventario detallado de contenidos lingüísticos expresados en “microtérminos” relacionados directamente con los datos recogidos sobre los fines por los que el alumno estudia la lengua extranjera.

Existen varios interrogantes o puntos débiles en este planteamiento. En primer lugar, se centra única y exclusivamente en las "necesidades de comunicación" de los alumnos, lo que, además, es bastante frecuente en la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos.

En segundo lugar, obvia factores de tipo afectivo, cognitivo y pedagógico, que incluyen aspectos como la actitud, la motivación, la realización personal, el estilo de aprendizaje, la metodología, los recursos de enseñanza y aprendizaje, etc. Munby considera estas variables como "constraints upon the implementation of the syllabus specification" (1978: 217).

Éstos factores sólo han de tenerse en consideración una vez elaborado el programa o syllabus, afirma Munby.

En tercer lugar, el planteamiento de Munby deja claro que es tarea de la persona responsable de planificar un curso el analizar las necesidades de los alumnos y el establecer las especificaciones necesarias de éste curso antes de iniciado. Puesto que considera la enseñanza y el aprendizaje de una lengua como una realidad aislada de otras necesidades de tipo psico-social y pedagógico, para Munby no es necesario que el alumno participe en la realización de un análisis de necesidades. El estudiante no es una fuente de datos que faciliten el establecimiento de objetivos de un curso.

Munby se centra, por tanto, en el estudio de la lengua como producto y parece menospreciar el papel central del alumno en el proceso de aprendizaje.

Widdowson (1981) se refiere a las listas de ítems lingüísticos de Munby como a las partes aisladas del cuerpo de un monstruo. El problema es cómo poner ese monstruo en movimiento. En otras palabras, las listas de destrezas lingüísticas y microfunciones de Munby no tienen ninguna utilidad, a menos que sepamos cómo ponerlas en movimiento en el uso real de la lengua.

Brumfit, refiriéndose a éstas y otras listas de contenidos lingüísticos semejantes, dice que *the trouble with such summaries of terminal behaviour is that they tend to treat the instrumental role of language as if it can be isolated from educational issues altogether. The teaching of languages then does become a purely technical problem, without personal or ideological significance. This tempting view can only be justified, however, when the language being taught can only be used technically -that is, predictably. Very little language teaching is of this type, for as soon as the language becomes sufficient complex for a generative system to be operating, the user's personal needs will determine its use; and these needs will never be purely technical. It is significant that many recent writers have found it necessary to repudiate an under-emphasis on the total involvement of any learner in the acquisition of a new language (1979:189).*

Difícilmente los alumnos podrán sentirse involucrados en un programa si éste se entiende como una serie de listas de ítems lingüísticos. Más bien, tenderán a distanciarse, incluso si éstos ítems estuviesen directamente relacionados con su trabajo o sus estudios. De esta misma manera, el enfoque nocional-funcional podría llevar al alumno al escepticismo.

A pesar de todas estas objeciones, muchos profesores han utilizado los estudios de John Munby para la elaboración de programas de inglés con fines específicos (E.S.P.). Hawkey et al.

(1981:81) señalan en un documento sobre la aplicación del modelo de Munby a la programación de cursos de postgrado, que el elaborar una lista detallada de productos finales al principio de un curso no supone contratiempo alguno en el proceso de aprendizaje; más bien, al contrario, esta lista puede constituir el inicio de un camino que deberá conducir a la obtención de los objetivos educativos.

Llama la atención, no obstante, el que no sea un intento sistemático que deje clara la relación jerárquica entre las diferentes microdestrezas o funciones, lo que podría considerarse uno de los puntos débiles de este modelo. La gradación de estas funciones o microdestrezas es una tarea ardua y complicada, ya que desde una posición reconstructivista, los mismos profesores deben decidir durante el proceso cuáles de estas microdestrezas y funciones son las más importantes y qué alumnos desean trabajarlas.

Si con el modelo de Munby se puede llegar a elaborar un programa extremadamente detallado basado en el perfil de necesidades de comunicación del alumno, no se llega a obtener, sin embargo, un programa real de enseñanza y aprendizaje que indique cómo los alumnos progresan hacia la consecución de sus objetivos.

El modelo tan detallado de Munby puede considerarse como un instrumento en el que basarse para la selección de los contenidos lingüísticos. Sin embargo, y puesto que no tiene en consideración las características personales del alumno, el modelo se reduce a una descripción abstracta idealizada. Se centra única y exclusivamente en lo que Richerich denomina necesidades "objetivas" (aquellas que pueden deducirse del análisis de modelos generales de actos de habla). No presta, por tanto, atención a las necesidades "subjetivas", que, tal como afirma, "they depend on events, unforeseen circumstances, and people". (Munby, 1978: 4).

No puede ser utilizado, tal como Widdowson (1981:12) señala, para definir los objetivos de competencia comunicativa, punto fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Todas estas concepciones de currículo y desarrollo curricular pueden englobarse dentro de la corriente que podemos denominar "reconstruccionista". Aunque esta posición supone un progreso considerable con relación a los puntos de vista del Humanismo Clásico, tampoco el Reconstruccionismo está exento de crítica.

Desde una posición reconstruccionista, la fase de análisis de necesidades y el consiguiente establecimiento de objetivos se entienden como procesos de exclusión que la institución de enseñanza, el centro y el profesor utilizan principalmente para predecir y definir el contenido de aprendizaje al principio de una unidad de aprendizaje. El producto final (actos de habla) puede descomponerse en partes, las cuales, han constituido previamente la base del contenido de aprendizaje. La evaluación consiste en comparar los conocimientos alcanzados con los objetivos inicialmente establecidos.

En el contexto de una posición reconstruccionista, el profesor y los alumnos siguen siendo esclavos del currículo, que ha sido decidido antes del inicio del curso, fuera de la clase y por

personas ajenas a lo que ocurre en ésta. No se considera al profesor y a los alumnos individuos con unas necesidades determinadas, que sólo la cooperación mutua puede satisfacer.

Al igual que el Humanismo Clásico, el Reconstruccionismo tiende a entender el conocimiento como una serie de verdades externas al alumno, más que como una respuesta a unas necesidades que surgen del individuo mismo. Sin embargo, la mayor parte de los enfoques o planteamientos reconstruccionistas, y en especial los planteamientos del Consejo de Europa, suponen un análisis de necesidades previo a la elaboración de un currículo de lenguas extranjeras. Pero estas necesidades generalmente son las denominadas "objetivas", las cuales no son necesariamente sentidas por el individuo.

No hay duda, sin embargo, de que los alumnos pueden estar con frecuencia mucho más motivados por las necesidades subjetivas y sus intereses individuales. Por esta razón, si analizamos los trabajos de Richerich, R. *Comment définir des besoins de communication* (1973a), *Definition of language needs and types of adults* (1973b) y *The analysis of language needs: illusion-pretext-necessity* (1978), observaremos una cierta tensión entre el deseo de elaborar un currículo basado en las necesidades de comunicación de los alumnos que pueden ser socialmente predecibles y el deseo de satisfacer las necesidades siempre cambiantes de cada individuo. ¿Cómo elaborar entonces un currículo basado en las necesidades de comunicación de los alumnos? A partir de datos iniciales de los alumnos y sus aspiraciones, que pueden suministrar algún tipo de estereotipo de necesidades objetivas, y a partir también de la permanente negociación en clase, que puede manifestar si lo que allí acontece está en consonancia con las necesidades subjetivas de los alumnos.

Otra posible crítica que se puede hacer a los planteamientos reconstruccionistas, y en particular a los del Consejo de Europa, es la identificación que hacen de las necesidades e intereses de los hablantes nativos con las necesidades e intereses de los alumnos de lenguas extranjeras. No obstante, y a pesar de esta crítica, parece obvio que cualquier especificación de las necesidades de los alumnos, como el aprendizaje del vocabulario, de la sintaxis o de otros elementos necesarios para una correcta comunicación, debería incluir algún tipo de interés por la transferencia de las estrategias que el alumno utiliza en su lengua materna, tales como el gesto, la paráfrasis, la creación de probables neologismos, etc. a la nueva lengua. Es lo que Canale y Swain (1980) denominan "competencia estratégica".

El objetivo fundamental que los diversos procesos de educación pretenden conseguir hoy día consiste en desarrollar en los individuos la capacidad de controlar y dirigir su propio destino; consecuentemente, los alumnos deben ser el centro del proceso educativo. Esto significa que los programas de estudio deben hacerse a partir de las necesidades mismas de los alumnos, quienes deberán tomar decisiones sobre los principios en que desean basar su aprendizaje, sobre los contenidos que desean asimilar, los métodos que desean seguir y, finalmente, los medios que desean utilizar para evaluar los resultados obtenidos.

A raíz de las críticas expuestas, Richerich comenzó en 1975 a tener dudas sobre lo apropiado de esta visión un tanto reduccionista de unas necesidades orientadas exclusivamente hacia el producto. En su estudio titulado *The Analysis of Language Needs -Illusion-Pretext-*

Necesidad (1978), afirma que estos planteamientos, aunque reales, no suponen cambios profundos en los procedimientos ya establecidos; es “a pretext for changing nothing,” (Richterich, 1978: 5), un procedimiento instituido con la intención de retrasar al máximo la introducción de cambios en instituciones educativas con un sistema de funcionamiento excesivamente rígido. Richterich constata en esta revisión de sus planteamientos de 1972 que, si bien son los alumnos quienes constituyen el centro del proceso de aprendizaje, son otros (autoridades educativas, expertos, profesores, etc.) quienes deciden lo que ellos deben aprender. El análisis de necesidades, dice,

forms an integral part of learning, becomes like heightened awareness, reinforcement or assessment, essential educational moment, when the student himself learns, throughout the learning process to discover and define his position and role in a system which becomes a source of its own change... (Richterich, 1978: 6).

El aprendizaje de adultos, según Richterich, “cannot be content simply to impose” (1978: 6).

En su reflexión sobre el papel y el poder del estudiante en un proceso de aprendizaje, concluye que

a compromise should...be found...by offering the learner as wide a range of content and learning strategies as possible, from which he can choose those best adapted to his material and intellectual capacities and needs while giving him the power, if not actually to define, at least to suggest others (1978:6).

Richterich y Chancerel (1978) especifican tipos de información que centros de enseñanza, profesores y alumnos necesitan conocer los unos de los otros. Esta información recíproca, que Richterich y Chancerel encuadran bajo los epígrafes de currículo, recursos, objetivos, métodos, evaluación y recursos, muestra el perfil de los alumnos que asisten a un centro determinado, y pone las bases para una participación activa de éstos en su proceso de aprendizaje. Richterich y Chancerel hacen hincapié en el papel fundamental de la discusión y de la negociación en un sistema centrado en el alumno, y precisan que sin la participación del alumno en la toma de decisiones, un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno es una mera ilusión.

Desde entonces, Richterich ha refinado aún más esta posición. En una publicación titulada *Identifying Language Needs as a Means of Determining Educational Objectives with the Learners* (1979), habla del análisis de necesidades como de un proceso continuado que involucra al alumno tanto como al profesor.

Si el Humanismo Clásico manifestaba un gran interés por los contenidos y el Reconstruccionismo por los objetivos, el Progresismo lo manifiesta por la metodología y la búsqueda de principios que dirijan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el Progresismo, el aprendizaje no se entiende ya como un proceso de transmisión de verdades y contenidos, sino como un modo de capacitar a los alumnos para que aprendan a cómo aprender. Los profesores no son ya instructores, sino guías responsables de crear el ambiente necesario para que sus alumnos aprendan y aprendan a cómo aprender. Se trata de una filosofía, por tanto, que apuesta por un enfoque educativo centrado en el alumno, que intenta promocionar el

desarrollo de los alumnos como individuos y dar respuesta a sus necesidades intelectuales, emocionales y sociales.

Para Stenhouse, uno de los promotores de estos planteamientos progresistas, un enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que se centra en el proceso se construye sobre los principios que rigen hoy día el proceso de enseñanza y aprendizaje en general. Definidos estos principios, se hace necesaria una breve especificación de contenidos que ayude al profesor a crear un esquema propio de trabajo que se adapte al contexto de los alumnos.

Stenhouse define el concepto de currículo como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que éste permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado eficazmente a la práctica" (1987:29). Para él, un currículo es, por tanto, posibilidad y objeto de prueba. Una experiencia mediante la que se intenta poner en práctica una propuesta educativa. Por eso, se pide a profesores y alumnos que decidan y negocien conjuntamente las actividades y pruebas que éstos vayan a realizar durante el proceso. Asimismo, se pide a los alumnos que describan y evalúen el propio proceso de aprendizaje; que reflexionen sobre si éste ha sido eficaz y cuáles han sido sus reacciones durante el proceso. De este modo, se espera conseguir que los alumnos aprendan a cómo aprender.

Stenhouse (1987) sugiere que un currículo debería constar de tres grandes partes: una relacionada con la planificación; otra, con la comprobación y, finalmente, una tercera con la justificación de lo planificado.

Como síntesis de lo dicho hasta el momento, podemos decir que desde una perspectiva progresista, el concepto de desarrollo curricular está íntimamente ligado al concepto de proceso; no interesan ya tanto los contenidos o los objetivos, sino el proceso mismo. Una de las prioridades de los enfoques de desarrollo curricular centrados en el proceso consiste en la creación de un ambiente adecuado de clase para que la adquisición de la lengua extranjera se produzca sin traumas. Según estos enfoques, el énfasis no debe ponerse en la especificación de los contenidos, sino en el establecimiento de unos principios metodológicos que pongan el proceso de aprendizaje en movimiento. Una segunda prioridad la ocupa el interés por las diferencias entre los alumnos y la creación de estrategias que respondan a estas diferencias. Y, finalmente, un tercer aspecto también fundamental en enfoques de desarrollo curricular centrados en el proceso, es la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Los principios de los enfoques centrados en el proceso surgen de estudios psicolingüísticos de la adquisición de la lengua, así como de estudios de tipo sociolingüístico relacionados con la creación y el proceso del discurso, más que de las necesidades de comunicación de los alumnos, aunque de hecho éstas estén siempre presentes en cualquiera de estos estudios.

Desde la evidencia psicolingüística, parece que la adquisición de una lengua se produce mediante un proceso inconsciente que lleva al almacenamiento interno de un conocimiento implícito. También la evidencia psicolingüística parece mostrar que esta adquisición no se produce de un modo lineal, sino a través de un proceso gradual en el que muchos elementos se desarrollan al mismo tiempo y a niveles diferentes de perfección.

Krashen es uno de los más fieles seguidores de la idea de que la forma difícilmente va a llevar a una comunicación espontánea. El distingue entre los términos de "aprendizaje" y "adquisición". Afirma que el proceso de adquisición produce un conocimiento implícito al que se accede de un modo inconsciente e inmediato. El proceso de aprendizaje, por otra parte, produce un conocimiento explícito, y se consigue mediante un esfuerzo más consciente y prolongado.

La comunicación normal de cada día se inicia en el conocimiento implícito, ya que no tenemos tiempo de recurrir al conocimiento explícito. El papel fundamental de éste es el de actuar de monitor de nuestra comunicación, ya sea antes o después de la producción. Y esto lo hará sólo si la persona que comunica tiene el tiempo suficiente de hacerlo, si se centra en la forma y si conoce la regla que desea aplicar.

Dice Krashen que no existe una interacción entre lo que se ha aprendido y lo que se ha adquirido. El énfasis en la forma no conduce nunca a la mejora de un conocimiento implícito. Por ello, la clase debería centrarse fundamentalmente en actividades de promoción de la adquisición de la lengua.

David Nunan manifiesta en su capítulo introductorio a *The Learner-Centred Curriculum* (1988) su desacuerdo con la definición de currículum dada por Stenhouse. Para él, el currículum ya no es una declaración de intenciones con un objetivo educativo; es, más bien, lo que el profesor hace realmente en clase. El concepto de currículum está, por tanto, directamente relacionado con lo que es la clase, más que con lo que debería ser. La realidad no es lo que los organizadores de la actividad educativa dicen que debe ser, sino lo que los profesores y alumnos hacen. El profesor se convierte, consecuentemente, en agente fundamental del desarrollo curricular. Mientras el modelo reconstruccionista de renovación curricular facilitaba a las escuelas soluciones externas a sus problemas, el modelo progresista anima a los profesores a diagnosticar sus propios problemas y les facilita cualquier tipo de apoyo que les sea necesario para ayudarles a buscar una solución.

Y esta es precisamente la gran diferencia entre un currículum tradicional y un currículum centrado en el alumno. Mientras que un currículum tradicional, basado en el principio de fines y medios, como el de Taba (1962), supone una planificación, una puesta en práctica y una evaluación, lo que implica que la toma de decisiones con respecto a objetivos, metodología y recursos se realiza antes de que el profesor y los alumnos se encuentren en el aula, un currículum centrado en el alumno supone un esfuerzo de colaboración entre profesores y alumnos; unos y otros están implicados en la toma de decisiones con respecto a objetivos, contenidos y metodología. Se trata de un modelo de currículum negociado que se desarrolla en gran medida mediante una consulta y una planificación informal durante la impartición del programa mismo del curso.

Además de este principio de consulta y negociación entre profesor y alumnos, el alumno ha de ser consciente de que difícilmente los objetivos establecidos podrán ser alcanzados con el solo esfuerzo realizado en clase. Consecuentemente, muchas de las actividades que se realizan en clase deben ir dirigidas a potenciar el desarrollo de técnicas y estrategias de aprendizaje fuera de ésta. Así, por ejemplo, se les deben facilitar medios para negociar su currículum, para identificar sus sistemas

de aprendizaje preferidos, para establecer sus propios objetivos, para desarrollar destrezas de autoevaluación, etc.

La adopción de un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno implica la elaboración de currículos diferenciados para alumnos diferentes.

Los planteamientos progresistas dan lugar a una serie de enfoques que ponen el énfasis en uno u otro aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos podemos distinguir los siguientes:

1.- Enfoque que pone el énfasis en la fase de pre-producción.

Con frecuencia se observa en el proceso de adquisición de una lengua extranjera que los alumnos escuchan durante bastante tiempo antes de aventurarse a utilizar lo que han aprendido.

De aquí que algunos autores aboguen por permitir a los alumnos que están en sus primeros pasos de adquisición de una segunda lengua que contesten en su lengua materna. Las respuestas en la segunda lengua deben esperarse sólo cuando el concepto que el alumno tiene de sí mismo es tal que una respuesta en la segunda lengua no le produce ningún tipo de ansiedad.

Otros autores van más allá y dicen que escuchar órdenes y ejecutarlas físicamente potencia más la adquisición que la mera escucha o que incluso la respuesta verbal.

Las actividades propias de una fase de pre-producción pueden constituir la base de una cierta especificación de contenidos y suponen una abundante producción oral por parte del profesor. Estas incluyen el dar órdenes e instrucciones que los alumnos puedan ejecutar; conversaciones rutinarias sobre el funcionamiento de la clase; descripciones de objetos, personas y diagramas; descripciones que requieran respuestas mínimas por parte de los alumnos; narración de cuentos con dibujos que ayuden a la comprensión; información relacionada con un mapa o dibujo; juegos sencillos en los que los alumnos se impliquen con o sin producción oral, etc.

2.-Syllabus de procedimientos.

El primer syllabus de lenguas extranjeras constituido por tareas dirigidas a la solución de problemas fue el desarrollado por Prabhu en Bangalore, en el sur de la India. Prabhu decidió dejar de lado los contenidos de lengua establecidos antes del inicio del curso y, en su lugar, se centró en la elaboración de tareas graduadas para la solución de problemas, unas tareas que facilitarían al alumno la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje. El énfasis lo puso, no en la forma, sino en el significado y en producciones de lengua reales. En este contexto, el profesor debía ser el responsable de crear técnicas para la expansión de la producción oral, para la elaboración de nuevas frases y para la verificación del significado.

En los cursos en los que se desarrolló este syllabus no se hizo nunca hincapié en las explicaciones gramaticales ni en los ejercicios centrados en la forma. En ningún momento se

seleccionaron con antelación datos lingüísticos, ni tampoco se analizaron a posteriori, ya que esto iba a falsear necesariamente la naturaleza misma de la comunicación.

Prabhu basó la selección de las tareas en dos principios fundamentales:

- a) Deberían tener un nivel de dificultad adecuado al nivel de conocimientos del alumno.
- b) Deberían implicar mentalmente al alumno y motivarle a comprender, a pensar, a decir o a hacer algo. Este esfuerzo de negociación del significado contribuiría al desarrollo de la capacidad de comunicación del alumno. La experiencia del profesor le facilitaría la toma de decisiones sobre qué tareas funcionan y cuáles no.

Si, llegado el caso, Prabhu percibía que resultaba demasiado complicado para su grupo de clase el afrontar toda la tarea en su conjunto, ésta era desmenuzada en tareas más sencillas. Entonces, mediante el diálogo con los alumnos, preparaba a toda la clase para la realización de estas tareas. A continuación, cada alumno debía realizar individualmente una pequeña tarea por escrito relacionada con la tarea de comunicación oral. La evaluación de los resultados indicaba si se podía proceder a la siguiente tarea. Las tareas eran secuenciadas de tal modo que las primeras y más fáciles conducían a las más difíciles, ya fuesen tareas de procedimientos, conceptuales o lingüísticas. El sistema se fundamentaba principalmente en la interacción entre profesores y alumnos, más que en la interacción en parejas o en pequeños grupos. El programa de lengua de este proyecto es descrito por Brumfit en los siguientes términos:

The program is constructed around a series of problems, requiring the use of English, which have to be solved by the learner. The problems are introduced as specific tasks in which the students have to interpret the language data -for example the timetable or set of rules or a map with its rubric- and use the data for particular purposes. Tasks are usually preceded by pre-tasks, in which the teacher performs a task similar to the one the students will be asked to perform themselves, in interaction with the class, using whatever language that seems appropriate for this purpose. Thus the level of language used by the teacher is determined by the demands of the problem, and by the teacher's natural powers of simplification, unplanned and spontaneously structured (1984a: 104).

Johnson (1980) objetó a estos planteamientos de Prabhu que las tareas sencillas o subtareas de la fase preparatoria se correspondían con las unidades semánticas de Wilkins (1976), y que no existía prácticamente una línea divisoria entre el enfoque nocional-funcional y el enfoque procedimental. Contra esta crítica de Johnson, Prabhu señaló, correctamente, que los planteamientos de Wilkins ponían el énfasis en la relación forma-significado, mientras que el proyecto de Bangalore lo ponía en la realización de la tarea. Prabhu acepta que en sus planteamientos existe una fase de repetición de estructuras, pero al mismo tiempo hace constar que ésta no se le hace explícita al alumno. En honor a la verdad, podemos afirmar, sin embargo, que el alumno puede ser consciente de que en esta fase se pone el énfasis en la forma.

3.- El programa de procesos

Este enfoque, propuesto por Breen y Candlin en 1980, sugiere evitar cualquier especificación de objetivos y de contenidos antes del inicio del curso o clase. Se centra, fundamentalmente, en la observación consciente del funcionamiento de la lengua y del descubrimiento de reglas por parte del alumno.

El aula deja de ser un escenario en el que se representan situaciones de la vida real, y se convierte en un lugar de aprendizaje en el que los protagonistas son los alumnos mismos, con sus ilusiones, sus problemas, sus frustraciones, sus deseos y, en definitiva, su propia realidad. Se transforma en un lugar de comunicación y de negociación sobre el aprendizaje, de comunicación como medio para el aprendizaje y del uso de la lengua. En un momento posterior se convertirá también en un lugar de observación sobre los procesos de comunicación.

Para que este aprendizaje se produzca debe disponerse, según Breen, Candlin y Waters (1979), de una serie de materiales para la adquisición de los contenidos y para la realización del proceso. Los primeros deberían ser materiales auténticos tomados de la vida real, adaptados al nivel, a las necesidades, a los intereses y a las motivaciones de los alumnos.

La elaboración de materiales de clase por parte del alumno constituye un elemento importante del proceso, y facilita la participación del alumno en actividades de solución de problemas. Asimismo, permite al alumno trabajar individualmente, en parejas o en pequeños grupos. De este modo, los caminos para la solución de estos problemas son diferentes; las propuestas de solución diversas y los niveles de conocimientos que se consiguen, variados.

La continuidad en el proceso de adquisición se garantiza siguiendo unidades temáticas, más que principios lingüísticos. Los alumnos adquieren el sistema lingüístico a su modo.

Posteriormente, hay una fase de descubrimiento de reglas que discuten los unos con los otros.

Así, los alumnos se implican mucho más en la lengua de aprendizaje, en el aprendizaje mediante la lengua y en el aprendizaje sobre la lengua.

4.- Enfoque que considera la lengua extranjera como medio de instrucción.

En 1978 Widdowson manifestó que para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea verdaderamente real en el contexto escolar, debe convertirse en medio de instrucción de otras materias. Este planteamiento entra claramente dentro de la categoría de los enfoques basados en los procesos, aunque mucho más centrado en el objetivo que planteamientos como los de Prabhu, Breen y Candlin. Este enfoque no considera la adquisición de una lengua extranjera un fin en sí mismo. La lengua extranjera es el medio necesario para el aprendizaje de otras materias.

5.- Enfoque que apela al individuo y a su responsabilidad

El **Progresismo** parte de las características propias de cada individuo. En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, estas características pueden ser agrupadas en diversos subgrupos:

- Características relativas a capacidades y aptitudes. Es difícil determinar qué capacidades y aptitudes proporcionan un acceso más fácil al aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, parece ser que características como el tener un buen oído, o una buena memoria, o la capacidad para percibir los modelos de lengua que se presentan allanan este camino.

- Características relativas a experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas. Parece ser que un ambiente familiar en el que el diálogo y el intercambio de opiniones son frecuentes y en el que se favorece la lectura y los juegos relacionados con la lengua, el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta más fácil; así como que el aprendizaje de una segunda lengua favorece el aprendizaje de una tercera.

- Características relativas a la madurez cognitiva, afectiva y social. El desarrollo de una madurez cognitiva, afectiva y social facilita la consecución de objetivos comunicativos y culturales. Y más concretamente, en el ámbito de clase facilita el trabajo en equipo, la colaboración con los compañeros en su proceso de aprendizaje, la disponibilidad para dejarse ayudar por ellos y, finalmente, una mayor empatía hacia los individuos miembros de otras culturas. -Características relativas al sexo. Es evidente que las chicas adolescentes llegan a la madurez y desarrollan la confianza en sí mismas antes que los chicos. Además, experimentan una cierta presión social para elegir ciertas carreras y trabajos que requieren más del aprendizaje de lenguas extranjeras que los chicos. Todo ello tiene un efecto en las chicas adolescentes que les facilita el estudio de lenguas extranjeras.

- Características relativas a la personalidad. Existe un número de variables que condicionan los modos cómo las personas desean aprender lenguas extranjeras. Así, las personas extrovertidas están más dispuestas a aprender comunicándose, y a afrontar más y mayores riesgos que las personas introvertidas; éstas prefieren asegurarse de que aquello que comunican está expresado en un perfecto lenguaje. Es importante tener en cuenta, además, que los alumnos necesitan saber cómo son ellos mismos cuando aprenden una lengua extranjera.

-Características relativas a los estilos de aprendizaje. Hay alumnos que desean seguir procesos de aprendizaje basados en la audición, frente a otros que prefieren procesos basados en la lectura y el estudio individual; hay alumnos que desean aprender previa creación de un contexto, frente a otros que desean aprender función por función, estructura por estructura; alumnos que prefieren aprender mediante sistemas holísticos, frente a otros que prefieren sistemas más estructurados; alumnos que necesitan permanentemente el apoyo del profesor, frente a otros que desean tomar las riendas de su propio aprendizaje. A los primeros les gusta la aventura, el riesgo y el espacio para aprender; los segundos prefieren la prudencia y la seguridad antes de comunicarse en la lengua extranjera que están aprendiendo. El profesor ha de procurar satisfacer todos estos sistemas, modos y estilos de aprendizaje.

-Características relacionadas con la motivación. Innumerables estudios realizados demuestran una relación muy estrecha entre el sentimiento de "logro", "conquista", "éxito", "realización", etc. y el nivel de motivación. Consecuentemente, se puede presuponer que el éxito de la comunicación en el aula intensifica la motivación del alumno para seguir aprendiendo.

Como crítica al Progresismo, podemos decir que su punto más débil se halla en sus propuestas de renovación curricular. Viene a decir que el aprendizaje en clase debe procurar reproducir un aprendizaje natural, sin necesidad de tener que contar con la figura del profesor. Un

planteamiento radical como éste, y que descarte prácticas de los otros dos planteamientos, parece hoy por hoy totalmente inviable. La experiencia demuestra que se necesita de algún tipo de intervención deliberada, instrucción o información en el proceso de aprendizaje. Además, podemos decir también que ciertas propuestas como las de Prabhu o Krashen parecen ignorar el valor de intentar elevar el grado de conciencia sobre la lengua y la cultura.

Otro aspecto de la filosofía progresista objeto de crítica subyace en los planteamientos actuales de muchos sistemas educativos. En un mundo en el que los sistemas educativos están bajo una constante presión por exigírseles cada vez más el tener que dar cuenta de unos resultados determinados, no es fácil que los planteamientos progresistas, abiertos y flexibles, consigan fácilmente adeptos. El espacio para la interpretación del individuo o para una innovación en el ámbito del aula es muy reducido. Sin embargo, son las pequeñas intervenciones en este ámbito las que poco a poco pueden ir transformando dichos sistemas.

Como conclusión, podemos decir que el enfoque humanista clásico establece como objetivo fundamental el dominio de los diversos contenidos de conocimiento y la consiguiente colocación y distribución de los alumnos en grupos según sus capacidades y resultados. El enfoque reconstruccionista se centra fundamentalmente en lograr que los alumnos de una lengua extranjera lleguen a comunicarse de un modo efectivo. Este enfoque trata, además, de crear un sistema de objetivos y niveles de rendimiento graduados, de homogeneizar los resultados obtenidos por los alumnos y de distribuir éstos según capacidades. Ninguno de los dos enfoques se interesa, por tanto, por la personalidad, los intereses, las expectativas, los estilos de aprendizaje y la motivación de los alumnos.

A diferencia de estos enfoques, los planteamientos progresistas ponen el énfasis en la necesidad de responder a todas las variables de cada individuo. Es importante, consecuentemente, dejar el espacio necesario a los alumnos para que puedan aprender según su personalidad, sus aspiraciones, sus estilos de aprendizaje, etc., y motivarles a tomar las riendas de su propio aprendizaje.

Los progresistas están, por tanto, a favor de la negociación en clase. Es función del profesor intentar alcanzar acuerdos sobre los objetivos que los alumnos persiguen, y es tarea del alumno asegurarse de que sus necesidades, intereses y expectativas son correctamente atendidas. Los profesores deben manifestar qué desean alcanzar, y los alumnos deben animarse a manifestar sus deseos al profesor.

Como conclusión a esta reflexión, podemos afirmar que sólo en el contexto de planteamientos reconstruccionistas avanzados, y, sobre todo, en el contexto de planteamientos progresistas tiene sentido la realización de análisis de necesidades.

La filosofía reconstruccionista aboga por el análisis de necesidades comunicativas de los alumnos antes del inicio del curso, y son éstas precisamente las que determinan los contenidos del curso. La filosofía reconstruccionista inicialmente persigue, por tanto, la satisfacción de las necesidades de comunicación de los alumnos. Planteamientos más avanzados, aunque todavía en el ámbito del Reconstruccionismo, consideran el análisis de necesidades como un proceso continuado

en el que están directamente involucrados tanto el profesor como los alumnos. Estos planteamientos conceden una gran importancia a la discusión y a la negociación de objetivos, contenidos, metodología, evaluación etc., entre profesor y alumnos y, por tanto, también una importancia vital a las necesidades, a los intereses y a las expectativas de unos y otros; sin esta participación directa de los alumnos en la toma de decisiones relativas a su proceso de aprendizaje, un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno es una mera falacia.

El Progresismo retoma estos últimos planteamientos de la filosofía reconstruccionista y la lleva a sus últimas consecuencias. Desde la filosofía progresista se procura potenciar el desarrollo de los alumnos como individuos y dar respuesta a sus necesidades intelectuales, emocionales y sociales. Por esta razón se pide a los alumnos que negocien con sus profesores las actividades que prefieren realizar en clase, que describan y evalúen su proceso de aprendizaje, que reflexionen si éste ha sido eficaz, etc. De este modo, se pretende conseguir que el alumno aprenda a aprender.

El currículo ha dejado de ser, por tanto, una declaración de intenciones para convertirse en lo que realmente sucede en la clase, en lo que profesor y alumnos hacen. Y es en este contexto en el que los alumnos pueden manifestar con naturalidad sus programas o agendas ocultas, una manifestación que ha de llevar necesariamente al desarrollo de currículos diferenciados para dar así respuesta a las necesidades de los diversos alumnos en clase. Y es que, estrictamente hablando, no existe un currículo centrado en el alumno, a menos que las necesidades subjetivas y las percepciones de los alumnos con respecto a los procesos de aprendizaje sean tomadas en consideración. Es preciso que el profesor adquiera una mayor confianza en sus alumnos y les facilite momentos de consulta y negociación sobre contenidos y metodología, que les anime a plantear sus propios objetivos de aprendizaje, que les ayude a conocer procedimientos de evaluación y autoevaluación, que les introduzca en procedimientos de "aprender a aprender", etc.

Hay una cierta evidencia de que programas de sensibilización de los alumnos pueden ser muy eficaces. Allwright describe una serie de procedimientos para un uso flexible del tiempo de clase, incluyendo la incorporación de consultas privadas en el horario. Dice Allwright:

I was particularly interested to note that learners began coming to private consultations with purely linguistic queries, but soon changed to talk instead about ways of learning. This change of perspective was further confirmed when, to my surprise, my early morning mini-lectures on language learning...were greeted with great enthusiasm. Learning, it seemed, had become a matter of genuine and considerable interest (1986:9).

REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE "NECESIDADES"

Tal como acabamos de ver, es en el contexto de unos planteamientos curriculares progresistas donde el análisis de necesidades adquiere su pleno sentido. El concepto de "análisis de necesidades" surgió en la India en la década de los años veinte. Michael West, profesor de educación secundaria, se dio cuenta de la dificultad que suponía dar una respuesta adecuada a las necesidades de sus alumnos. El fue quien por primera vez utilizó este concepto para referirse al modo cómo sus alumnos podrían llegar a dominar la lengua y utilizarla posteriormente en las situaciones en las que se pudiesen encontrar.

Después de un período de cincuenta años en el que el concepto de "necesidades" permaneció en el olvido, nuevamente apareció en los años setenta, juntamente con la aparición de la enseñanza del inglés con fines específicos y, posteriormente, con la enseñanza del inglés con fines académicos. En los últimos años los análisis de necesidades han pasado a estar íntimamente ligados, no sólo a la enseñanza de lenguas extranjeras con fines ocupacionales o académicos, sino también con la enseñanza de lenguas en general. Para John Munby (1978), el análisis de necesidades lleva a la elaboración de un programa de contenidos basado en las características propias de una situación determinada. Desde entonces, el análisis de necesidades y la elaboración del programa de contenidos a partir de éstas cubre, además, aspectos relacionados con objetivos, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y selección de materiales, evaluación, limitaciones, etc. En gran parte, el resurgimiento de este concepto de "análisis de necesidades" se debe al Consejo de Europa.

Si bien los análisis de necesidades constituyen una actividad eminentemente práctica, no se puede ocultar que tienen una base teórica. John Munby, por ejemplo, fundamenta su modelo de análisis de necesidades en la naturaleza de la competencia comunicativa de Hymes. No es casualidad, por tanto, que la importancia de los análisis de necesidades se manifieste en el momento en el que aparecen los enfoques comunicativos, los cuales, poco a poco, fueron desplazando a los enfoques gramaticales. Una vez se detectan las necesidades, se trata de definir los objetivos, que en la medida de lo posible deben estar fundamentados en los análisis de necesidades de los alumnos.

Otros sistemas de análisis de necesidades están relacionados con la teoría de la naturaleza de la lengua. Coffey (1984: 7-8) elabora un sistema en el que distingue seis pasos diferentes en el desarrollo de un programa:

- 1.-Selección de la teoría (la naturaleza de la lengua se fundamenta en unos principios restrictivos, por ejemplo, las funciones comunicativas).
- 2.-Análisis de necesidades (la correspondencia entre las necesidades de tipo vocacional y los objetivos establecidos).
- 3.-Funcionamiento de la lengua (la transformación de las funciones en ítems lingüísticos).
- 4.-Diseño del curso (la secuenciación de los ítems según importancia).
- 5.-Realización del curso (la elaboración de estrategias y técnicas).
- 6.- Enseñanza en el ámbito de la clase.

Además de todos estos principios teóricos en los que se fundamentan los análisis de necesidades, existen otros principios que podríamos denominar de desarrollo curricular. Estos principios establecen las bases sobre cómo mejorar los métodos de enseñanza, cómo adaptar la enseñanza al

tipo de alumnos y cómo enseñar al alumno a cómo aprender. Los análisis de necesidades actuales parten sobre todo de las reflexiones en torno a estos aspectos. Fue a mediados de los años ochenta cuando las teorías relacionadas con la metodología para el aprendizaje de lenguas extranjeras, la elaboración de materiales didácticos, y los estilos y estrategias de aprendizaje se asentaron y se incorporaron a los análisis de necesidades. Hemos hablado mucho hasta el momento de "necesidades" y de "análisis de necesidades". Pero, ¿qué se entiende realmente por este concepto?

A pesar de los intentos realizados, siempre ha existido una gran dificultad para llegar a acuerdos sobre una definición. Esta dificultad se manifiesta claramente en dos fenómenos diferentes:

Por una parte, ha dado lugar a una amplia y a veces confusa terminología referente a análisis de necesidades en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera. Así, con frecuencia, el concepto de "necesidades" se identifica con deseos, demandas, expectativas, motivaciones, limitaciones, etc. Con respecto a los tipos de necesidades, a menudo se habla de "necesidades percibidas", "necesidades objetivas", "necesidades subjetivas", "necesidades comunicativas", "necesidades lingüísticas", "necesidades sociales", "necesidades psicológicas", "necesidades personales", "necesidades individuales", etc. Aunque el significado de estos términos parece obvio, no podemos negar que son conceptos abstractos y que encierran una cierta ambigüedad. A pesar de esta ambigüedad, ha habido intentos serios de definir el concepto de "necesidades", ligado a los deseos, expectativas y demandas, pero que no llegan a responder de un modo definitivo.

Por otra, ha dado lugar a diferencias e incluso contradicciones entre las diversas definiciones de necesidades dadas por los diferentes autores. Unos hablan de "necesidades" o "demandas" (también llamadas "objetivas", "orientadas hacia el producto" o "necesidades percibidas"). Otros hablan de "deseos" de los alumnos ("subjetivas", o necesidades "sentidas") y los métodos para eliminar el vacío entre estas dos (necesidades "orientadas hacia el proceso").

Aunque el análisis de necesidades debe ser considerado parte integrante en la elaboración de programas de cursos, el término "necesidades" está abierto a una gran variedad de interpretaciones, cada una de las cuales depende de la experiencia personal y de la filosofía y concepto de aprendizaje que cada uno tenga. Aunque ciertas ideas se repiten constantemente en los diversos intentos de definición del término "necesidades", no existe una definición uniforme y definitiva que dé coherencia a los diversos enfoques en la realización de análisis de necesidades.

La razón de esta falta de consenso está en que la información sobre los alumnos se recoge en momentos diferentes, de modos diferentes y con objetivos diferentes. El uso que se hace de esta información varía de la disponibilidad de recursos en un centro, del programa o de la situación de aprendizaje concreta.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, podemos encontrar una primera definición de análisis de necesidades precisamente en Richterich (1972). Richterich considera el análisis de necesidades como "first and foremost a catalogue... of the elements needed to serve as reference points in the analysis of objective language needs (analysis of content)" (1972: 5-6).

Entiende, por tanto, el análisis de necesidades como un marco necesario para la definición del contenido de aprendizaje y de las estrategias pedagógicas.

Lawson reflexiona sobre el concepto de necesidades en la educación de adultos y observa que, como el concepto de "God", "the concept of needs is used...as a logical stop beyond which there is nothing to be said, nothing to argue about" (1979:37).

Esta reflexión sobre el concepto de necesidades supone "that 'needs' in some sense are there and have an objective reality which cannot be ignored because their existence cannot be denied..." (Lawson, 1979:37).

Sin embargo, y en contraste con esta aproximación al concepto de "necesidades", el mismo Lawson afirma posteriormente que estas necesidades están sujetas a interpretación. Lo que nos lleva a pensar que aquello que con frecuencia definimos como "necesidades", no es sino cuestión de acuerdo y opinión.

Este punto de vista de Lawson tiene unas claras implicaciones en la elaboración de programas educativos. Si las necesidades no existen como una realidad objetiva, los educadores están constantemente obligados a hacer juicios de valor sobre las deficiencias de sus alumnos y los pasos que deberían darse para satisfacerlas:

"Needs" are for the educator to define against a background of normative concepts of almost infinite range and variety. His task is to select those normative areas in which there appear to be deficiencies and to match them up with what the educator *qua* educator can supply or provide. Where a deficiency can be remedied by the help of some educational process, an "educational need" is established" (Lawson, 1979:39).

Sin embargo, los juicios de valor hechos por los profesores dependen, en gran medida, tanto de su experiencia, como del concepto que tienen de sí mismos como profesores. Además, es posible que las deficiencias que los profesores observan en sus alumnos no se correspondan necesariamente con las necesidades que éstos sienten y expresan. De aquí que sea tan importante dialogar sobre las necesidades que los alumnos sienten y las deficiencias que el profesor diagnostica.

Como conclusión a lo expuesto hasta el momento, podemos decir en una primera aproximación al concepto de necesidades que éstas pueden ser identificadas con las expectativas, los intereses, las demandas, las motivaciones, las ideas y los deseos que un estudiante tiene en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Satisfacer dichas necesidades equivale a satisfacer estas expectativas, intereses y demandas. Desde una perspectiva diferente, podríamos decir que las necesidades pueden ser identificadas simple y llanamente con las cuatro destrezas lingüísticas.

A pesar de estas aproximaciones al concepto de necesidades, podemos afirmar que encontrar una definición inequívoca de necesidades no es tarea fácil, ya que las necesidades son expresadas, sentidas e interpretadas por los individuos, según el tiempo, el lugar y las circunstancias. Con frecuencia nos vienen definidas por los otros, por el ambiente y por las relaciones. Además, las necesidades cambian a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Un individuo que organiza su campo de necesidades, lo hace en base al concepto que tiene de sí mismo como persona y de su experiencia como alumno; así como también en base al concepto que tiene de la lengua extranjera, de su uso, de su enseñanza y de su aprendizaje. Esta configuración de características es el resultado de la interacción del alumno con el ambiente o ambientes en que se mueve, y que le proporcionan información sobre todos estos aspectos. Con frecuencia, las presiones y restricciones del ambiente y de la sociedad impiden que la respuesta a las necesidades se corresponda con un proceso de enseñanza y aprendizaje que favorezca la satisfacción, el disfrute y la realización personal. Sin embargo, esta relación entre el alumno y su ambiente y entre el presente que él vive como insatisfactorio y el futuro que espera vivir como satisfactorio es fundamental en el proceso de aprendizaje.

En estas circunstancias, parece imposible poder dar una definición clara y precisa del concepto de "necesidades". Pero es que, además, el encontrar una respuesta que sea clara y precisa, e identificarse plenamente con ella puede llegar a ser incluso un obstáculo en el proceso de

aprendizaje. Una definición estricta y rigurosa podría llevar a entorpecer la capacidad del profesor y del alumno de descubrir, de inventar, de imaginar y de aplicar los modos y los métodos que ellos consideran oportunos en cada momento. Un análisis de necesidades considerado como definitivo podría dificultar cualquier cambio que se considere necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pretender definir con absoluta precisión el concepto de necesidades, analizarlas y considerarlas para poder establecer así sistemas definitivos de aprendizaje es una falacia, ya que estos sistemas tendrían que ser permanentemente revisados y adaptados, lo cual es imposible, especialmente si tenemos en cuenta la gran variedad de alumnos existentes en un mismo grupo de clase.

Después de todas estas reflexiones, la conclusión más evidente que podemos extraer es que el término "necesidades" engloba toda una serie de acepciones, con ligeras diferencias unas de otras. Quizás el mejor intento de mostrar estas diferencias nos venga dado por Hutchinson & Waters (1987). Estos dos autores distinguen los siguientes conceptos:

a) Necesidades ("Necessities"). Se entiende por necesidades o "necessities" las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiere para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo. Estas demandas o exigencias pueden ser extraídas de las situaciones de comunicación de la vida de cada día. Richterich denomina a estas necesidades "necesidades objetivas". Si partimos de esta definición de "necesidades", parece ser que lo más adecuado es establecer objetivos a corto o medio plazo, sin descartar, por supuesto, objetivos finales. El análisis de necesidades conduciría entonces a la toma de decisiones sobre objetivos.

b) Deficiencias ("lacks"). No se trata sólo de identificar las necesidades ("necessities"), sino también de conocer lo que el alumno ya sabe y, por tanto, lo que le falta por saber hasta satisfacer dichas necesidades. El vacío existente entre lo que el alumno sabe y lo que le falta por saber hasta satisfacer estas necesidades es lo que podemos denominar "deficiencias" ("lacks"). Y son precisamente estas deficiencias las que determinan el programa y los contenidos de curso o de clase. En este caso, un análisis de necesidades debería denominarse, más bien, "análisis de deficiencias".

c) Deseos ("wants"). Hutchinson & Waters entienden por deseos ("wants") aquello que los alumnos quieren o sienten que necesitan. Con frecuencia se han denominado "necesidades subjetivas", y, como subjetivas, no pueden ser de carácter general ni tampoco fácilmente definidas. Sin embargo, no puede negarse que a veces una gran mayoría de alumnos que se disponen a seguir un programa o una determinada metodología tienen unos mismos deseos, especialmente si existe una negociación previa entre profesor y alumnos. Por ejemplo, el deseo que todos los alumnos de cursos generales tienen de llegar a dominar la expresión oral.

d) Estrategias de aprendizaje ("Learning strategies"). Hutchinson & Waters entienden por este tipo de necesidades las estrategias de aprendizaje que los alumnos prefieren seguir para pasar de su situación de deficiencias ("lacks") a la situación de satisfacción de necesidades ("necessities"). Puede ocurrir que las estrategias concebidas como apropiadas por el profesor no se correspondan con las del alumno, y que ello dé origen a desavenencias en el proceso de aprendizaje.

e) Limitaciones ("Constraints"). Se entiende por limitaciones ("constraints") los factores externos que pueden interferir en la situación de aprendizaje. Estos factores externos incluyen los recursos disponibles, tales como profesorado, tiempo, espacio, etc., las actitudes predominantes o la cultura, y los materiales y métodos que se utilizan.

Esta enumeración de conceptos de Hutchinson & Waters constituye una excelente síntesis de la evolución que el concepto de análisis de necesidades ha ido experimentando a lo largo de la historia desde que Michael West lo mencionó por primera vez en los años veinte para referirse al inicio del proceso que sus alumnos deberían seguir para llegar a dominar una lengua y poder utilizarla en

diversas situaciones. Además, cada uno de estos términos define una realidad diferente; y es que las necesidades de los alumnos que deciden estudiar una lengua extranjera son de muy diversa índole.

TIPOS DE NECESIDADES

En el apartado anterior hemos hablado de los diversos conceptos de necesidades y hemos reflexionado sobre las implicaciones de cada uno de estos conceptos. Ahora vamos a centrarnos en los diversos tipos de necesidades. En sentido amplio, podemos decir que existen necesidades de tipo institucional y necesidades de los alumnos. Aunque habrá referencias a las necesidades de tipo institucional a lo largo de todo el estudio, éste se centrará, fundamentalmente, en las necesidades de los alumnos. No podemos olvidar, sin embargo, los cuadros que constituyen el capítulo 6, en los que se especifica la información que la institución debe tener del alumno y la información que el alumno debe tener de la institución en un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno, antes, incluso, de que el alumno se haya matriculado en alguno de los cursos ofrecidos por la institución.

Si nos atenemos a las necesidades propiamente dichas de los alumnos y al modo cómo son percibidas, podemos decir que existen dos tipos de necesidades:

1.-"Necesidades sentidas", que son las constatadas mediante la reflexión, el sentido común, la intuición y la experiencia. Una vez conocidas estas necesidades, la institución está en condiciones de ofrecer un currículo en sentido amplio.

2.- "Necesidades contrastadas", que son las fundamentadas en datos específicos reales y observados. Y es que un análisis de necesidades serio y profundo ha de constar necesariamente de un estudio psicológico de tipo introspectivo y un estudio, mediante instrumentos metodológicos objetivos, de todo lo que no es sentido conscientemente.

Desde la perspectiva de los objetivos que se pretenden conseguir, podríamos hablar de:

1.-"Necesidades de comunicación". Son expresadas mediante lo que el alumno quiere o debe hacer con el español. Este tipo de necesidades requiere una negociación en clase entre profesor y alumnos.

2.- "Necesidades lingüísticas". Son aquellas que el alumno y la comunidad hablante consideran oportuno satisfacer con relación al funcionamiento del idioma, es decir, el conjunto de normas gramaticales.

Richterich (1972), por su parte, ateniéndose al modo de diagnóstico, distingue dos tipos de necesidades diferentes: 1.-"Necesidades objetivas". Con este concepto Richterich se refiere a aquellas necesidades que se derivan de los datos personales del alumno, de su nivel de lengua y del uso que hace o piensa hacer de ésta. Se trata, por tanto, de las carencias existentes entre el momento

o estado actual y el deseado. Son generalmente diagnosticadas por la institución o el profesor responsables de la enseñanza y se derivan del perfil biográfico y lingüístico actual de los alumnos. Para detectar estas necesidades, los responsables académicos de la institución y el profesor utilizan su propia experiencia y el conocimiento personal.

2.-"Necesidades subjetivas". Richterich utiliza este concepto para referirse a aquellas necesidades del alumno que están relacionadas con los aspectos afectivos y cognitivos; y que intervienen directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje. Son los mismos alumnos quienes inicialmente diagnostican estas necesidades.

Sin embargo, esta clasificación hecha según el modo de diagnóstico de las necesidades, no es tan clara. Las necesidades subjetivas no pueden ser identificadas estrictamente con las necesidades diagnosticadas por el alumno, al igual que tampoco las necesidades objetivas pueden identificarse con las diagnosticadas por la institución responsable de la enseñanza o por el profesor. Muchos alumnos podrían no ser capaces de percibir una necesidad subjetiva concreta (por ejemplo, la necesidad de desarrollar la autoconfianza) que un profesor es capaz de ver y, por otra parte, algunos alumnos podrían ser capaces de percibir sus propias necesidades objetivas.

La información que institución y profesor requieren para identificar las necesidades objetivas del alumno incluye aspectos relacionados con los datos personales, el nivel de lengua y el uso que piensa hacer de la lengua extranjera.

Se entiende por datos personales los aspectos biográficos de los alumnos y los recursos con los que éstos cuentan a lo largo del proceso de aprendizaje: tiempo disponible, hábitos de estudio, intereses, pasatiempos, etc.

Por uso de la lengua se entiende las interacciones que el alumno tiene o es probable que tenga en español.

El nivel de lengua se refiere al conocimiento real que el alumno posee en el uso del español y que el profesor e institución necesitan conocer. Esta información puede obtenerse, mediante tests de diagnóstico, mediante la observación, o mediante los propios comentarios de los alumnos sobre sus dificultades en el uso de la lengua.

Por otra parte, la información recogida bajo el concepto de "necesidades subjetivas" se refiere a los factores afectivos, expectativas y deseos, estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje.

Los factores afectivos incluyen actitudes, niveles de motivación, aspectos de personalidad, aspectos socioculturales, etc. Como ejemplo de estos factores, podemos citar el sentimiento experimentado por algunos estudiantes de segundas lenguas que están obsesionados por saber si sus palabras reflejan sus ideas; el sentimiento de vergüenza o miedo a parecer cómico, el sentimiento de ansiedad, etc.

La segunda categoría hace referencia a expectativas y deseos en el proceso de aprendizaje. Estas expectativas y deseos incluyen aspectos relacionados con objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje, etc.

La tercera categoría, que se refiere al estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje del alumno, incluye aspectos relacionados con su modo particular de conocer, con su método de aprendizaje preferido, con su función como alumno a lo largo del proceso de aprendizaje, etc.

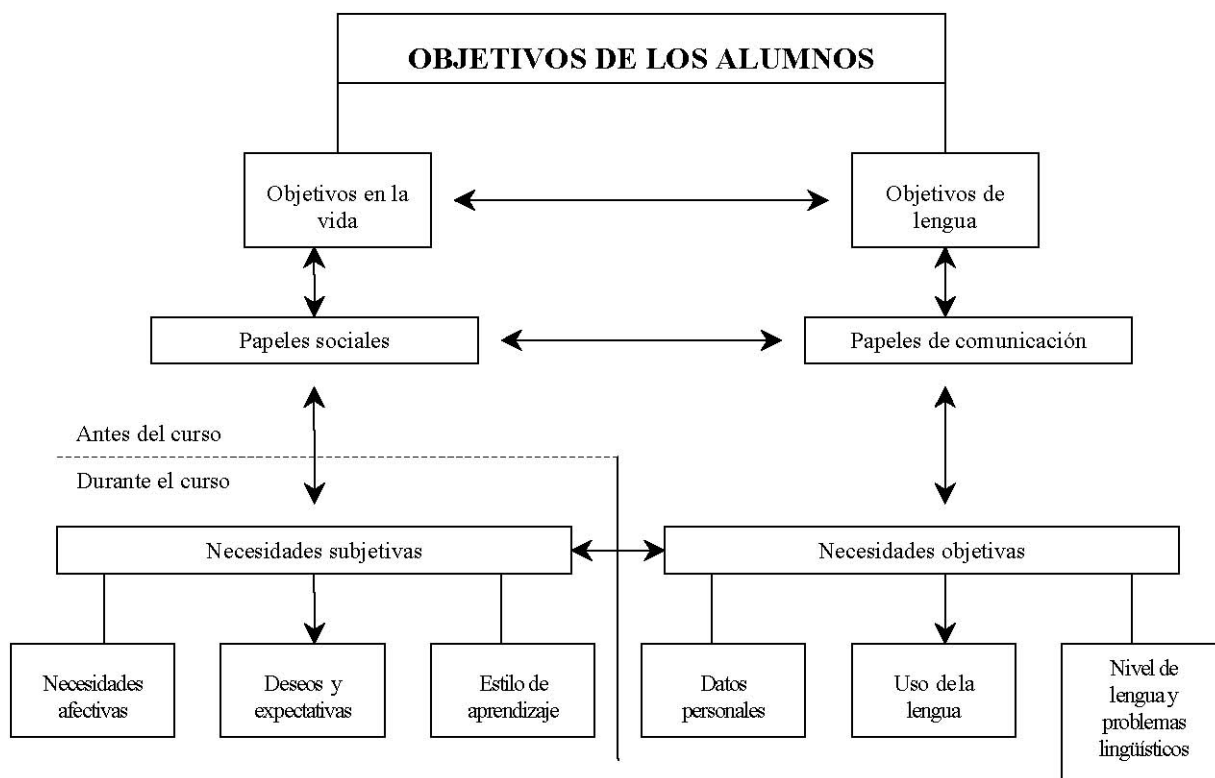


Figura 1: Información requerida por los profesores en un sistema de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas centrado en el alumno. (Adaptado de Brindley, en Jonson, R.K., *The Second Language Curriculum*, 1989)

Con la excepción de los datos biográficos y otros datos personales, la información obtenida de los alumnos a través de entrevistas, cuestionarios u otros medios pueden ser clasificados en Necesidades, Fines, Objetivos, Contenidos de Aprendizaje, Recursos y Evaluación. Esta clasificación, adaptada de Richterich y Chancerel (1978), engloba toda la información que el alumno y la institución o profesor necesitan saber el uno del otro en un sistema de enseñanza centrado en el alumno.

En los primeros momentos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, se puso un gran énfasis en las necesidades "objetivas", puesto que la lengua se entendía básicamente como un medio para la consecución de un fin concreto: la comunicación. Como las teorías de aprendizaje de adultos defendían que los adultos aprenden mejor cuando los contenidos del programa están directamente relacionados con sus intereses más inmediatos, la enseñanza de la lengua tendía a centrarse en el producto final: el modelo de lengua que los alumnos tenían que utilizar. Las necesidades "subjetivas", por otra parte, se consideraban impredecibles, y, por tanto, no podían ser definidas con precisión. Los profesores de lenguas podían así desligarse de la ardua tarea de tener que considerar las variables afectivas en la toma de decisiones sobre aspectos de metodología y estrategias de aprendizaje. Eran los contenidos lingüísticos derivados del diagnóstico de las necesidades "objetivas" de los alumnos lo que constituía los contenidos de aprendizaje del curso. La metodología en cursos "comunicativos" tendía, consecuentemente, a ser infravalorada con relación a los contenidos y frecuentemente resultaba ser muy tradicional. Sin embargo, con la incorporación de enfoques más humanísticos a la enseñanza de lenguas extranjeras y el resurgimiento de un mayor interés en el papel de las variables afectivas, el proceso de aprendizaje comenzó a adquirir una mayor importancia y la metodología se hizo tan importante o más que el contenido.

Se argumenta a veces que un excesivo énfasis en las necesidades objetivas (con el consiguiente énfasis en los objetivos y los contenidos) que caracteriza ciertas formas de enseñanza tiende a minimizar la importancia del papel central de los alumnos como participantes activos en el proceso de aprendizaje; la tendencia hoy día es a centrar la enseñanza de una lengua extranjera en las necesidades, en las motivaciones, en las características y en los recursos de los estudiantes. De este modo se asegura que los estudiantes puedan tener un papel activo en dirigir su propio proceso de aprendizaje.

En los estudios actuales sobre el aprendizaje de lenguas en adultos, las necesidades y los objetivos están siempre muy relacionados, aunque el grado de asociación de los dos conceptos depende del concepto que se tenga de "necesidades". Dice Richterich al respecto:

needs and objectives are two concepts which do not merge into one, as is often the case, but remain parallel and indissociable. Let us say, to simplify matters, that objectives are the explicit translation, in pedagogical terms, of information of different types derived from individuals and institutions -a body of particulars which, when combined, will produce what Rousson calls a project, realistic or not, explicit or implicit, individual or collective, and which represents the needs. (1979: 72).

Con estos planteamientos, Richterich se distancia del enfoque tradicional del establecimiento de objetivos por parte del profesor. Ello significa que las necesidades deben identificarse mediante el análisis de la situación de comunicación concreta en que la persona que va a hacer uso de la lengua se va a encontrar y mediante el estudio de una serie de cuestiones relacionadas con el interlocutor, el cuándo, el dónde, la finalidad, las formas lingüísticas, etc. Sólo a partir de entonces se pueden elaborar las especificaciones del programa y los contenidos lingüísticos resultantes, que serán traducidos en objetivos específicos. Estos serán expresados en términos de uso de la lengua y señalarán aquello que el alumno puede llegar a hacer, bajo qué condiciones y con qué nivel. Este es el enfoque tomado por Van Ek (1975).

Ahora bien, también los alumnos deben tener acceso a información sobre la institución y los profesores. Los alumnos requieren parte de esta información antes del inicio del curso, y el resto en el momento apropiado, una vez el curso haya comenzado (Ver figura 2).

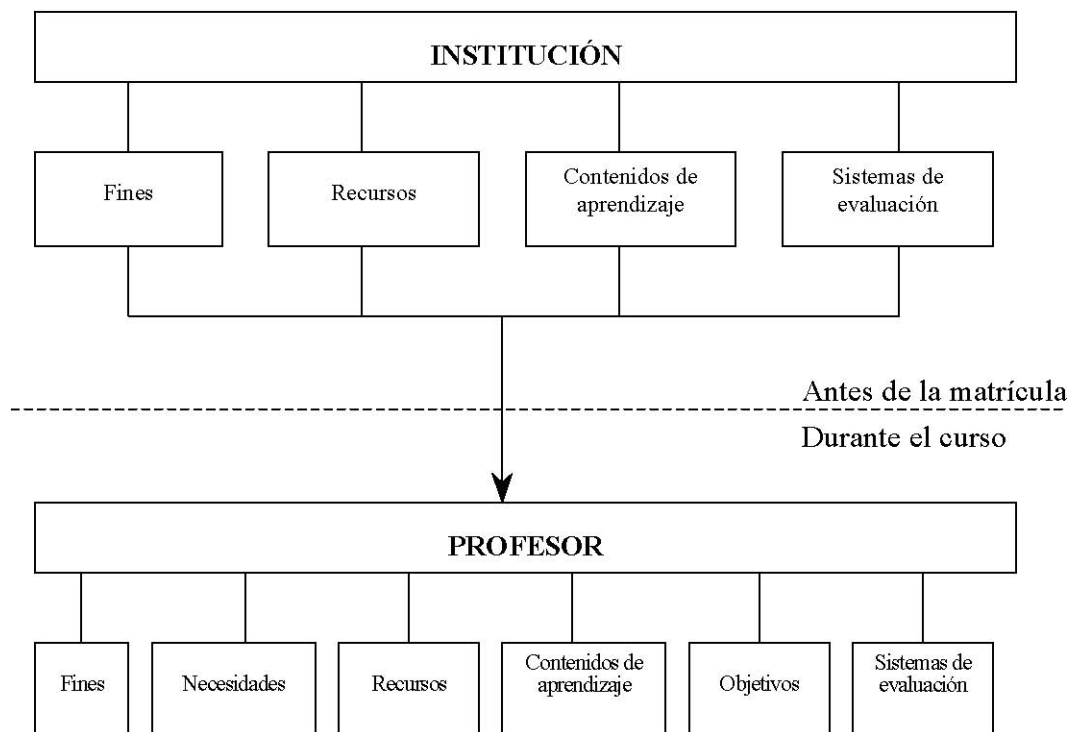


Figura 2: Información requerida por los alumnos en un sistema de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas centrado en el alumno.

Widdowson (1981:2), por su parte, resume claramente la diferencia entre una visión centrada en el producto y una centrada en el proceso. Dice así:

The expression 'learner needs' is open to two interpretations. On the one hand it can refer to what the learner needs to do with the language once he has learned it. This is a goal-oriented definition of needs and related to terminal behaviour, the ends of learning. On the other hand, the expression can refer to what the learner needs to do in order to actually acquire the language. This is a process-oriented definition of needs and related to transitional behaviour, the means of learning. It is the first of these which is favoured in current ESP work.

Actualmente, los enfoques orientados hacia el producto y los enfoques centrados en el proceso van unidos y el papel del contenido en enfoques comunicativos está siendo incorporado a la metodología. Breen y Candlin (1980:102) definen este papel del siguiente modo:

The communicative curriculum would place content within methodology and provide it with the role of servant to the learning-teaching process. Thus, content would necessarily be prescribed by purposes but selected and organised within the communicative and differentiated process by learners and teachers as participants in that process. Therefore, the learner would use the content of the curriculum as the 'carrier' of his process competence and as the provider of opportunities for communicative experiences through which personal routes may be selected and explored as a means to the ultimate target competence.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

La pregunta clave que nos planteamos en este estudio se refiere fundamentalmente al nivel o grado de congruencia existente entre los planteamientos curriculares y su repercusión en la realización de los análisis de necesidades, por una parte, y la práctica habitual de los centros del Instituto Cervantes, por otra. Esta pregunta clave genera una serie de subpreguntas. En la medida que se dé respuesta a estas subpreguntas se responderá también al nivel de congruencia existente entre dichos planteamientos y la práctica en los centros. Las subpreguntas planteadas son las siguientes:

1.- ¿Hasta qué punto los equipos docentes de los centros en los que se enseña español intentan basar el proceso de enseñanza y aprendizaje en principios progresistas, tal como están fijados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, y tal como los profesores a menudo manifiestan que hacen?

Una primera respuesta a esta pregunta nos deberá venir dada por el grado de interés que profesores y alumnos manifiestan ante la realización de análisis de necesidades. Si el equipo docente en su conjunto demuestra interés por conocer las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, podremos afirmar que están puestas las bases para un proceso de enseñanza y aprendizaje regido por principios progresistas, tal como hemos señalado en el capítulo 2.

2.- ¿Es posible eliminar las diferencias existentes al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje entre los planteamientos del profesor y de los alumnos, y hacer que converjan las necesidades que el profesor presupone, las necesidades que los alumnos sienten y las necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Cuando profesores y alumnos se encuentran por primera vez en clase, los puntos de contacto entre las necesidades, los intereses y las expectativas de unos y otros son, más bien, escasos; resulta difícil, por no decir imposible, encontrarse con un grupo de alumnos homogéneo en cuanto a los motivos por los que estudian español; las destrezas que desean desarrollar; el nivel que desean alcanzar en sus objetivos, etc. La aspiración que todo profesor tiene antes del inicio del curso de encontrarse con un grupo homogéneo pronto se desvanece, y, consecuentemente, ha de asumir la heterogeneidad entre sus alumnos como un factor del que no puede prescindir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El éxito en este proceso radica, no obstante, y en gran medida, en la aceptación de esta diversidad y en la inmediata

negociación que profesor y alumnos han de entablar hasta aproximar posiciones con respecto al concepto que uno y otros tienen de la enseñanza y el aprendizaje. Es a través de esta negociación en el ámbito de clase mediante la que el desencuentro inicial se convierte en un encuentro definitivo.

3.- ¿Es posible definir las necesidades específicas que vienen generadas, no por los individuos, sino por los condicionamientos del entorno geográfico-cultural?

El concepto de “cultura” hace referencia fundamentalmente a grandes grupos de personas que tienen características comunes, desde su localización geográfica y su historia, hasta su visión del mundo y de la vida, pasando, claro está, por la lengua o lenguas que hablan. Por esta misma razón, el concepto de “cultura” tiende a menospreciar las posibles diferencias entre los miembros de un mismo grupo. Sin embargo, desde una perspectiva sociolingüística de interacción, la comunicación tiene lugar entre individuos, no entre culturas. Las culturas son categorías; no son individuos. Tal como dicen Scollon, R. y Wong Scollon, S., en *Intercultural Communication* (1995:125) “Cultures do not talk to each other; individuals do”.

En nuestro contexto específico se entiende por zona geográfico-cultural un conjunto de centros vinculados por unas mismas características de tipo sociocultural, como el grado de proximidad con respecto a la lengua y la cultura española y las características sociales y educativas del alumnado. Por razones de carácter excepcional, y como consecuencia de una ubicación geográfica aislada con respecto a otros centros, o bien por razones especiales que aconsejen un tratamiento individualizado puede un solo centro constituir una área geográfico-cultural, lo que conllevaría adaptaciones particulares en el mecanismo de toma de decisiones.

No podemos olvidar, sin embargo, la peculiaridad propia de cada individuo dentro de una misma zona geográfico-cultural. Hay diferencias culturales, pero también individuales dentro de una misma cultura.

La hipótesis que en este caso trataremos de confirmar es que las diferencias que distinguen unas zonas geográfico-culturales de las otras se encuentran también implícitas en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente, en las motivaciones que impulsan a los alumnos a estudiar español y en el tipo de actividades que prefieren.

4.- ¿Son las necesidades sobre el entorno docente percibidas de un modo diferente por profesor y alumnos? ¿Qué concepto tienen profesor y alumnos de sí

mismos? ¿Qué concepto tiene el profesor del “alumno”? ¿Y los alumnos de un “buen profesional” de la enseñanza?

Veremos las características que mejor definen a un buen profesor, a un buen alumno y un buen grupo de clase, como si de unos recursos más se tratase. Podemos suponer a priori que las características que los alumnos más valoran en su profesor son las relacionadas con aspectos de tipo personal, más que con características de tipo profesional. Podemos ver también hasta qué punto los alumnos de español están hoy día de acuerdo con el concepto de profesor como director, organizador, guía etc., y, en consecuencia, por tanto, hasta qué punto están de acuerdo con los planteamientos actualizados de las funciones del profesor de español como lengua extranjera.

En este apartado veremos también si existen divergencias entre lo que el profesor y los alumnos entienden por un centro bien dotado de recursos para la enseñanza y el aprendizaje del español.

5.- ¿Hasta qué punto las necesidades de los alumnos son deducibles de un proceso de evaluación y de autoevaluación? ¿En qué medida la enseñanza se puede articular a partir de estas necesidades?.

Tradicionalmente, se ha entendido la evaluación como una función propia del profesor, que periódicamente juzga la evolución y el progreso que sus alumnos experimentaban. Se trata de una función un tanto ajena al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Hoy día, la evaluación se entiende como parte integrante del proceso, y todas las personas que participan directa o indirectamente en él deben reflexionar sobre las condiciones en que se desarrolla el proceso y sobre los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo de este proceso. Profesor y alumnos deben sentirse, por tanto, coevaluadores de un mismo proceso.

4. DESARROLLO DE INSTRUMENTOS Y SUS PRIMERAS APLICACIONES

Este estudio no es el primer intento de un análisis de necesidades realizado en el ámbito del Instituto Cervantes. Desde la creación de esta institución se han realizado análisis de necesidades más o menos formales o informales:

1.- Cuestionario contestado por los profesores de los Centros Culturales en 1991-92 (futuros Institutos Cervantes).

En 1991 la Dirección Académica del Instituto Cervantes elaboró un cuestionario que fue contestado por los profesores de los Centros Culturales (futuros Institutos Cervantes) a lo largo del año académico 1991-92. El análisis de las respuestas dadas a este cuestionario constituye el inicio de esta investigación. El cuestionario, que se centra en la metodología, consta de tres secciones diferentes de preguntas:

Primera.-Dedicada al papel del profesor. En ella se plantean cuestiones referentes al papel del profesor con respecto a la identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos; la identificación de los temas de interés de los alumnos; la identificación del estilo de aprendizaje del grupo de clase, la selección y gradación de los contenidos, etc.

Segunda.-En esta parte se formulan preguntas relativas a los objetivos de aprendizaje.

Tercera.-En esta sección se le pide al profesor que pondere el grado de interés que para él tiene la organización de actividades de aprendizaje, tales como: ejercicios gramaticales, conversaciones y debates organizados, actividades de comprensión auditiva, ejercicios de expresión escrita, actividades lúdicas, utilización de programas de televisión, radio, etc., trabajo en parejas o en pequeños grupos, tareas para realizar en casa, etc.

El cuestionario fue contestado entre los meses de enero y abril de 1992 por 119 profesores de 29 centros culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, hoy centros del Instituto Cervantes. Las respuestas fueron posteriormente discutidas por los técnicos de la Dirección Académica y un considerable número de profesores en unas jornadas de trabajo. Estas respuestas constituyeron, posteriormente, la base para el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

NÚMERO DE PROFESORES QUE CONTESTARON A LA ENCUESTA POR CENTRO

CENTRO	NÚMERO DE PROFESORES
ABIDJÁN	5
ALEJANDRÍA	2
AMMÁN	2
ARGEL	8
ATENAS	14
BEIRUT	2
BURDEOS	3
CASABLANCA	1
CEBÚ	-
COPENHAGUE	2
DAMASCO	3
DUBLÍN	4
EL CAIRO	2
FEZ	-
LISBOA	4
LONDRES	11
MANILA	8
MILÁN	1
MÚNICH	15
NÁPOLES	3
OPORTO	1
PARÍS	3

RABAT	1
ROMA	9
TÁNGER	-
TETUÁN	5
TÚNEZ	2
VIENA	5
YAUNDE	3

Para una mayor información relativa a este cuestionario, ver Anejo I.

2.- Entrevista de los Técnicos de la Dirección Académica con cada uno de los Responsables Académicos de los Centros del Instituto Cervantes.

Esta entrevista tuvo lugar en julio de 1994. En ella, cada uno de los 25 responsables académicos de los centros expuso a los técnicos de la Dirección Académica la situación de sus respectivos centros y el sentir de los profesores con respecto a diversos temas. La entrevista se centró fundamentalmente en tres bloques de preguntas:

Primero.-Aspectos de tipo laboral: selección y contratación de los profesores de plantilla y de arrendamiento de servicios; distribución de horas entre los profesores; retribuciones del profesorado; períodos de vacaciones, etc.

Segundo.-Aspectos de tipo académico: tipos de cursos existentes en el centro; número de horas por curso; tipos de exámenes; relaciones con otras instituciones, etc.

Tercero.-Aspectos de desarrollo profesional: concurso de traslados, permutas entre profesores, becas para la formación, carrera docente, etc.

Discutidas todas estas cuestiones entre cada uno de los responsables académicos y los técnicos de la Dirección Académica, el conjunto de responsables académicos elaboraron un documento de propuestas y sugerencias que se entregaron a la Dirección Académica, y ésta, a su vez, a la Secretaría General.

3.- Conversaciones informales tenidas con los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes.

La posición y el tipo de trabajo que se realiza desde la Dirección Académica del Instituto Cervantes facilita toda una serie de contactos y conversaciones que nos permiten conocer en profundidad las necesidades de los centros en general y de los equipos docentes en particular.

Además de éstos, fueron elaborados otros dos instrumentos complementarios para la realización del presente estudio, con el fin de poder desarrollar una investigación más sistemática y fiable. Pero antes de pasar a hablar del proceso de elaboración de estos dos instrumentos, es importante exponer una serie de consideraciones que sirvieron en su momento como base para dicha elaboración:

1.- El tipo de información que el investigador iba a necesitar obtener de los alumnos y profesores de los centros del Instituto Cervantes. La decisión que se tomó al respecto fue la de recoger información relativa a las necesidades, intereses y expectativas que tenían unos y otros relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, los objetivos que perseguían, los contenidos y las actividades de aprendizaje que consideraban más importantes e interesantes, los recursos con los que contaban para alcanzar los objetivos que pretendían conseguir y, finalmente, la disponibilidad de unos y otros para la evaluación de los resultados.

2.- Cómo iba a recogerse esta información. Era importante garantizar un buen número de fuentes de información, y que éstas considerasen el análisis de necesidades, no como una intromisión en su proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un modo de colaboración. Se pensó también que era importante que el autor del estudio tuviese una cierta relación previa con las fuentes fuera de este proceso, con el objeto de ver qué concepto tenían de análisis de necesidades, y conocer al mismo tiempo su disponibilidad para colaborar con él. Con respecto a los profesores se sabía que la disponibilidad era total; no se sabía, en cambio, con respecto a los alumnos.

3.- Quién iba a recoger la información. Con el objeto de evitar la sensación de intromisión que el uso de ciertos instrumentos de análisis de necesidades podría causar entre los alumnos, y facilitar así su colaboración, se pensó que los mismos profesores de los alumnos serían las personas más indicadas para recoger la información. Los jefes de estudios de los centros supervisarían el proceso.

4.- Qué instrumentos iban a ser utilizados. Preferiblemente, deberían combinarse técnicas que fuesen un tanto frías y distantes, como el cuestionario, con otras que favoreciesen el diálogo y la comunicación, como la entrevista. La segunda de las dos técnicas ofrecería una información más profunda, rica y detallada, ya que se trata de una técnica más familiar, y abriría las puertas a un nivel más elevado de cooperación. De las mismas expresiones faciales que acompañarían a las

respuestas se podría deducir una información imposible de obtener a través de un cuestionario. Otra ventaja de la entrevista con respecto al cuestionario sería que, además de ofrecer datos, ofrecería también ideas.

Sería necesario, no obstante, crear un ambiente previo de espontaneidad, confianza y relajación, lo que, sin duda, se conseguiría reduciendo el papel del entrevistador al mínimo, y dejando claras desde un principio las razones de la entrevista.

Sin embargo, y a pesar de estas buenas intenciones, el responsable de este estudio pronto se daría cuenta de que, debido a la distancia y a los consiguientes problemas de desplazamiento y comunicación, el uso de la entrevista como técnica de recogida de información iba a ser utópico. Se pensó entonces en el cuestionario como la técnica más indicada para este tipo de estudio. Conseguido el compromiso de colaboración con el proyecto por parte de los profesores y, de algún modo, también de los alumnos, el cuestionario iba a facilitar la recogida de información puntual de alumnos y profesores. Era preciso, no obstante, encontrar un equilibrio en el número de preguntas. Unos excelentes resultados no dependen necesariamente del número de preguntas, ni siquiera tampoco del uso de la técnica más sofisticada. Con frecuencia ocurre que la técnica más sencilla es la mejor. Era preciso, además, formular las preguntas al alumno en su lengua materna y, por supuesto, realizar una prueba piloto a un pequeño número de posibles futuros encuestados, con el objeto de detectar los posibles inconvenientes inherentes a las cuestiones o a la técnica. Una vez tenidas en cuenta estas consideraciones, la información iba a ser, sin duda, objetiva y fidedigna.

Teniendo como trasfondo estas consideraciones, fueron elaborados los dos cuestionarios que a continuación se citan, y cuyo proceso de elaboración se explica. Uno de ellos fue entregado a alumnos adultos que estudian español en los centros del Instituto Cervantes en su país de residencia, y otro a profesores de plantilla también de los centros del Instituto Cervantes. Se detalla, además, en sendos cuadros el número de alumnos y profesores que contestaron a los cuestionarios.

1.- Cuestionario contestado por alumnos adultos que estudian español en los centros del Instituto Cervantes en su país de residencia.

Para la elaboración de este cuestionario se utilizaron como base los cuestionarios publicados en el libro de R. Richterich & Chancerel *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, (1977) y el de L. Porcher, *Reflections in Language Needs in the school*, (1980). El primero resultó ser de una gran utilidad por tratarse de un cuestionario dirigido a adultos; el segundo, en cambio, simplemente proporcionó algunas ideas, por tratarse de un cuestionario dirigido a alumnos en edad escolar y en un ambiente muy diferente al de los alumnos que en este caso iban a ser encuestados. No obstante, resultó ser también de una gran ayuda.

El resultado del análisis de estos dos cuestionarios fue un tercero que constó de dos apartados: "Datos del Estudiante" y "Cuestionario sobre Necesidades Lingüísticas".

Posteriormente, con la ayuda del director de la tesis y el apoyo de otros cuestionarios que él mismo facilitó, se decidió rehacer el cuestionario inicial.

Con el asesoramiento del director de tesis, del apoyo de cuestionarios complementarios y de la reflexión personal, el autor de este estudio decidió dividir el cuestionario en cinco bloques diferentes:

- a.- Datos del estudiante.
- b.- Cuestionario sobre necesidades lingüísticas.
- c.- Cuestionario sobre medios de aprendizaje.
- d.- Cuestionario sobre estilos de aprendizaje.
- e.- Cuestionario sobre estrategias.

En este cuestionario aumentó considerablemente el número de preguntas.

Una vez el director de tesis analizó este cuestionario, consideró oportuno tomar las siguientes medidas:

- a.- Intentar homogeneizar el posible tipo de respuestas.
- b.- Descartar la división del cuestionario en cinco partes por ser artificial, ya que los términos "medios", "estilos" y "estrategias" resultan ser en gran medida sinónimos.
- c.- Eliminar, por subjetivas, las posibilidades de elección de respuestas ofrecidas para algunas de las preguntas.
- d.- Introducir una pregunta sobre las características que el alumno considera indispensables para aprender español, y otra sobre las características del profesor y, finalmente, otra sobre el grupo de clase.

Tenidas en cuenta todas estas consideraciones, fue elaborado un nuevo cuestionario y enviado al director de tesis, al jefe de estudios del Instituto Cervantes de Múnich y Toulouse, a un profesor de Roma y otro de Rabat, a una persona de la Dirección Académica del Instituto Cervantes totalmente ajena al tema, y, finalmente, a un experto en diseño curricular. La finalidad de este

múltiple envío fue la de conseguir, desde muy diversos ángulos, la máxima información posible sobre la utilidad del cuestionario elaborado.

Analizadas las observaciones que por escrito u oralmente fueron hechas, se llegó a las conclusiones que a continuación se especifican, y que han sido tenidas en consideración en la elaboración del cuestionario definitivo:

- 1.- Las cuestiones deben formularse en lengua materna y con la suficiente claridad. Ciertos términos utilizados en la especialidad deben ser aclarados convenientemente, de modo que resulten conocidos para los alumnos. En caso de duda, deberá definirse qué se entiende por cada uno de estos términos.
- 2.- Es de vital importancia reducir el número de preguntas. Por esta razón, se decide eliminar cuestiones que hacen referencia más directa a la situación de clase, cuestiones que pueden ser planteadas directamente por el profesor. Se sugiere también reducir el número de ítems en alguna de las preguntas, ya que es excesivo. Las preguntas que se incluyan en el cuestionario final deberán ir dirigidas específicamente a dar respuesta a las hipótesis planteadas.
- 3.- Se incluirán, no obstante, preguntas relacionadas con las características de un buen profesor de español, de un buen estudiante de español y del grupo de clase.
- 4.- Las cuestiones han de estar formuladas de modo que sus respuestas sean objetivas, evitando, por tanto, la posibilidad de respuestas ambiguas.
- 5.- El tipo de respuestas ha de ser lo más uniforme posible. Se han de evitar, por tanto, modelos diferentes de respuestas por inducir a la confusión en el encuestado.

El resultado final de todo ello fue un cuestionario que consta de tres partes: una, relativa a los datos de los alumnos; otra a las necesidades lingüísticas, en la que se pregunta a los alumnos por las razones y objetivos que les han impulsado a iniciar o continuar estudios de español, y una tercera, relativa a las necesidades en el proceso de aprendizaje propiamente dicho.

Una vez traducido al inglés, al francés, al italiano, al portugués, al alemán, al griego y al árabe, fue enviado a cada uno de los centros del Instituto Cervantes en español y en otras dos lenguas. De este modo, se daba al alumno la posibilidad de contestarlo en español, en su lengua materna o en otra lengua que le resultase familiar.

Se le pidió a los responsables académicos de los centros que contestasen a los cuestionarios 20 alumnos por nivel. Respondió el número de alumnos que por centro y nivel se especifica en el

cuadro siguiente. Por diversas razones, explicadas a pie de cuadro, no se puede disponer de los datos completos de alguno de los centros y niveles.

No se recibió ningún tipo de contestación de los centros de Damasco y Dublín.

Para conocer de un modo más explícito el cuestionario, ver Anejo II.

Los alumnos contestaron a este cuestionario entre los meses de septiembre y diciembre de 1994.

NÚMERO DE ALUMNOS QUE HAN CONTESTADO A LA ENCUESTA POR CENTROS Y POR NIVELES

CENTRO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	SUPERIOR	GLOBAL
ALEJANDRÍA ₁	20	20	14		54
AMMÁN ₁	23	6		5	
ATENAS	20	20	20	20	80
BEIRUT	61	32	23	34	150
BUCAREST	17	20	15	22	64
BURDEOS ₂					
CASABLANCA ₁	41	30	28		99
DAMASCO					
DUBLÍN					
EL CAIRO	21	19	13	17	70
FEZ	109	26	26	6	167
LEEDS	30	20	6	6	62
LISBOA ₃	50	34	9		93
LONDRES	16	16	17	5	54
MANILA ₄					177
MILÁN ₅					
MÚNICH	94	13	18	9	136
NÁPOLES	24	26	16	17	83
PARÍS	21	20	17	20	78
RABAT	50	41	30	8	129
ROMA ₂					
TÁNGER ₄					120
TETUÁN	19	13	18	8	58
TÚNEZ	64	24	20	9	117
VIENA ₅	60	23	10		93

1 Encuestas no pasadas a alumnos del Nivel Avanzado o Superior. 2 Resultados enviados en porcentajes. 3 Se desconoce el número de alumnos encuestados en el Nivel Superior. 4 Enviado sólo el número total de alumnos que ha contestado a la encuesta. 5 Resultados enviados en porcentajes y unificados los niveles "Avanzado y Superior"

2.- Cuestionario contestado por los profesores de plantilla de los centros del Instituto Cervantes.

Este cuestionario fue elaborado por el autor del presente estudio siguiendo el tipo de preguntas formuladas a los alumnos en el anterior cuestionario. Puesto que se trata de preguntas semejantes a las planteadas a los alumnos, los resultados pueden ser contrastados con los datos por los profesores.

Este cuestionario consta de cinco partes diferentes: Una, dirigida a conocer la actitud existente en los centros con respecto a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos; otra, dirigida a conocer los objetivos que persiguen los alumnos de los centros; una tercera, a conocer los contenidos y actividades de aprendizaje preferidas de los alumnos; una cuarta, a los recursos con los que cuentan los centros; y, finalmente, una quinta parte, dirigida a conocer la disponibilidad de los alumnos con respecto a sistemas y modos de evaluación. El número de cuestionarios contestados ha sido realmente considerable.

Al igual que el cuestionario pasado a los alumnos, también éste se pasó entre los meses de octubre y diciembre de 1994. Contestaron 84 profesores de un total de 110 profesores de plantilla, lo que corresponde al 76,3%. En algún centro los profesores contestaron al cuestionario en grupo y en algún otro, contestó algún profesor en arrendamiento de servicios, que es considerado como si se tratase de un profesor más de plantilla.

Para un mejor conocimiento de este cuestionario, ver Anejo III

NÚMERO DE PROFESORES QUE HAN CONTESTADO AL CUESTIONARIO POR CENTROS

CENTRO	PROFESORES PLANTILLA	RESPUESTAS RECIBIDAS
ALEJANDRÍA	5	4
AMMÁN	5	2
ATENAS	14	14
BEIRUT	4	3
BUCAREST ₁	3	5
BURDEOS	1	1
CASABLANCA ₂	6	6
DAMASCO	3	3
DUBLÍN	2	1
EL CAIRO	10	4
FEZ	2	2
LEEDS ₂	3	3
LISBOA	4	2
LONDRES	6	6

MANILA	2	1
MILÁN	4	3
MÚNICH	8	7
NÁPOLES ¹	3	4
PARÍS	8	4
RABAT	5	1
ROMA	8	7
TÁNGER	5	4
TETUÁN	3	2
TÚNEZ	4	3
VIENA ¹	2	2

¹ Contestan la encuesta profesores de arrendamiento de servicios ² Encuestas contestadas en grupo

Antes de proceder al análisis de datos en el capítulo siguiente, es preciso aclarar que la media estadística a la que necesariamente conduce la aplicación de algunos de los instrumentos utilizados en este capítulo, no coincide, obviamente, con la situación concreta de cada individuo. Un marco general nunca cubre los intereses particulares de todos los individuos; sólo suministra datos básicos y generales. Un análisis de necesidades realizado desde fuera y mediante el uso de los instrumentos mencionados no ofrece soluciones hechas a medida y al momento para cada uno de los alumnos de un grupo de clase. De aquí que un análisis de necesidades realizado en estas condiciones y con estos instrumentos, deba ser completado con otras técnicas que faciliten el contacto personal entre investigador y alumnos en el ámbito de la clase. Es a través de estas técnicas mediante las que el investigador descubre las auténticas necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, sus objetivos concretos de aprendizaje, los contenidos lingüísticos y comunicativos que persiguen, las actividades de clase que les resultan más atractivas y los modos de evaluación preferidos por éstos. Nos estamos refiriendo a técnicas tales como:

1.- La observación de clases.

La observación de clases por parte del investigador o profesor constituye una técnica ideal para constatar el tipo de necesidades del grupo y de cada uno de los alumnos. Es en este ámbito donde mejor se observa el comportamiento de los alumnos con respecto a la adquisición de la competencia comunicativa, los instrumentos lingüísticos que necesita, y los medios y métodos que mejor favorecen su estilo de aprendizaje. Por esta razón, podemos decir que la observación de clases es probablemente el mejor instrumento para un análisis de deficiencias.

Esta observación de clases puede hacerse con la ayuda de una lista de detalles o aspectos que se desean observar, o bien, mediante una lista de análisis de errores, o una hoja de evaluación, o bien, mediante procedimientos más formales.

2.- El diario del profesor.

El diario del profesor es igualmente una fuente de un gran valor para la identificación de necesidades. Antes de iniciar la clase, y como preparación de ésta, el profesor reflexiona sobre los objetivos concretos que pretende conseguir en clase; y mediante qué actividades y qué métodos. Finalizada la clase, el profesor hace constar qué se consiguió durante la clase; qué ocurrió en ésta con relación a lo planificado; qué funcionó y qué no; con qué dificultades se encontró que no había previsto, etc.

3.- El diario del alumno.

El diario del alumno puede cubrir aspectos relacionados con los contenidos del curso, lo que constituye la base para la negociación de un programa entre profesores y alumnos; las funciones del profesor, la actitud del alumno en clase y los factores externos que afectan al aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el diario del alumno puede cubrir también aspectos relacionados con las actividades realizadas en la clase, con las actividades realizadas fuera de la clase, con los problemas planteados en las actividades y, finalmente, con lo que ha aprendido el alumno.

El inconveniente que plantean los diarios es que son siempre retrospectivos, y, por tanto, útiles sólo para la programación de la clase o curso siguiente. Ahora bien, los alumnos del curso siguiente pueden ser diferentes, o bien, si siguen siendo los mismos, han podido cambiar sus intereses, deseos y expectativas. Por tanto, los diarios parecen tener sólo una utilidad a corto plazo.

4.- Los ejercicios o pruebas que los alumnos realizan.

Los ejercicios o actividades que los alumnos realizan suministran una información objetivada sobre el proceso de aprendizaje y su eficacia. Muestran si los objetivos establecidos han sido conseguidos y, consecuentemente, si las necesidades han sido satisfechas. Sugieren, por tanto, implícitamente, modos que podrían contribuir a mejorar futuros cursos.

Estos ejercicios o pruebas pueden ser de varios tipos. Citemos algunos:

- Pruebas de diagnóstico, que se realizan antes del curso, y cuyo objetivo fundamental es el de apreciar el nivel aproximado del conocimiento de los alumnos.

- Pruebas de inicio de curso, que tienen un mayor valor de diagnóstico que las anteriores, y son más apropiadas para el conocimiento de los problemas y deficiencias de los alumnos.

- Pruebas de autodiagnóstico. Aunque este tipo de pruebas puede crear problemas de distribución de alumnos en clase, facilita a los alumnos la identificación de su propio nivel de conocimientos y habilidades.

- Pruebas de nivel, que acreditan que el alumno ha superado un nivel determinado.

5.- Conversaciones, debates y ejercicios de estrategias de aprendizaje.

Todas estas técnicas pueden igualmente ser consideradas formas y métodos de identificación de necesidades. La identificación de necesidades puede convertirse, por tanto, en práctica educativa del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

ALEMANIA Y AUSTRIA

(Múnich y Viena)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

Preguntados los profesores de los centros de Múnich y de Viena sobre el deseo que sus alumnos sienten de manifestar sus necesidades, intereses y expectativas relativas al aprendizaje del español, el profesorado del centro de Múnich en concreto contesta que sus alumnos sí están, efectivamente, dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas. Estas manifestaciones las realizan, sobre todo, a principios de curso, pero también a lo largo de éste. Ya sea en uno u otro momento, lo hacen mediante cuestionarios que el profesor les presenta, o mediante la reflexión conjunta en clase, o bien, incluso, mediante el diálogo con el profesor durante el descanso, o una vez finalizada la clase. Dice uno de los profesores del centro de Múnich con respecto a la disponibilidad de sus alumnos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas:

Generalmente, sí (están dispuestos); lo hacemos al principio del curso en forma de sondeo y a mediados del curso reflexionamos juntos sobre la marcha de éste; incluso, a veces estos temas surgen en otros momentos del curso

En muchos casos, no obstante, los alumnos expresan una vaga idea de lo que esperan del curso. Sólo cuando tienen unas necesidades específicas concretas las manifiestan expresamente y de un modo inequívoco antes de matricularse, o bien, el primer día del curso.

Con respecto a los alumnos del centro de Viena, un profesor de este centro afirma que sí están dispuestos, y en este caso lo hacen oralmente. El otro dice que en muchos casos no hay necesidades ni expectativas concretas:

En muchos casos no hay ni unas necesidades concretas ni unas expectativas claras.
Cuando sí las hay, el alumno analiza primero la personalidad del profesor y él mismo decide si lo hace abiertamente en un diálogo o no.

Por lo que respecta a la información que los profesores del centro de Múnich y de Viena obtienen de sus alumnos, podemos decir que es de tres tipos diferentes:

- Información relativa a datos personales.
- Información sobre su conocimiento del español: cursos realizados, tiempo de estancia en España, etc.
- Necesidades, intereses, preferencias, contenidos que desean aprender, motivos por los que desean aprender español, etc.

El profesorado de estos dos centros obtiene toda esta información de muy diversos

modos:

- Cuestionarios y encuestas.
- Trabajo en grupos.
- Comentarios por parte de los alumnos a lo largo del curso.
- Diferentes actividades que se realizan en clase.
- Test presentado el primer día de clase.
- Conversaciones antes o después de la clase.
- Diálogo en horas de atención al alumno.

Un profesor del centro de Viena trata de estimular a sus alumnos a que hablen de sí mismos, diciéndoles que

es bueno conocerse un poco.

Este "conocimiento" del alumno por parte del profesor ha de servir para:

- Replantear los objetivos previamente establecidos.
- Temporalizar el proceso de enseñanza.
- Proponer tipos de ejercicios adaptados a los alumnos.
- Implicar y motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Aprovechar las cualidades de unos alumnos para ayudar a los otros.
- Orientar a los alumnos en el desarrollo de sus necesidades específicas.

Por su parte, la mayoría de alumnos de los centros de Múnich y Viena, manifiestan su satisfacción ante el interés que centro y profesor han tenido por conocer sus necesidades, intereses y expectativas. El 69,1% de los alumnos del centro de Múnich y el 82,3% de los alumnos de Viena consideran que ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas.

Dice una alumna del centro de Múnich:

A mí me gusta mucho la manera de enseñar español de mi profesora. Creo que ella está muy abierta en cuanto a nuestros deseos y expectativas. Hay una buena mezcla entre gramática, expresión oral y escrita.

Múnich

	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?					
Sí	51,0%	92,3%	77,7%	55,5%	69,1%
No	31,9%	7,6%	5,5%	55,5%	25,1%

Viena

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	70,0%	86,9%	90,0%	82,3%
No	23,3%	4,3%	10,0%	12,5%

Asimismo, los alumnos de estos dos centros consideran que esta información inicial que el centro y el profesor han recogido puede resultar de una gran utilidad para este último en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y actividades de clase. Una profesora dice que

Recojo información sobre el motivo de aprender español y lo que (sus alumnos) esperan aprender durante el curso. Esta información se puede recoger directamente hablando con ellos y entre ellos como una actividad de clase.

Si se comparan los resultados del cuadro anterior, relativos al interés que centro y profesor han manifestado por las necesidades, deseos y expectativas de los alumnos, con el cuadro siguiente referente a la utilidad que los alumnos piensan que esta información pueda tener para el profesor en el momento de tomar decisiones sobre objetivos, contenidos y actividades, se observará que los porcentajes son relativamente semejantes. En el centro de Múnich el 69,1% de los alumnos considera que ha habido suficiente interés por parte del centro y del profesor en conocer sus necesidades, deseos y expectativas; y el 73,5% considera que esta información puede serle útil a su profesor para tomar decisiones sobre objetivos, contenidos y actividades de clase. En el caso del centro de Viena, los porcentajes son del 82,3% y del 77,1% respectivamente para cada una de las dos cuestiones. Se podría suponer que aquellos alumnos que han visto el interés del centro y del profesor por conocer sus necesidades, deseos y expectativas son los mismos que se han percatado de la importancia y utilidad de conocer estas necesidades, intereses y expectativas para la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y actividades de clase.

Múnich

¿Considera que la recojida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	54,2%	84,6%	66,6%	88,8%	73,5%
No	23,4%	7,6%	16,6%	11,1%	14,6%

Viena

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	73,3%	78,2%	80,0%	77,1%
No	16,6%			5,5%

Quizás sea esta información recogida de los alumnos y la utilidad que de ella obtiene el profesor las que hacen que las actividades de clase les resulten atractivas a un alto porcentaje de alumnos de los centros de Múnich y Viena. El porcentaje de alumnos a los que las actividades de aprendizaje que se realizan en clase les resultan interesantes "Bastantes veces" son el 44,6% y el 39,3% respectivamente. Y el porcentaje de alumnos a los que las actividades les resultan interesantes "Casi siempre" son el 31,1% y el 39,2%. El 8,1% y el 16,7% afirman que les resultan interesantes "Siempre".

Múnich

¿Le resultan interesantes las actividades de aprendizaje que se realizan en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Nunca					
Casi nunca					
Pocas veces	3,1%	7,6%		22,2%	8,2%
Bastantes veces	36,1%	53,8%	33,3%	55,5%	44,6%
Casi siempre	38,2%	30,7%	44,4%	11,1%	31,1%
Siempre	8,5%	7,6%	16,6%		8,1%

Viena

¿Le resultan interesantes las actividades de aprendizaje que se realizan en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Nunca				
Casi nunca				
Pocas veces	5,0%	4,3%		3,1%

Bastantes veces	23,3%	34,7%	60,0%	39,3%
Casi siempre	50,0%	47,8%	20,0%	39,2%
Siempre	21,6%	8,6%	20,0%	16,7%

Una alumna del centro de Múnich corrobora estos altos porcentajes con respecto al interés de las actividades de aprendizaje que se realizan en clase cuando afirma:

Me parece muy bien el método y la profesionalidad cómo se enseña en el Instituto Cervantes.

Por su parte, y según ellos mismos, los profesores dan a sus alumnos información relativa a objetivos, contenidos, tipos de actividades, métodos de trabajo, materiales disponibles, qué esperan de ellos, exámenes y condiciones para la obtención de certificados. El diálogo es la forma más común de intercambio de información.

Algún alumno del centro de Viena reclama, no obstante, más información sobre las actividades y más información sobre el programa de curso.

Aunque los profesores no mencionan expresamente que este conocimiento les sea útil para la distribución de los alumnos en grupos, de sus respuestas a la pregunta relativa a este aspecto, se puede deducir que sí, ya que consideran que para una correcta distribución de alumnos en clases deberían tenerse en cuenta los criterios siguientes:

- El nivel de español.
- El tipo de estrategias de aprendizaje a las que están habituados.
- Los intereses comunes.
- La edad.
- El nivel de desarrollo de las cuatro destrezas.
- Los motivos por los que estudian español.
- Los intereses y las necesidades en el caso de cursos específicos.
- La formación del alumno.

Una vez agrupados puede ocurrir que estas necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambien. En este caso, el profesorado de estos dos centros propone varias vías de solución: volver a negociar los contenidos con los alumnos e intentar llegar a acuerdos sobre sus nuevas necesidades; procurar readaptarse a sus nuevas expectativas; proponer al alumno un cambio de grupo, siempre que ello no entorpezca la marcha del grupo al que se traslada; reorientar los nuevos objetivos y las actividades hacia los nuevos intereses, siempre que no entren en contradicción con los objetivos del curso. Una profesora del centro de Viena señala que

"sí" toma alguna medida cuando cambian las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos; y continúa diciendo que lo hace

por medio del diálogo y la observación continua se elabora otro tipo de actividades, seleccionando otros materiales más adecuados.

Uno de los profesores afirma, no obstante, que estos cambios no suelen suceder, ya que los cursos son de una duración muy breve.

2.- Objetivos

Entre las razones por las que los alumnos de los centros de Múnich y de Viena estudian español, razones en las que coinciden con el profesorado, se pueden citar las siguientes:

- Motivos culturales, como, por ejemplo, cursar estudios universitarios o aprender una nueva lengua.
- Motivos turísticos, como viajar a España e Hispanoamérica.
- Motivos laborales.
- Motivos familiares, como comunicarse con familiares y amigos.
- Motivos de simpatía hacia España e Hispanoamérica.

Entre todos los motivos que esgrimen los alumnos de los dos centros destaca, no obstante, la posibilidad de viajar a algún país hispanohablante. Este motivo es mencionado por el 52,7% de los alumnos del centro de Múnich y el 40,0% de los alumnos del centro de Viena. En este centro este último porcentaje va precedido, sin embargo, del 41,6% de los alumnos que estudian español por motivos profesionales. El resto de motivos obtienen unos porcentajes bastante similares en ambos centros.

Múnich

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.	35,1%	23,0%	66,6%	44,4%	42,2%
Motivos de tipo cultural.	29,7%	53,8%	38,8%	55,5%	44,4%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	58,5%	69,2%	38,8%	44,4%	52,7%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	24,4%	53,8%	72,2%	22,2%	43,1%
Motivos de satisfacción personal.	18,0%	61,5%	50,0%	44,4%	43,4%
Otro motivo, ¿Cuál?	12,7%		11,1%		5,9%

Viena

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	28,3%	56,5%	40,0%	41,6%
Motivos de tipo cultural.	31,6%	30,4%	50,0%	37,3%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	56,6%	43,3%	20,0%	40,0%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	23,3%	39,1%	50,0%	34,1%
Motivos de satisfacción personal.	40,0%	39,1%	20,0%	33,0%
Otro motivo, ¿Cuál?				

Los alumnos de los centros de Múnich y de Viena dicen conocer las razones por las que desean aprender español, pero no saben realmente qué desean aprender. Cuando se manifiestan en este sentido, sus respuestas son muy generales, como comunicarse con los hispanohablantes, o hablar más fluidamente, o mejorar los conocimientos gramaticales. En concreto, con respecto a las destrezas a las que los alumnos de ambos centros desean dedicarles más tiempo, el paralelismo entre uno y otro centro no puede ser más claro. Los resultados obtenidos como media son, una vez más, muy semejantes. El 88,6% de los alumnos del centro de Múnich y el 87,3% del centro de Viena desean dedicarle a la expresión oral más tiempo que a cualquier otra destreza, siguiéndole la comprensión oral, con un 51,0% en el centro de Múnich y un 53,0% en el centro de Viena.

Múnich

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	55,3%	76,9%	38,8%	33,3%	51,0%
Expresión oral	72,3%	76,9%	100%	88,8%	88,6%
Comprensión de lectura	11,7%	15,3%	33,3%	11,1%	17,8%
Expresión escrita	13,8%	23,0%	50,0%	44,4%	32,8%

Viena

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	66,6%	34,7%	60,0%	53,0%
Expresión oral	85%	86,9%	90,0%	87,3%
Comprensión de lectura	11,6%	34,7%	10,0%	18,7%
Expresión escrita	16,6%	43,4%	20,0%	26,6%

Si nos atenemos a los resultados de las encuestas contestadas en 1991-92 y expuestas en el anexo llegaremos a la conclusión de que los profesores de esta zona esperan que al final del programa, sus alumnos sean capaces, fundamentalmente, de desenvolverse en situaciones de la vida diaria. Por esta razón, y tal como vemos en el siguiente cuadro, conceden una puntuación muy elevada a objetivos tales como extraer información de medios de comunicación gráficos y audio-visuales, relacionarse oralmente con otras personas, con el fin de obtener información, bienes o determinados servicios, establecer y mantener relaciones personales en las cuales se comparten opiniones, ideas, sentimientos, etc. Por contra, conceden una puntuación más bien baja a objetivos tales como realizar exposiciones orales, participar en reuniones de trabajo, redactar artículos, informes y textos, adaptarse a las convenciones sociales y a los rasgos culturales de la sociedad española actual, utilizar correcta y adecuadamente el sistema lingüístico del español y, finalmente, aprender de forma autónoma.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Múnich	4,60	4,87	3,00	3,20	4,73	3,67	4,40	3,13	3,47	3,93	4,07	3,87	3,73
Viena	4,60	4,80	3,00	3,80	5,00	4,60	4,40	2,20	3,40	3,60	4,60	4,60	4,00
Media	4,60	4,83	3,00	3,50	4,86	4,13	4,40	2,66	3,43	3,76	4,33	4,23	3,86

No existe unanimidad clara entre los profesores del centro de Múnich y de Viena sobre el nivel de realismo con que sus alumnos se plantean los objetivos de aprendizaje; unos profesores dicen que sí son realistas y otros que no. Entre estos últimos, alguno dice que

muchos (de sus alumnos) creen que en poco tiempo se puede conseguir el dominio de la lengua.

Otro afirma que

... según avanza el curso, descubren cosas que no habían previsto

Un tercero, que

muchos de ellos jamás han reflexionado sobre lo que supone aprender una lengua y no saben qué necesitan ni cuál es el procedimiento más eficaz para avanzar en su aprendizaje.

¿Y cuál es la realidad? ¿Qué nivel desean alcanzar los alumnos de Múnich y Viena en la consecución de sus objetivos? ¿Con cuántas horas de dedicación semanales? ¿Durante cuánto tiempo?

El 66,6% de los alumnos del centro de Múnich desean alcanzar el nivel superior, mientras que en el centro de Viena es el 59,8%.

Múnich

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Inicial	1,0%				0,2%
Intermedio	14,8%	7,6%			5,6%
Avanzado	35,1%	30,7%	11,1%		25,6%
Superior	32,9%	61,5%	94,4%	77,7%	66,6%

Viena

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Inicial	3,3%			1,1%
Intermedio	26,6%			8,8%
Avanzado	40,0%	26,0%	20,0%	28,6%
Superior	30,0%	69,5%	80,0%	59,8%

El 59,4% de los alumnos del centro de Múnich y el 50,2% del centro de Viena consideran que los objetivos que se han establecido pueden conseguirse dedicando entre 3 y 6 horas semanales. Un 35,7% de los alumnos del centro de Múnich y un 31,6% del centro de

Viena consideran que podrían conseguir sus objetivos dedicando este número de horas durante dos años. En el caso del centro de Múnich se observa que sólo el 77,7% de los alumnos del nivel superior piensan finalizar sus estudios en el Instituto.

Múnich

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Un año	13,8%	7,6%		44,4%	16,4%
Dos años	23,4%	30,7%	55,5%	33,3%	35,7%
Tres años	29,7%	30,7%	22,2%		20,6%
Cuatro años	10,6%	23,0%	11,1%		11,1%
Cinco años	6,3%	7,6%	5,5%	22,2%	10,4%

Viena

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Un año	15,0%	8,6%	20,0%	14,5%
Dos años	31,6%	43,4%	20,0%	31,6%
Tres años	31,6%	13,0%		14,8%
Cuatro años	10,0%	13,0%		7,6%
Cinco años	8,3%	13,0%	30,0%	17,1%

Dice un profesor de este último centro sobre la cuestión relativa a si sus alumnos son realistas en sus objetivos:

Sí, saben que para alcanzar estos objetivos es necesario realizar no sólo un curso, sino también ocuparse de su aprendizaje fuera del aula.

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Para los profesores de esta zona, la toma de decisiones con respecto a qué y cómo enseñar en clase viene dada de la consideración de diversos aspectos:

- Las necesidades del grupo de clase.
- El Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Proyecto de Centro.
- La negociación con los alumnos que constituyen el grupo.
- El nivel de adaptación de los alumnos al ritmo de la clase. En este sentido, el examen de nivel permite lograr grupos homogéneos.
- Los conocimientos previos de los alumnos, su concepción y estrategias de aprendizaje, los objetivos y programación inicial, los medios de los que dispone el centro y el nivel impuesto por la institución.

De algún modo, todos estos aspectos son recogidos por una profesora del centro de Múnich, que, preguntada sobre cómo decide qué enseñar en clase, indica que ella

Parte de los conocimientos previos del alumno, sus estrategias de aprendizaje, concepción que trae del aprendizaje, y, por supuesto, de la programación y objetivos del curso según el nivel propuesto por la institución y los medios del centro.

Un dato importante es que en el centro de Múnich la toma de decisiones relativas a esta cuestión se toman, en la medida de lo posible, en grupo:

El centro decide en equipo qué enseñar.

De las respuestas a la pregunta anterior se puede deducir que el equipo de profesores de esta zona considera importante conocer el grupo de alumnos, sus necesidades, sus estrategias de aprendizaje, etc. para decidir el qué y cómo enseñar en clase. Sin embargo, y aunque hasta cierto punto parezca contradictorio, hay un grupo de profesores del centro de Múnich, que no ve tan claro que los objetivos, los contenidos y las actividades deban ser discutidos con los alumnos. Otro grupo dice que sólo en caso de circunstancias especiales. Así, una profesora dice que no es necesario, ya que los objetivos están fijados previamente, y los alumnos los conocen más o menos de forma precisa en el momento de matricularse. Una segunda dice que sólo para los cursos especiales. Una tercera profesora dice que si los alumnos han sido bien clasificados a partir de unas buenas pruebas de nivel y una entrevista previa a la matrícula, en la que ha manifestado sus intereses generales, los objetivos del curso no deberían diferir en principio de los objetivos de los alumnos. Si no es así, se debe negociar con los alumnos a medida que avanza el curso. Un quinto profesor dice que las decisiones que se tomen dependen del tipo de curso y de las características de los alumnos. Finalmente, un profesor dice taxativamente que no es necesario discutirlos, ya que los profesores saben bien lo que necesitan los alumnos.

El profesorado de Viena, por su parte, considera que esta discusión debe existir siempre,

..., no sólo al comienzo del curso; durante el curso también. Debe haber un diálogo constante entre el profesor y el alumno para que éste último sea consciente de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Sólo mediante este diálogo entre profesor y alumnos pueden darse unos objetivos, unos contenidos y unas actividades de aprendizaje consensuados. Pero ¿qué objetivos, qué contenidos y qué actividades son las consideradas más importantes por parte de los alumnos para el aprendizaje del español?

En consonancia con la destreza que más les interesa desarrollar a los alumnos de los centros de Múnich y de Viena, que es la expresión oral, y analizados cada uno de los cuatro niveles, se observa que el 59,7% de los alumnos del centro de Múnich y un 69,2% del centro de Viena considera que las actividades más importantes son las relacionadas con la expresión oral. Le sigue una media del 58,1% de los alumnos de Múnich y una media del 55,0% de los alumnos de Viena, que mencionan el estudio de las reglas gramaticales como una de las tres actividades más importantes:

(Los profesores) tendrían que ofrecer más ejercicios gramaticales.

Y, finalmente, el 49,2% de los alumnos del centro de Múnich y el 42,6% de los alumnos del centro de Viena incluyen el estudio de nuevo vocabulario como la triada de actividades importantes que les conducirán a conseguir los objetivos deseados.

Múnich

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	46,8%	69,2%	61,1%	55,5%	58,1%
Estudio de nuevo vocabulario	54,2%	53,8%	44,4%	44,4%	49,2%
Estudio de un libro de texto	14,8%		11,1%		6,4%
Actividades de comprensión auditiva	24,4%	15,3%	16,6%	22,2%	19,6%
Actividades de comprensión de lectura	5,3%		16,6%	11,1%	8,2%
Actividades de expresión oral	51,0%	76,9%	66,6%	44,4%	59,7%
Actividades de expresión escrita	9,5%	23,0%	44,4%	55,5%	33,1%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	20,2%	23,0%	16,6%		14,9%

Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	39,3%	61,5%	44,4%	44,4%	47,4%
Otro ¿Cuál?	1,0%				0,25%

Viena

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	60,0%	65,2%	40,0%	55,0%
Estudio de nuevo vocabulario	60,0%	47,8%	20,0%	42,6%
Estudio de un libro de texto	10,0%			3,3%
Actividades de comprensión auditiva	28,3%	13,0%	30,0%	23,7%
Actividades de comprensión de lectura	6,6%	4,3%	10,0%	6,9%
Actividades de expresión oral	68,3%	69,5%	70,0%	69,2%
Actividades de expresión escrita	8,3%	26,0%	30,0%	21,4%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	21,6%		20,0%	13,8%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	18,3%	56,5%	50,0%	41,6%
Otro ¿Cuál?				

Entre las actividades mediante las que a los alumnos de esta zona más les gusta aprender español figuran el escuchar al profesor y tomar notas, actividad citada por una media del 57,4% de los alumnos del centro de Múnich y por una media del 41,8% de los alumnos del centro de Viena, actividad que en este centro ocupa un segundo lugar detrás de "hablando con los compañeros", que, con una media del 46,0%, es considerada la actividad más atractiva para el mayor número de alumnos. Hablar con los compañeros figura en el centro de Múnich en segundo lugar, con un 41,4% de los alumnos. La lectura ocupa un tercer lugar en ambos centros, con un 39,4% en el centro de Múnich y un 37,7% en el centro de Viena.

Múnich

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
De memoria	6,3%	15,3%	16,6%	11,1%	12,3%
Obteniendo información en visitas organizadas	12,7%		5,5%		4,5%
Hablando con los compañeros	32,9%	38,4%	38,8%	55,5%	41,4%
Escuchando	12,7%	23,0%	38,8%	44,4%	29,7%
Leyendo	15,9%	30,7%	44,4%	66,7%	39,4%
Copiando de la pizarra	7,4%		5,5%	11,1%	6,0%
Escuchando al profesor y tomando notas	31,9%	92,3%	72,2%	33,3%	57,4%
Repitiendo lo que oyes	29,7%	23,0%	11,1%		15,9%
Mediante juegos y canciones	36,1%	15,3%	27,7%	44,4%	30,8%
Otro ¿Cuál?	6,3%	15,3%	16,6%	11,1%	12,3%

Viena

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
De memoria	5,0%	17,3%	10,0%	10,7%
Obteniendo información en visitas organizadas	6,6%	8,6%		5,0%
Hablando con los compañeros	21,6%	56,5%	60,0%	46,0%
Escuchando	10,0%	39,1%	50,0%	33,0%
Leyendo	16,6%	56,5%	40,0%	37,7%
Copiando de la pizarra		4,3%		1,4%
Escuchando al profesor y tomando notas	45,0%	30,4%	50,0%	41,8%

Repitiendo lo que oyes	36,6%	13,0%	20,0%	23,2%
Mediante juegos y canciones	31,6%	13,0%	50,0%	31,5%
Otro ¿Cuál?				

Los alumnos consideran, además, conveniente, e incluso necesario, que el profesor explique qué se hace en clase y por qué. De este modo, toman conciencia de la realidad de la clase y se sienten más motivados. Algunos profesores, sin embargo, dicen que esta explicación no es necesaria, ya que los alumnos parten de la base de que el profesor es el técnico y experto en la materia y, por tanto, lo que hace, bien hecho está. Además, dice otro profesor, esta explicación no es necesaria porque los alumnos mismos se percatan de la conveniencia de una actividad determinada que se realiza:

No siempre es necesario dar este tipo de explicaciones, ya que ellos mismos se dan cuenta de la conveniencia del tipo de actividad que se realiza.

Resulta sorprendente, no obstante, que algunos profesores digan que a sus alumnos les gusta aprender español mediante la realización de ejercicios de gramática, la repetición, la memorización, especialmente de léxico, y copiando de la pizarra.

La mayor parte de los profesores, por su parte, consideran, no obstante, que todas las actividades son importantes, poniendo un especial énfasis en las actividades relacionadas con las cuatro destrezas, pero considerando también el estudio del libro de texto y el estudio de las reglas gramaticales, ya que dan seguridad al alumno, el estudio de vocabulario, etc. Hay un profesor que dice que sus alumnos no tienen una preferencia especial por ninguna de las actividades que se realizan en clase,

ya que aceptan en todo momento la propuesta del profesor.

Si analizamos los resultados de las encuestas de profesores en el curso 1991-92, observaremos que las actividades de aprendizaje que los profesores consideran más interesantes son las conversaciones y debates organizados, juntamente con el trabajo en parejas y pequeños grupos y las dramatizaciones y los juegos de roles. Por otra parte, destacan por su bajo interés para los profesores los ejercicios de expresión escrita, las actividades lúdicas, tales como juegos, pasatiempos lingüísticos, etc., las tareas para realizar en casa y las actividades extraescolares, como las visitas, excursiones, etc.

	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Múnich	4,07	4,40	3,93	4,20	4,27	4,00	4,20	4,80	4,20	3,53	3,20
Viena	4,20	5,00	4,20	3,40	4,60	3,80	4,40	4,20	3,80	3,20	2,80

Media	4,13	4,70	4,06	3,80	4,43	3,90	4,30	4,50	4,00	3,36	3,00
-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

En opinión de los profesores, parece ser que los alumnos llegan al centro habituados a trabajar individualmente. Y es en el centro donde paulatinamente se van acostumbrando a trabajar en parejas y en pequeños grupos, sin que ello quiera decir que en el centro se le dé una mayor importancia al trabajo en parejas y en pequeños grupos que a cualquier otro modo de trabajo; depende de la finalidad de la actividad. Afirma una profesora del centro de Viena que sus alumnos

Saben trabajar individualmente. Durante los cursos aprenden a trabajar en parejas o en minigrupos.

No parecen ser, sin embargo, el trabajo en parejas y en pequeños grupos los modos preferidos de los alumnos de esta zona. La media de alumnos que prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo asciende al 71,0% de los alumnos del centro de Múnich y al 65,0% de los alumnos del centro de Viena. Además, se observa que a medida que los alumnos progresan de un nivel a otro, se reafirman en su interés por este sistema de trabajo. De hecho, el 51,0% y el 60,0% de los alumnos del nivel inicial de los centros de Múnich y Viena se convierten en el 88,8% del nivel superior de Múnich y en el 70,0% en los niveles avanzado y superior del centro de Viena. El interés por otros modos de trabajo en clase es muy reducido, como se puede observar en los dos cuadros siguientes.

Múnich

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDI A
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	51,0%	61,5%	83,3%	88,8%	71,0%
Trabajo en pequeños grupos	31,9%	23,0%	16,6%		17,8%
Trabajo en parejas	8,5%	23,0%	5,5%	11,1%	12,0%
Trabajo individual	5,3%	15,3%	5,5%		6,5%

Viena

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDI A
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	60,0%	65,2%	70,0%	65,0%

Trabajo en pequeños grupos	21,6%	17,3%	10,0%	16,3%
Trabajo en parejas	13,3%	8,6%	20,0%	13,9%
Trabajo individual	8,3%	4,3%		4,2%

4.- Recursos

Uno de los profesores del centro de Múnich afirma que en su centro faltan aulas, un recurso, por otra parte, fundamental. No obstante, y en opinión de la mayoría de los profesores, las existentes parecen estar bien equipadas. Algunos afirman, sin embargo, que faltan vídeos, cintas y diapositivas para la enseñanza de temas relacionados con la cultura y la civilización, libros de lectura fácil, etc. Aunque hay una buena biblioteca, los libros son útiles sólo para alumnos de un nivel avanzado. Un profesor solicita la incorporación del canal internacional de televisión, periódicos y revistas de temas diversos, etc.

En el centro de Viena, los dos profesores coinciden en afirmar que su centro no está bien equipado. Falta un vídeo y un retroproyector, laboratorio de idiomas y centro de recursos. Algún alumno de este centro reclama:

Más acceso y utilización de materiales complementarios.

Por su parte, los alumnos del centro de Múnich consideran que su centro está suficientemente bien equipado para la enseñanza del español.

Múnich

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	71,2%	84,6%	77,7%	77,7%	77,8%
No	8,5%		22,2%		7,6%

Viena

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	85,0%	78,2%	100%	87,7%
No	5,0%	13,0%		6,0%

Analizados estos datos por el Responsable Académico del centro de Viena comenta que 79 alumnos de su centro han contestado que el centro está suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español frente a 6 que han respondido que no. Y añade:

Es evidente que por Viena se considera que una pizarra y un profesor son tan necesarios que hasta llegan a ser suficientes.

Según los profesores del centro de Múnich, entre los medios con los que a los alumnos de este centro más les interesa aprender español podemos citar el libro de texto, el vídeo y las cintas audio. Citan también, aunque muy en un segundo plano, los periódicos y revistas, el centro de autoaprendizaje y el ordenador.

El profesorado del centro de Viena cita igualmente el libro de texto, cintas audio, el vídeo, el laboratorio de idiomas y periódicos y revistas. Por su parte, los alumnos del centro de Múnich consideran los periódicos y las revistas como los más interesantes, mencionados por un 52,4%, seguidos de los programas o películas españolas o de algún país hispanohablante en televisión o vídeo, con un 48,4% de los alumnos y, finalmente, el libro de texto, con un 34,9%. Con porcentajes semejantes a los alumnos del centro de Múnich, los alumnos del centro de Viena también prefieren el uso de los periódicos y revistas, con un 65,1%, los programas o películas de países hispanohablantes, con un 54,7%, y el libro de texto, con un 36,9%.

Múnich

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDI A
Cintas audio	3,3%	23%	22,2%	55,5%	35%
Ordenador	5,3%		5,5%		2,7%
Libros de texto	42,5%	30,7%	66,6%		34,9%
Programas de radio en español	14,8%	7,6%	27,7%	55,5%	26,4%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	47,8%	46,1%	55,5%	44,4%	48,4%
Dibujos y fotografías	5,3%	23,0%	5,5%		8,4%
Periódicos y revistas	39,3%	53,8%	72,2%	44,4%	52,4%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	5,3%	23,0%	11,1%	11,1%	12,6%
Laboratorio de idiomas	26,5%	30,7%	11,1%		17,0%
Diapositivas	3,1%				0,7%

Otro ¿Cuál?	1,0%	7,6%			2,1%
-------------	------	------	--	--	------

Viena

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Cintas audio	6,6%	17,3%		14,6%
Ordenador	6,6%		10,0%	5,5%
Libros de texto	41,6%	39,1%	30,0%	36,9%
Programas de radio en español	16,6%	39,1%	40,0%	31,9%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	43,3%	60,8%	60,0%	54,7%
Dibujos y fotografías	6,6%	8,6%	10,0%	8,4%
Periódicos y revistas	41,6%	73,9%	80,0%	65,1%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	11,6%	4,3%		5,3%
Laboratorio de idiomas	26,6%	13,0%	10,0%	16,5%
Diapositivas				
Otro ¿Cuál?				

Un análisis de los resultados del cuestionario contestado por los profesores de los Centros Culturales en 1991-92 nos muestra que el profesorado de esta zona geográfico-cultural considera que su papel es fundamental en la identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos, en la identificación de sus temas de interés, en la selección de materiales y actividades de aprendizaje y en la selección y gradación de contenidos. Por contra, piensa que su papel en la distribución de los alumnos en clases diferentes y en la evaluación del curso es, más bien, insignificante.

CENTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Múnich	4,60	4,33	4,13	4,67	3,00	4,60	4,13	4,13	4,13
Viena	5,00	5,00	4,00	4,60	3,20	4,80	4,40	4,20	3,60
Total	4,80	4,66	4,06	4,63	3,10	4,70	4,26	4,16	3,86

El profesorado del centro de Múnich, que considera de vital importancia el tener en cuenta la experiencia de aprendizaje previa de sus alumnos, descubre los estilos y modos de aprendizaje de éstos:

- Observando el trabajo que los alumnos realizan en clase. Estos estilos y modos de aprendizaje dependen de la edad, de la formación, de los intereses y de las necesidades.
- Observando las reacciones ante las diferentes actividades y tareas que se les proponen.
- Escuchando los comentarios que hacen con respecto a lo que acontece en la clase.
- Analizando los resultados obtenidos por los alumnos.
- Solicitando la cumplimentación de determinados cuestionarios y dialogando directamente con los alumnos.

Este tipo de respuestas da a entender que existe por parte de los profesores una actitud activa en descubrir la experiencia de aprendizaje con la que los alumnos llegan al centro, y más concretamente, a la clase. Algún profesor dice que tiene en cuenta esta experiencia, sobre todo, cuando los alumnos son de edad avanzada; en este caso introduce poco a poco nuevas formas de aprendizaje y de una manera flexible y suave para los alumnos. Algún otro profesor opina que

los hábitos de aprendizaje y su concepción tienen un peso decisivo en el éxito o fracaso de lo que sucede en el aula.

Al igual que el profesorado de Múnich, también el profesorado de Viena considera "imprescindible" el tener en cuenta esta experiencia de aprendizaje previa. Cualquier aportación, crítica o sugerencia por parte de los alumnos es de un gran interés para el profesor.

Según los profesores de Múnich, la característica fundamental de un buen alumno es la motivación, seguida de la capacidad de hacer uso de cualquier ocasión para comunicarse en español. Citan, además, y aunque sea de modo individual, el placer por la comunicación, la ausencia de miedo a cometer errores cuando se expresa en español, el gusto por la formulación de hipótesis y la deducción, la constancia, la capacidad para aprender idiomas y el estudio.

Las características fundamentales que los alumnos de los centros de Múnich y Viena

valoran para que un buen estudiante de español sea considerado como tal se encuentran el tener ganas de aprender, mencionada por el 76,7% de los alumnos de Múnich y el 83,2% de los alumnos del centro de Viena. Profesores y alumnos coinciden, por tanto, plenamente en que la motivación para aprender español constituye la característica más importante de un buen alumno. En segundo lugar, los alumnos de uno y otro centro mencionan el tener simpatía por los países de habla hispana y el disfrutar de las relaciones humanas. En el centro de Múnich, la primera de estas dos últimas características es mencionada por el 36,4% de los alumnos, y la segunda por el 27,8%, mientras que en el centro de Viena estas dos características cambian de orden; el gusto por las relaciones humanas es citada por un 41,3% y el tener simpatía por los países de habla hispana por un 35,2%. La coincidencia, por tanto, de los centros que constituyen esta área geográfico-cultural es considerable.

Múnich

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Tener un buen oído	30,8%	30,7%	11,1%	11,1%	20,9%
Tener buena memoria	34,0%	23,0%	11,1%	44,4%	28,1%
Ser inteligente	15,9%	15,3%	5,5%	22,2%	14,7%
Tener ganas de aprender	64,8%	92,3%	72,2%	77,7%	76,7%
Tener simpatía por los países de habla hispana	35,1%	38,4%	50,0%	22,2%	36,4%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	12,7%	7,6%	5,5%	44,4%	17,5%
Saber escuchar	12,7%	23,0%	16,6%	11,1%	15,8%
No ser tímido	4,2%	7,6%		11,1%	5,7%
Tener gusto por las relaciones humanas	30,8%	30,7%	27,7%	22,2%	27,8%
Otra ¿Cuál?	2,1%	7,6%			2,4%

Viena

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA

de 3.				
Tener un buen oído	23,3%	4,3%	20,0%	15,8%
Tener buena memoria	26,6%	8,6%	10,0%	15,0%
Ser inteligente	13,3%	4,3%	20,0%	12,5%
Tener ganas de aprender	81,6%	78,2%	90,0%	83,2%
Tener simpatía por los países de habla hispana	16,6%	39,1%	50,0%	35,2%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	23,3%	8,6%	20,0%	17,3%
Saber escuchar	18,3%	13%		10,4%
No ser tímido	5,0%	21,7%	20,0%	15,5%
Tener gusto por las relaciones humanas	33,3%	60,8%	30,0%	41,3%
Otra ¿Cuál?				

Con respecto a los profesores, ellos mismos opinan que un buen profesor es aquel que proporciona a sus alumnos ocasiones óptimas para la práctica de la lengua; que se siente motivado y es capaz de motivar a sus alumnos; que fomenta la autonomía de aprendizaje; que tiene en cuenta la dinámica de la clase; que tiene una formación adecuada; que es paciente, dinámico y sensible; que tiene un conocimiento profundo y sistemático de la lengua, y que se expresa con claridad.

Desde la perspectiva de los alumnos, un buen profesor es aquel que tiene el español como lengua materna; aquel que da explicaciones claras; aquel que reacciona positivamente ante lo que ocurre en clase, y, llegado el caso, modifica su programa; y, finalmente, aquel que es simpático. La primera de estas características es citada por un 61,2% de los alumnos del centro de Múnich y por un 47,8% de los alumnos del centro de Viena, característica que en este centro ocupa un segundo lugar. La capacidad de dar explicaciones claras ocupa un segundo lugar en el caso de Múnich, con un 57,3% de los alumnos, y el primer lugar entre los alumnos de Viena, con un 56,8%. Estas dos características alteran, por tanto, su orden según el centro, pero las dos ocupan los dos primeros lugares en ambos centros. El que el profesor sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y, si fuese necesario, modificar su programa, es una característica citada por un 40,2%, y ocupa un tercer lugar entre los alumnos del centro de Múnich. El que el profesor sea simpático es una cualidad citada por una media del 44,5% de los alumnos del centro de Viena, lo que resulta un tanto sorprendente.

Así resume una alumna del centro de Múnich las características que debería tener un profesor de español:

Es importante tener a una profesora a la que le gusta su trabajo, que corrija las faltas inmediatamente y que sea de lengua materna.

Múnich

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDI A
Que entienda la lengua propia del alumno	38,2%	7,6%	16,6%		15,6%
Que sepa contestar a todas las preguntas	15,9%	7,6%			5,8%
Que sea simpático	44,6%	46,1%	22,2%		28,2%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	23,4%	15,3%	11,1%	22,2%	18,0%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	3,1%	23,0%	22,2%	11,1%	14,8%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	36,1%	30,7%	38,8%	55,5%	40,2%
Que dé explicaciones claras	23,4%	61,5%	77,7%	66,6%	57,3%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	26,5%	53,8%	5,5%	22,2%	27,0%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	3,7%			11,1%	3,5%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	21,2%	7,6%	11,1%	11,1%	12,7%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	8,5%			11,1%	4,9%
Que el español sea su lengua materna	64,8%	69,2%	77,7%	33,3%	61,2%
Que le guste su trabajo	53,1%	38,4%	22,2%	22,2%	33,9%

Otra ¿Cuál?	7,4%				1,8%
-------------	------	--	--	--	------

Viena

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	53,3%	13,0%		22,1%
Que sepa contestar a todas las preguntas	15,0%	4,3%		6,4%
Que sea simpático	53,3%	30,4%	50,0%	44,5%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	13,3%	13,0%	30,0%	18,7%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	10,0%	17,3%	10,0%	12,4%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	15,0%	30,4%	10,0%	18,4%
Que dé explicaciones claras	26,6%	73,9%	70,0%	56,8%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	16,6%	13,0%		9,8%
Que evalúe con regularidad a los alumnos				
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	6,6%	4,3%	10,0%	6,9%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente		4,3%	10,0%	4,7%
Que el español sea su lengua materna	40,0%	43,4%	60,0%	47,8%
Que le guste su trabajo	21,6%	56,5%	30,0%	36,0%
Otra ¿Cuál?				

Una cuestión directamente relacionada con los profesores, como medios fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y planteada por el responsable académico del centro de Viena en las entrevistas celebradas durante las sesiones de trabajo de julio de 1994, es la necesidad de convocar nuevas plazas de profesores para este centro. El coordinador especifica concretamente que se necesitarían dos profesores a tiempo parcial o uno a tiempo completo. Hoy día esta necesidad ya ha sido satisfecha.

Si al igual que al profesor, también al grupo se le considera un recurso más en el ámbito de clase, se ve que este grupo es valorado positivamente, tanto por los alumnos del centro de Múnich como por los alumnos del centro de Viena, en la medida en que es activo, participativo, y se halla dispuesto a comunicarse en español. El 71,2% de los alumnos del centro de Múnich y el 84,5% de los alumnos del centro de Viena consideran esta característica como prioritaria. El 46,2% y el 29,4% de uno y otro centro respectivamente valoran el que el grupo sea homogéneo en cuanto objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc. El resto de las características carecen de un valor significativo entre los alumnos de esta zona geográfico-cultural. Una alumna del centro de Múnich destaca, no obstante, el buen ambiente y la relación en clase como una característica fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

A mí me gusta mucho aprender el español en un curso de su Instituto porque el ambiente en mi clase es muy agradable y la relación entre los alumnos y nuestra profesora es muy buena.

Múnich

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	11,7%	15,3%	11,1%		9,5%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	69,1%	76,9%	61,1%	77,7%	71,2%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	17,0%	38,4%	11,1%	11,1%	19,4%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	45,7%	61,5%	33,3%	44,4%	46,2%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los compañeros puedan	24,4%	23,0%	16,6%	11,1%	18,6%

cometer.					
Otra ¿Cuál?		7,6%			1,9%

Viena

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	11,6%	13,0%	20,0%	14,8%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	66,6%	86,9%	100%	84,5%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	23,3%			7,7%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	46,6%	21,7%	20,0%	29,4%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los compañeros puedan cometer.	23,3%	17,3%	30,0%	23,5%
Otra ¿Cuál?				

Las respuestas que los profesores dan a la cuestión relativa a los recursos que el alumnado utiliza fuera del aula se hallan muy poco concentradas. Se repiten, aunque sólo tres veces, los libros de lectura, los programas de radio y las conversaciones con hispanohablantes; le siguen los libros de texto, los viajes a España y los periódicos y revistas. Se mencionan, además, los apuntes de clase, las cintas de audición, el cine en español, los deberes que se realizan en casa, los libros de gramática, la asistencia a actividades culturales en el centro y, finalmente, la reflexión y síntesis de los conocimientos gramaticales conseguidos.

Los alumnos de uno y otro centro piensan utilizar en un futuro próximo el recurso de visitar España o algún país hispanohablante con el objetivo de perfeccionar su español. Los porcentajes resultantes de las respuestas a esta cuestión son realmente altos. Una media del 68,9% de los alumnos del centro de Múnich y un 70,7% de los alumnos del centro de Viena piensan hacerlo.

Múnich

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	69,1%	84,6%	66,6%	55,5%	68,9%
No	20,2%	15,3%	5,5%	22,2%	15,8%

Viena

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	58,3%	73,9%	80,0%	70,7%
No	36,6%	21,7%	20,0%	26,1%

5.- Evaluación

Entre los modos e instrumentos que el profesorado de esta zona geográfico-cultural utiliza para evaluar el progreso de los alumnos, se hallan los siguientes:

- Los trabajos y actividades periódicas (semanales y quincenales) que realizan los alumnos y revisa el profesor.
- Las pequeñas actividades de revisión de contenidos que ya han sido previamente trabajados en clase.
- Los cuestionarios o diálogos personales con todo el grupo.
- El repaso global y continuado a partir de actividades y ejercicios interactivos.
- La observación del grado de interés y participación de los alumnos en clase.
- La organización de una jornada de reflexión a mediados de curso.

El examen es el instrumento que todos los profesores utilizan al final de curso o nivel. Entre las formas de evaluación que algunos miembros del profesorado de esta zona geográfico-cultural consideran que deberían incluirse, podemos citar la encuesta a mediados y a final de curso, estandarizada para todos los profesores y todos los cursos. Se cita también la evaluación continua, que, según un profesor debe englobar la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión auditiva, con muy pocos ejercicios de gramática. Se menciona también la evaluación de contenidos, mediante la que se aprecia el momento en el que se encuentra el

alumno en su proceso de aprendizaje. Es preciso, por tanto, elaborar pruebas muy claras y puntuales que ayuden al alumno a desarrollar la confianza en sí mismo. Un profesor del centro de Viena dice que es preciso introducir alguna forma de evaluación que implique intercambio de información entre profesores y alumnos. En este sentido, es necesario lograr la máxima integración de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Este mismo profesor menciona la importancia de introducir pruebas cortas de autocorrección que ayuden al alumno a ver dónde encuentra mayores dificultades, y qué es lo que ha aprendido y asimilado.

Tanto a los alumnos de uno como de otro centro les gusta ser evaluados por su profesor y ven en ello valores positivos. Los alumnos del centro de Múnich parecen ser un poco más reticentes, sin embargo, que los alumnos del centro de Viena.

Múnich

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	71,2%	76,9%	38,8%	44,4%	57,8%
No	11,7%	15,3%	22,2%	44,4%	23,4%

Viena

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	71,6%	65,2%	70,0%	68,9%
No	20,0%	30,4%	30,0%	26,8%

Aunque no de un modo explícito, en el párrafo anterior se ha hablado ya de autoevaluación, una autoevaluación que los profesores de esta zona geográfico-cultural consideran "necesaria", "muy importante", "muy positiva" y "fundamental" para que el alumno se conciencie y responsabilice de su propio proceso de aprendizaje. Un profesor, no obstante, dice, como comentario a la autoevaluación, que

Todos los alumnos creen que saben mucho, pero la realidad es otra, sobre todo, a la hora de hacer los tests de niveles.

Las bases para iniciar un proceso de autoevaluación por parte de los alumnos están puestas, ya que el 52,8% de media de los alumnos del centro de Múnich y el 75,0% de los alumnos del centro de Viena se detienen a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Múnich

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	68,0%	92,3%	44,4%	6,6%	52,8%
No	17,0%	7,6%	22,2%	1,1%	11,9%

Viena

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTER M.	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	65,2%	70,0%	75,0%
No	13,3%	17,3%	20,0%	16,8%

Esta capacidad de autoevaluación sólo es posible si el alumno está preparado para reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje. Y la conclusión que se puede extraer es que, si bien los alumnos de estos dos centros, están dispuestos a la reflexión, no siempre lo hacen, ya que les faltan recursos, o realismo en sus reflexiones. Es necesario facilitar a los alumnos herramientas y orientarles y asesorarles en su proceso de aprendizaje para que puedan reflexionar y, por tanto, autoevaluarse. Esto se puede hacer en el aula para todo el grupo o en horas de atención al alumno. Una profesora afirma al respecto:

La autoevaluación es una actividad muy positiva siempre y cuando las pruebas para realizarla estén bien elaboradas,

Otra dice que, en muchos casos,

(la autoevaluación) no es muy fiable.

Por lo que respecta a la certificación, los profesores afirman que es "importante" y "necesaria", tanto en la sociedad alemana como en la austriaca, pero es, además, motivadora para el alumno. La certificación no debe ser, sin embargo, -dice un profesor- el objetivo principal.

EGIPTO
(Alejandría y El Cairo)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

Son los profesores de Egipto los que en mayor porcentaje consideran que sus alumnos no están dispuestos a hablar y expresar sus necesidades, sus intereses y expectativas. Un profesor del centro de El Cairo afirma que

No, aunque intento conocer esas necesidades, intereses y expectativas en cada interacción comunicativa.

Una profesora del centro de Alejandría contesta a esta pregunta así:

Generalmente no; sólo si coinciden alumnos de una misma facultad, por ejemplo, piden que se les enseñe algo concreto.

Y aquellos profesores que afirman que sí lo están, lo hacen con expresiones tales como "depende", "sólo si se les invita", etc. En definitiva, que según los profesores de Egipto, sus alumnos son reticentes a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas.

¿Y qué piensan los alumnos sobre su propia disponibilidad a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas? Los porcentajes más altos corresponden a la opción "Pocas veces", que es elegida por el 34,2% de los alumnos de El Cairo, y la opción "Bastantes veces", elegida por el 35,0% de los alumnos de Alejandría.

El Cairo

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Nunca	19,0%	5,2%			7,1%
Casi nunca		5,2%		11,7%	4,2%
Pocas veces	23,8%	36,8%	30,7%	47,0%	34,2%
Bastantes veces	38,1%	26,3%	30,7%	11,7%	27,1%
Casi siempre	4,7%	15,6%	23,0%	11,7%	12,8%
Siempre	9,5%	10,5%	7,6%	17,6%	11,4%

Aleandría

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Nunca					
Casi nunca	15,0%	10,0%	5,0%		10,0%
Pocas veces	25,0%	21,0%	15,0%		20,3%
Bastantes veces	20,0%	25,0%	60,0%		35,0%
Casi siempre	18,0%	37,0%	12,0%		22,3%
Siempre	22,0%		8,0%		10,0%

Varias pueden ser las razones de esta reticencia. La primera nos puede venir dada por el comentario de una profesora:

...existe bastante la idea de ver al profesor como director de orquesta con un plan trazado del principio al final.

Una segunda, puede ser que la información que fundamentalmente obtiene el profesorado de sus alumnos es relativa sólo a datos personales, nivel de lengua, nivel de estudios y otros aspectos semejantes. Sí hay, no obstante, un cierto número de profesores que obtienen información más amplia de sus alumnos relativa a su interés por el español, a su conocimiento sobre otros idiomas, y también, por supuesto, a sus necesidades, intereses y expectativas. Sorprendentemente, preguntados los alumnos por el grado de interés que el centro y el profesor han tenido en conocer sus conocimientos de español, sus deseos, intereses y expectativas, los datos del centro de El Cairo contrastan con los datos del centro de Alejandría, tal como se puede ver en los dos cuadros siguientes.

El Cairo

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA A
Sí	42,8%	63,1%	53,8%	47,0%	51,4%
No	47,6%	15,6%	30,7%	47,0%	50,0%

Aleandría

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	100%	100%	85,7%		95,2%
No			14,3%		4,7%

Los centros y los profesores recogen esta información, sobre todo, mediante cuestionarios, fichas y conversaciones con los alumnos, una información que los profesores utilizan para:

- Decidir objetivos e introducir contenidos, actividades y temas de conversación.
- Crear actividades, tareas y situaciones reales en la clase.
- Evaluar a los alumnos.
- Negociar con los alumnos el establecimiento de objetivos específicos.

Una profesora del centro de Aleandría sintetiza así los usos que hace de la información que recoge de sus alumnos:

Suelo utilizarla para perfilar objetivos, introducir otros contenidos que puedan ser de mayor interés para ellos, realizar actividades, plantear temas de conversación, etc.

Sea cual sea el grado de interés que uno y otro centro han tenido por averiguar los conocimientos, los deseos, los intereses y las expectativas de los alumnos, la mayor parte de éstos reconocen la utilidad que esta información puede tener para el profesor en la toma de decisiones relativas al establecimiento de objetivos, contenidos y actividades de clase.

El Cairo

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	66,1%	21,0%	92,3%	76,4%	81,4%
No	4,7%	68,4%	7,6%	17,6%	10,0%

Aleandría

¿Considera que la recolección de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	100%	100%	100%		100%
No					

Por su parte, el profesorado de Egipto también ofrece su información al grupo de alumnos, una información centrada en los siguientes aspectos:

- Objetivos que esperan poder conseguir durante el curso.
- Metodología que se va a seguir, dejando siempre una puerta abierta a posibles cambios.
- Contenidos que se verán a lo largo del curso.
- Finalidad de las actividades que se organizarán en clase.

Una profesora del centro de Aleandría, recogiendo todos estos aspectos, dice:

Al principio del curso les explico, de forma general, en qué va a consistir el curso, sus objetivos, la metodología que pienso seguir, dejando siempre una puerta abierta para modificarlo, si ellos no están de acuerdo con mi sistema.

Un profesor de este mismo centro dice al respecto:

Informar sobre estos aspectos es labor propia de la jefatura de estudios.

El criterio que con más frecuencia prima entre los profesores para agrupar a sus alumnos es el nivel de conocimientos de español y, en segundo lugar, el conocimiento de otras lenguas. También, aunque en un segundo nivel, se habla de las necesidades e intereses de los alumnos, de la edad y de la profesión de éstos, e incluso un profesor menciona el nivel de conocimiento de los caracteres latinos.

¿Y qué hacer cuando, una vez constituido el grupo, las necesidades, intereses y expectativas cambian? ¿Qué medidas deberían tomarse? El conjunto del profesorado de Egipto menciona las siguientes:

- Llegar a un acuerdo con los alumnos.
- Adaptarse a las nuevas necesidades de los alumnos.
- Permitir que el alumno hable y se exprese por escrito, siempre que sea, dice un profesor, respetando mi cometido.

2.- Objetivos

Hay una clara diferencia entre los motivos que dan los profesores de El Cairo y los profesores de Alejandría acerca del por qué sus alumnos estudian español. La práctica totalidad del profesorado del centro de El Cairo menciona las razones profesionales como el motivo fundamental por el que los alumnos de este centro estudian español; lo que viene corroborado por los mismos alumnos, ya que, preguntados por qué han decidido iniciar o continuar el estudio del español, el 60,0% afirman que por motivos profesionales.

El Cairo

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	61,9%	57,8%	76,9%	4,0%	60,0%
Motivos de tipo cultural.	38,1%	31,5%	23,0%	17,6%	27,1%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	19,0%	26,3%	30,7%	17,6%	22,8%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	9,5%	15,6%		17,6%	11,4%
Motivos de satisfacción personal.	23,8%	36,8%	15,3%	52,9%	31,4%
Otro motivo, ¿Cuál?					

Además, preguntados por las situaciones concretas en que consideran que necesitan o que necesitarán utilizar el español, el 71,4% piensa que lo hará en situaciones de trabajo. El profesorado especifica que en el campo del turismo:

...en un gran porcentaje es debido a expectativas de trabajo en el campo del turismo.

Los profesores del centro de Alejandría, por su parte, ofrecen una gran variedad de respuestas. Los profesores de este centro mencionan, según un orden de frecuencia, motivos de tipo profesional y laboral en general, motivos de estudios, de viajes y de placer, como los más frecuentes.

También los profesores del centro de Alejandría parecen coincidir, por tanto, con sus alumnos, ya que el 35,9% dice que estudian español por motivos profesionales; el 27,8%, por motivos de tipo cultural; el 17,1%, por motivos de viaje a algún país hispanohablante y, finalmente, el 15,7%, por motivos de satisfacción personal.

Aleandría

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	30,0%	35,0%	42,8%		35,9%
Motivos de tipo cultural.	35,0%	20,0%	28,5%		27,8%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	25,0%	5,0%	21,4%		17,1%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.					
Motivos de satisfacción personal.		40,0%	7,1%		15,7%
Otro motivo, ¿Cuál?					

Algún profesor de este centro afirma que hay alumnos que asisten a clase con unos objetivos muy diferentes al del aprendizaje propiamente dicho del español. Sin embargo, no especifica cuáles son estos motivos.

Entre las destrezas que los alumnos de Egipto desean practicar destaca fundamentalmente la expresión y la comprensión oral. Un 81,4% de los alumnos del centro de El Cairo menciona la expresión oral, y un 50,0%, la comprensión oral. En el centro de Alejandría el 46,7% de los alumnos menciona la expresión oral y el 36,1% la comprensión oral.

El Cairo

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	52,3%	63,1%	38,4%	41,1%	50,0%
Expresión oral	76,1%	78,9%	92,3%	82,3%	81,4%
Comprensión de lectura	23,8%	5,2%	23,0%	11,7%	15,7%
Expresión escrita	38,1%	36,8%	30,7%	23,5%	32,8%

Aleandría

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	50,0%	30,0%	28,5%		36,1%
Expresión oral	40,0%	50,0%	50,1%		46,7%
Comprensión de lectura	25,0%	10,0%	7,1%		14,0%
Expresión escrita	7,5%	10,0%	14,3%		10,6%

Un esquema bastante semejante al visto con respecto a los objetivos que los profesores de los centro de Múnich y Viena persiguen, se repite en este caso. El cuadro expuesto a continuación es muy elocuente al respecto.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
El Cairo	4,81	4,94	4,00	3,19	4,50	3,69	4,75	3,81	3,88	4,50	4,44	4,19	4,69
Alejan dr.	4,50	5,00	3,50	4,50	4,00	3,50	3,50	3,00	3,50	4,50	3,50	4,00	5,00
Media	4,65	4,97	3,75	3,84	4,25	3,59	4,12	3,40	3,69	4,50	3,97	4,09	4,84

La práctica totalidad de los alumnos de uno y otro centro, con la excepción de los alumnos del nivel superior del centro de Aleandría, del que no tenemos datos, desean alcanzar el nivel avanzado y superior, y, sobre todo, éste último. Así, el 81,4% del centro de El Cairo desea alcanzar los objetivos del último curso del nivel superior; el resto, el 17,1%, se da por satisfecho si alcanza el nivel avanzado. En el centro de Aleandría, el 62,1% y el 37,8% de los alumnos desean alcanzar los niveles superior y avanzado respectivamente.

El Cairo

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM	AVANZ	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio					
Avanzado	23,8%	15,6%	7,6%	17,6%	17,1%
Superior	76,1%	84,2%	92,3%	76,4%	81,4%

Aleandría

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM	AVANZ	SUPER	MEDIA
Inicial					
Intermedio					
Avanzado	45,0%	40,0%	28,5%		37,8%
Superior	55,0%	60,0%	71,4%		62,1%

Los porcentajes más elevados con respecto al número de horas que los alumnos dedican semanalmente a estudiar español, incluida la clase, corresponde a la franja de 6 a 9 horas, tanto en el centro de El Cairo como en el de Alejandría. En el primero, el 38,5% de alumnos dedica este tiempo, mientras que en el segundo es el 57,6% .

El Cairo

¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De 1 a 3 horas.		10,5%			2,8%
De 3 a 6 horas.	9,5%	5,2%		11,7%	7,1%
De 6 a 9 horas.	42,8%	36,8%	23,0%	47,0%	38,5%
De 9 a 12 horas.	28,5%	15,6%	38,4%	11,7%	22,8%
De 12 a 15 horas.	19,0%	5,2%	23,0%	11,7%	14,2%
Más de 15 horas.		26,3%	15,3%	11,7%	12,8%

Aleandría

¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De 1 a 3 horas.					
De 3 a 6 horas.		20,0%	57,1%		25,7%
De 6 a 9 horas.	50,0%	80,0%	42,8%		57,6%
De 9 a 12 horas.	50,0%				16,6%
De 12 a 15 horas.					
Más de 15 horas.					

En el centro de El Cairo el 44,2% de los alumnos considera que, dedicando el número de horas que lo hace, alcanzará sus objetivos en 2 años; el resto se distribuye entre 1 año (14,2%), 3 años (21,4%), 4 años (10,0%) y 5 años (5,7%). En el centro de Alejandría, el 49,5% considera que conseguirá sus objetivos en 2 años; el resto se distribuye entre 3 años (40,0%) y 4 años (10,4%).

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Según los profesores de uno y otro centro, sus alumnos están dispuestos y preparados para dar a conocer el "para qué" estudian español, pero no tanto para dar a conocer el "qué":

Normalmente, no pasan del "para qué"; no suelen meterse en cuestiones de contenidos, a no ser que estén en un nivel avanzado o superior y les interese algún tema en concreto o tengan un problema específico de gramática o de tipo funcional, entonces piden explicaciones y ejercicios.

En general, no suelen manifestarse, por tanto, acerca de los contenidos, pero cuando son preguntados sobre este tema muchos dicen:

Me gustaría aprender listas de vocabulario, o bien conseguir una competencia comunicativa.

Los profesores del centro de El Cairo deciden qué enseñar teniendo en cuenta el Proyecto de Centro, elaborado en reuniones de todo el equipo docente. De las respuestas de los profesores de este centro se deduce que también las necesidades, intereses y expectativas ocupan un papel importante en la toma de decisiones. Preguntados por cómo deciden qué enseñar en clase, una profesora del centro de El Cairo contesta:

Primero, a partir del curriculum de centro que marca la línea directriz, y segundo dependiendo del grupo: características e intereses.

El profesorado del centro de Alejandría decide qué enseñar en clase a partir de las necesidades, intereses y preferencias de los alumnos, del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del libro de texto, cuyas actividades son completadas con las actividades introducidas por el profesor. Un profesor de este centro se expresa así con respecto a este punto: Según las necesidades del alumnado, procurando atenerme al diseño curricular.

En contraposición a esta posición, una profesora dice:

Tomo como base o guía el libro, que se supone hay que seguir, pero siempre organizo mis clases con actividades complementarias que considero más adecuadas e interesantes.

Existe diversidad de opiniones en el conjunto de profesores de uno y otro centro sobre si profesores y alumnos deberían discutir con los alumnos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje. Cuatro profesores responden que sí, aunque sólo si se trata de grupos pequeños, o bien, de cursos superiores; en este caso -dicen- debería hacerse los primeros días de clase. Algún profesor afirma taxativamente que no; otro señala que es imposible,

debido a la rapidez con que se produce la matriculación; los alumnos sólo podrían rellenar un cuestionario relativo a expectativas.

Otros profesores se manifiestan así:

Difícilmente se podría discutir, sobre todo, si se parte de un programa pre-establecido: los alumnos se sorprenderían mucho.

La totalidad de profesores afirma, sin embargo, que en el ámbito de clase es conveniente explicar a los estudiantes qué se hace y por qué. Esta explicación facilitaría la comunicación entre todos y permitiría ver con antelación qué planteamientos son aceptados y cuáles no. Dice una profesora del centro de El Cairo:

Sí creo que (los alumnos) en todo momento han de saber la razón y el objetivo de toda actividad realizada en clase.

Si en general es difícil llegar a una conclusión inequívoca sobre cómo les gusta aprender a los alumnos de un mismo centro, la opinión de los profesores de los centros de Alejandría y El Cairo es prácticamente unánime. A los alumnos de los centros de Egipto les gusta aprender, sobre todo, de memoria y copiando de la pizarra. También el escuchar al profesor y la repetición constituyen, en opinión de los profesores, modos de aprender mayoritariamente aceptados por los alumnos de este país. Según los profesores de los dos centros en cuestión, a su alumnado le gusta realizar este tipo de actividades, o bien, individualmente, en parejas, o bien con todo el grupo de clase.

Los profesores consideran como actividades más importantes para el aprendizaje del español las actividades relacionadas con la actitud activa por parte del alumno. Así, mencionan las actividades de comprensión y expresión oral, actividades lúdicas, debates, etc.

En consonancia con lo que acabamos de decir, según los resultados de las encuestas contestadas por los profesores en el curso 1991-92, los profesores de los centros de El Cairo y Alejandría consideran las conversaciones y los debates organizados, la utilización de programas de televisión y radio, las actividades de comprensión auditiva y las tareas comunicativas, de resolución de problemas, etc. las más interesantes. Por otra parte, los profesores consideran que las actividades para realizar en casa, los ejercicios gramaticales y las actividades extraescolares, tales como visitas, excursiones, etc. tienen un bajo interés.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Aleja ndr ia	3,00	5,00	4,50	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,50	3,50	3,50
El Cairo	3,75	4,88	4,25	4,25	3,62	3,50	4,44	3,25	4,12	2,81	3,31
Media	3,37	4,94	4,37	4,12	3,81	3,75	4,72	4,12	4,31	3,15	3,45

Por su parte, los alumnos del centro de El Cairo mencionan como las actividades más importantes para el aprendizaje del español el estudio de las reglas gramaticales (57,1%), actividades de expresión oral (52,8%) y las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común (48,5%). Los alumnos del centro de Alejandría, por su parte, destacan las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común (30,6%), el estudio de las reglas gramaticales (14,6%) y actividades de expresión oral en general (13,3%). La amplia diferencia de porcentajes entre el centro de El Cairo y de Alejandría se debe, supuestamente, a que en el centro de Alejandría se les pidió a los alumnos que señalaran sólo una de las diferentes opciones presentadas, mientras que a los alumnos del centro de El Cairo se les pidió que señalaran un máximo de tres.

El Cairo

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	61,9%	63,1%	61,5%	41,1%	57,1%
Estudio de nuevo vocabulario	9,5%	36,8%	38,4%	41,1%	30,0%
Estudio de un libro de texto		15,6%	15,3%	11,7%	10,0%
Actividades de comprensión auditiva	52,3%	42,1%	46,1%	29,6%	42,8%
Actividades de comprensión de lectura	19,0%	26,3%	7,6%	5,8%	15,7%
Actividades de expresión oral	52,3%	31,5%	69,2%	64,7%	52,8%
Actividades de expresión escrita	9,5%	5,2%	15,3%	29,4%	14,2%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.		10,5%		17,6%	7,1%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	23,8%	63,1%	38,4%	70,5%	48,5%
Otro ¿Cuál?					

Aleandría

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	18,0%	20,0%	6,0%		14,6%
Estudio de nuevo vocabulario	10,0%	9,0%	7,0%		8,6%
Estudio de un libro de texto	8,0%	6,0%	13,0%		9,0%
Actividades de comprensión auditiva	12,0%	5,0%	8,0%		8,3%
Actividades de comprensión de lectura	5,0%	15,0%	2,0%		7,3%
Actividades de expresión oral	15,0%	10,0%	15,0%		13,3%
Actividades de expresión escrita	2,0%	6,0%	9,0%		5,6%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	10,0%	3,0%	15,0%		9,3%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	27,0%	25,0%	40,0%		30,6%
Otro ¿Cuál?					

Por lo que respecta a cómo les gusta aprender a los alumnos, ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, la mayoría de los alumnos del centro de El Cairo menciona como las tres primeras opciones el aprender "escuchando al profesor y tomando notas" (65,7%), "hablando con los compañeros" (48,5%) y "escuchando" (42,8%). Por su parte, a los alumnos del centro de Alejandría les gusta aprender también "escuchando al profesor y tomando notas" (24,6%), "de memoria" (14,6%) y "obteniendo información en visitas organizadas" (13,6%).

El Cairo

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria		10,5%		17,6%	7,1%
Obteniendo información en visitas organizadas		5,2%	38,4%	5,8%	10,0%
Hablando con los compañeros	38,1%	57,8%	53,8%	47,0%	48,5%
Escuchando	76,1%	36,8%		41,1%	42,8%

Leyendo	61,9%	42,1%			35,2%
Copiando de la pizarra		21,0%		5,8%	7,1%
Escuchando al profesor y tomando notas	66,6%	73,6%	76,9%	47,0%	65,7%
Repitiendo lo que oyes	33,3%	5,2%		5,8%	14,2%
Mediante juegos y canciones	23,8%	31,5%	38,4%	58,8%	37,1%
Otro ¿Cuál?	4,7%		7,6%		

Alejandría

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
De memoria	11,0%	25,0%	8,0%		14,6%
Obteniendo información en visitas organizadas	10,0%	15,0%	16,0%		13,6%
Hablando con los compañeros	4,0%	6,0%	15,0%		8,3%
Escuchando	19,0%	6,0%	5,0%		10,0%
Leyendo		8,0%	7,0%		5,0%
Copiando de la pizarra	15,0%	12,0%			9,0%
Escuchando al profesor y tomando notas	28,0%	15,0%	31,0%		24,6%
Repitiendo lo que oyes	3,0%	5,0%			2,6%
Mediante juegos y canciones	10,0%	8,0%	18,0%		12,0%
Otro ¿Cuál?					

4.- Recursos

Con respecto a la cuestión acerca de la dotación de recursos en los centros, la respuesta por parte del profesorado tanto de Alejandría como de El Cairo es también unánime. Todos ellos, sin excepción, afirman que los centros no están lo suficientemente dotados de medios; llegando incluso a decir que falta desde lo más elemental, como un buen borrador, una mesa para el profesor, espacio físico y por supuesto, libros, material audiovisual, laboratorio de idiomas y centro de autoaprendizaje, que algunos profesores consideran que les gustaría poder utilizar a sus alumnos. Una profesora del centro de El Cairo se manifiesta con respecto a la dotación de medios de su centro del siguiente modo:

Rotundamente, no. Falta desde lo más elemental (un buen borrador), pasando por ordenador, vídeos, televisión, retroproyectors, buenos cassettes, libros, diccionarios, etc.

Un profesor del centro de Alejandría dice:

No;... es tanto el material que falta que no puedo enumerarlo en tan corto espacio.

Preguntados por los medios con los que les interesaría más a sus alumnos aprender español, algunos profesores contestan que sus alumnos no pueden decir qué medios les interesan más, ya que no los conocen.

Preguntados también los alumnos si piensan que su centro está suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español, sólo el 60,0% de los alumnos del centro de El Cairo y el 38,3% del centro de Alejandría consideran que el centro sí está bien dotado, porcentajes ambos muy bajos. Estos dos centros obtienen los porcentajes más bajos de satisfacción con respecto a la dotación de recursos para la enseñanza del español del Instituto Cervantes. Además, profesores y alumnos coinciden en su apreciación sobre la dotación de recursos en ambos centros, lo que hace pensar que se trata de una apreciación objetiva.

El Cairo

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	57,1%	73,6%	61,5%	47,0%	60,0%
No	42,8%	26,3%	38,4%	52,9%	40,0%

Alejandría

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	30,0%	50,0%	35,0%		38,3%
No	70,0%	50,0%	65,0%		61,6%

Dentro de este apartado dedicado a "Recursos", en el que podemos incluir el estilo de aprendizaje de los alumnos como un recurso más, los profesores de esta zona dicen que descubren este estilo mediante los siguientes sistemas:

- Cuestionarios al principio del curso.
- Comentarios por parte de los alumnos sobre la práctica diaria de clase, ya sea dentro o fuera del aula.
- Observación por parte del profesor de lo que acontece en el aula.
- Reflexión continua con los alumnos una vez finalizadas las tareas.
- Petición concretas que los alumnos puedan formular a lo largo del proceso.
- Seguimiento y control de los resultados obtenidos.

Este estilo de aprendizaje con el que indefectiblemente el alumno llega a la clase por primera vez es tenido en consideración por la práctica totalidad del profesorado de los dos centros de Egipto. Esta experiencia anterior del alumno facilita al nuevo profesor una serie de pautas que le ayudarán a plantear objetivos y negociar tareas, así como a superar obstáculos y llenar vacíos con los que el alumno ha llegado a su nueva aula. Sólo un profesor dice no tomar en consideración esta experiencia anterior del alumno; es más, dice que intenta sustituirla, aunque inmediatamente afirma:

Quizás no hago bien.

Directamente relacionado con el estilo de aprendizaje, los alumnos de uno y otro centro prefieren, con ligeras diferencias, que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo (el 37,1% de los alumnos del centro de El Cairo y el 41,6% de los alumnos del centro de Alejandría). También el 37,1% de los alumnos del centro de El Cairo se siente atraído por el trabajo en pequeños grupos, mientras que en el centro de Alejandría corresponde al 48,3%. El interés por el trabajo en parejas desciende considerablemente en ambos centros con respecto a los dos anteriores. En el centro de El Cairo se siente atraído por este modo de trabajo el 17,1% de los alumnos y en el centro de Alejandría, el 10,0%.

El Cairo

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	23,8%	31,5%	69,2%	35,2%	37,1%
Trabajo en pequeños grupos	57,1%	31,5%	15,3%	35,2%	37,1%
Trabajo en parejas	4,7%	31,5%	15,3%	17,6%	17,1%
Trabajo individual	14,2%	10,5%	7,6%	11,7%	11,4%

Alejandría

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	30,0%	55,0%	40,0%		41,6%

tiempo					
Trabajo en pequeños grupos	60,0%	30,0%	55,0%		48,3%
Trabajo en parejas	10,0%	15,0%	5,0%		10,0%
Trabajo individual					

Entre los medios preferidos por los alumnos del centro de El Cairo para el aprendizaje del español se pueden citar, en primer lugar, los programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo, mencionado por el 70,0%; le siguen a continuación las cintas audio, con un 40,0%, y el laboratorio de idiomas, con un 31,4%, a pesar de que los alumnos del nivel intermedio manifiestan un interés nulo por este medio. Por su parte, los alumnos del centro de Alejandría citan, en primer lugar, las revistas y periódicos, con un 25,0%, recurso que en el centro de El Cairo ocupa un cuarto lugar; en segundo lugar, los programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo; y en tercer lugar, citan el libro de texto.

El Cairo

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDI A
Cintas audio	47,6%	31,5%	53,8%	29,4%	40,0%
Ordenador	4,7%	10,5%		5,8%	5,7%
Libros de texto		31,5%	15,3%	23,5%	11,4%
Programas de radio en español	14,2%	21,0%	7,6%	17,6%	15,7%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	57,1%	57,8%	84,6%	88,2%	70,0%
Dibujos y fotografías	19,0%	36,8%			5,7%
Periódicos y revistas	4,7%	5,2%	15,3%	47,0%	25,7%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	38,1%	15,7%	38,4%	11,7%	21,4%
Laboratorio de idiomas	42,8%		38,4%	29,4%	31,4%
Diapositivas				5,8%	1,4%

Otro ¿Cuál?					
-------------	--	--	--	--	--

Aleandría

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Cintas audio	4,0%	15,0%	6,0%		8,3%
Ordenador	1,0%	3,0%			1,3%
Libros de texto	15,0%	10,0%	14,0%		13,0%
Programas de radio en español	15,0%	20,0%	10,0%		11,6%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	20,0%	10,0%	40,0%		23,3%
Dibujos y fotografías	8,0%	15,0%			7,6%
Periódicos y revistas	30,0%	20,0%	25,0%		25,0%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	1,0%	5,0%	8,0%		4,6%
Laboratorio de idiomas	1,0%	5,0%	2,0%		2,6%
Diapositivas	2,0%	3,0%	2,0%		2,3%
Otro ¿Cuál?					

Por lo que respecta a los profesores, el responsable académico del centro de El Cairo señala la necesidad de aumentar en tres el número de profesores.

Tal como podemos observar en el cuadro expuesto a continuación, los profesores de esta zona valoran muy positivamente su función en cuestiones relativas a metodología, especialmente en lo que se refiere a la identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos, y la evaluación y el seguimiento de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, opinan que sus funciones poco tienen que ver con la distribución de los alumnos en clases diferentes.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
El Cairo	4,94	4,31	4,75	4,81	2,62	4,75	4,81	4,81	4,81
Alejandr.	5,00	5,00	4,50	4,00	3,00	4,00	4,50	5,00	4,50

Total	4,97	4,65	4,62	4,45	2,81	4,37	4,65	4,90	4,65
-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Es difícil establecer una generalización sobre cómo les gustaría a los actuales profesores de Egipto verse a sí mismos. Sin embargo, sí podemos afirmar que estos profesores consideran las características relacionadas con la adaptabilidad a los alumnos, la flexibilidad y la apertura como las más importantes. Además de estas características, el profesorado menciona también como importantes, aunque de un modo más disperso, el mantenimiento del interés, el reciclaje constante, la dedicación, la paciencia y la imaginación. Un buen profesor ha de ser, además, guía, responsable y consciente de los propios errores.

¿Es realmente eso lo que los alumnos de Egipto entienden por un profesor ideal? El 41,4% de los alumnos del centro de El Cairo menciona en primer lugar el que el español sea su lengua materna como característica fundamental; el 37,1%, el que dé explicaciones claras y también el 37,1%, el que permita al alumno expresar en cada momento aquello que piensa, siente y opine. En cuarto lugar, con un 28,5%, figura el que sea simpático, característica ésta última que ocupa el primer lugar entre los alumnos de Alejandría, con un 18,3%, seguida, en segundo lugar por el que entienda la lengua del alumno, con el 10,0% y, finalmente, el que le guste su trabajo, con un 8,0% de los alumnos. Parece ser, por tanto, que existen divergencias claras entre alumnos y profesores con respecto a entender las características fundamentales de un profesor en esta zona geográfico-cultural.

El Cairo

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	19,0%	15,7%		5,8%	11,4%
Que sepa contestar a todas las preguntas	33,3%	31,5%	7,6%		18,5%
Que sea simpático	14,2%	57,8%	23,0%	17,6%	28,5%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, siente y opine	28,5%	36,8%	23,0%	58,8%	37,1%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	9,5%	15,7%	15,3%	23,5%	15,7%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	33,3%	19,5%	46,1%	23,5%	25,7%
Que dé explicaciones claras	42,8%	21,0%	61,5%	29,4%	37,1%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	14,2%	21,0%	15,3%	35,2%	21,4%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	9,5%	10,5%	23,0%		10,0%

Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	9,5%		7,6%	11,7%	7,1%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	4,7%		23,0%	5,8%	7,1%
Que el español sea su lengua materna	42,8%	42,1%	15,3%	58,8%	41,4%
Que le guste su trabajo	38,1%	26,3%	23,0%	17,6%	27,1%
				5,8%	1,4%

Alejandro

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	10,0%	20,0%			10,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas	6,0%	14,0%			6,6%
Que sea simpático	20,0%	35,0%			18,3%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	15,0%	2,0%			5,6%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	7,0%	5,0%			4,0%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	5,0%	1,0%			2,0%
Que dé explicaciones claras	14,0%	6,0%			6,6%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	6,0%	4,0%			3,3%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	18,0%	2,0%			6,6%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	10,0%	3,0%			4,3%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	8,0%	2,0%			3,3%
Que el español sea su lengua materna	8,0%	10,0%			6,0%
Que le guste su trabajo	6,0%	18,0%			8,0%

Otra ¿Cuál?					
-------------	--	--	--	--	--

Desde la perspectiva del profesorado de Egipto, el alumno ideal cuenta con el interés, como el recurso fundamental. Este profesorado menciona, además, como otros recursos, la constancia, la confianza en sí mismo, la creatividad, la actitud activa, la apertura, la predisposición a aprender y la asistencia regular.

Al igual que el profesorado, también los alumnos consideran que la característica fundamental de un buen alumno es el interés, el tener ganas de aprender. El 87,1% de los alumnos del centro de El Cairo menciona esta característica, que es seguida del tener un buen oído, con el 38,5%, y el tener una buena memoria, con el 34,2% de los alumnos. En el centro de Alejandría el 58,3% señala también el tener ganas de aprender, seguida de no ser tímido, con un 15,0%; y tener una buena memoria y simpatía hacia los países de habla hispana, ambas con un 10,0%.

El Cairo

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	42,8%	47,3%	23,0%	23,5%	38,5%
Tener buena memoria	52,3%	26,3%	23,0%	29,4%	34,2%
Ser inteligente	28,5%	15,7%	30,7%	11,7%	21,4%
Tener ganas de aprender	90,4%	78,9%	92,3%	88,2%	87,1%
Tener simpatía por los países de habla hispana	9,5%	10,5%	15,3%	29,4%	15,7%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	9,5%	21,0%	30,7%	17,6%	31,4%
Saber escuchar	33,3%	5,2%	30,7%	11,7%	20,0%
No ser tímido	9,5%	42,1%	7,6%	17,6%	20,0%
Tener gusto por las relaciones humanas		15,7%	23,0%	11,7%	11,4%
Otra ¿Cuál?					

Aleandría

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	5,0%	10,0%			5,0%
Tener buena memoria	7,0%	15,0%	8,0%		10,0%
Ser inteligente	8,0%	10,0%	10,0%		9,3%
Tener ganas de aprender	55,0%	60,0%	60,0%		58,3%
Tener simpatía por los países de habla hispana	15,0%	5,0%	10,0%		10,0%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	8,0%	2,0%	1,0%		3,6%
Saber escuchar		1,0%			0,3%
No ser tímido	5,0%	10,0%	20,0%		15,0%
Tener gusto por las relaciones humanas					
Otra ¿Cuál?					

Por lo que respecta al grupo de clase, también los alumnos de Egipto lo prefieren activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español, característica ésta que es citada por el 81,4% de los alumnos del centro de El Cairo y el 47,0% de los alumnos del centro de Alejandría. El segundo mayor porcentaje de alumnos en el centro de El Cairo, un 38,5%, corresponde a la característica de homogeneidad en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc., característica que ocupa también el segundo lugar en el centro de Alejandría con el 20,0% de los alumnos.

El Cairo

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	19,0%	21,0%	15,3%	5,8%	15,7%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	66,6%	73,6%	92,3%	100%	81,4%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	57,1%	36,8%	53,8%	35,2%	35,7%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	47,6%	36,8%	15,3%	17,6%	38,5%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	28,5%	36,8%	7,6%	29,4%	28,5%
Otra ¿Cuál?					

Aleandría

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	20,0%	18,0%	15,0%		17,6%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	40,0%	56,0%	45,0%		47,0%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	5,0%	6,0%	8,0%		6,3%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	20,0%	18,0%	22,0%		20,0%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan	15,0%	5,0%	12,0%		14,0%

cometer.					
Otra ¿Cuál?					

Por lo que respecta a los recursos que los alumnos utilizan para aprender español fuera de clase, se observa que éstos son escasos y muy diversos. Los más realistas parecen ser el libro de texto, los apuntes tomados en clase y las tareas encomendadas por el profesor. Además, leen, escuchan canciones, ven películas en español y hablan con aquellos turistas a los que ocasionalmente tienen acceso. Sin embargo, un alto porcentaje de alumnos tanto del centro de El Cairo como del centro de Alejandría, el 88,5% y el 70,0% respectivamente, piensa en un futuro próximo visitar España o algún país hispanohablante para perfeccionar su español.

El Cairo

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	85,6%	94,7%	100%	76,4%	88,5%
No	9,5%	10,5%	23,0%	17,6%	14,2%

Alejandría

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	70,0%	75,0%	65,0%		70,0%
No	30,0%	35,0%	35,0%		33,3%

5.- Evaluación

En los centros de Egipto el progreso de los estudiantes durante el curso se evalúa mediante el seguimiento continuado de actividades y ejercicios, completado con exámenes o tests al final de las unidades didácticas o a mitad del curso. Prácticamente todos los profesores mencionan el examen como sistema de evaluar los objetivos propuestos al final de curso: Un profesor del centro de El Cairo explica que él evalúa a sus alumnos:

Por el control o seguimiento continuo a través de ejercicios, trabajos y atención en clase.

Y sigue diciendo:

Suelo hacer una prueba a mitad de curso, cuyas respuestas intercambio entre los alumnos, para que se acostumbren a evaluar y a la autoevaluación. Al final del curso los profesores hacemos un examen para cada nivel.

En este mismo sentido se manifiesta una profesora del centro de Alejandría:

Durante el curso hago un seguimiento de sus progresos mediante trabajos, conversaciones, etc. Al final del curso hay un examen.

Algún profesor menciona la evaluación no sólo individual, sino también del grupo como una forma más, aspecto que es importante tener en cuenta.

A la gran mayoría de los alumnos de esta zona geográfico-cultural les gusta ser evaluados por su profesor: el 84,2% en el centro de El Cairo, y el 81,6% de los alumnos del centro de Alejandría.

El Cairo

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDI A
Sí	85,7%	89,4%	76,9%	82,3%	84,2%
No	9,5%	10,5%	23,0%	17,6%	14,2%

Alejandría

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDI A
Sí	80,0%	72,0%	93,0%		81,6%
No	20,0%	20,0%	7,0%		15,6%

Algún profesor menciona la autoevaluación como un modo que debe ser introducido en el sistema, necesario para concienciar a los alumnos de sus problemas y estrategias de aprendizaje. El problema es, sin embargo, que en opinión de los profesores, los alumnos, provenientes de un sistema educativo que no facilita esta toma de conciencia, no están preparados para reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje. Éstos precisan de la ayuda de los profesores. Afirma un profesor del centro de El Cairo:

No (están preparados); es difícil, debido al sistema educativo al que están acostumbrados.

Sin embargo, contrastada esta opinión con las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta sobre si se detienen a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, el 64,2%

de los alumnos del centro de El Cairo y el 66,6% de los alumnos de Alejandría afirman que sí. Estos son unos porcentajes más bien bajos en relación con los altos porcentajes obtenidos por los alumnos de otros centros. Sin embargo, el hecho de que sea una mayoría supone que hay unas bases sólidas para iniciar un proceso de autoevaluación.

El Cairo

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	57,1%	78,9%	53,8%	58,8%	64,2%
No	33,3%	21,0%	30,7%	35,2%	24,2%

Alejandría

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	65,0%	80,0%	55,0%		66,6%
No	35,0%	20,0%	45,0%		33,3%

Algunos profesores afirman que la mayoría de los alumnos se sobreestiman en sus apreciaciones y que no son lo suficientemente sinceros. Un profesor define, no obstante, la autoevaluación como:

Una forma de aprender.

Por lo que respecta a la certificación, es considerada por la totalidad del profesorado como muy importante y motivadora para los alumnos.

FILIPINAS
(Manila)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

La profesora del centro de Manila que contesta a esta encuesta considera que sus alumnos están dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas, pero que no siempre se arriesgan a hacerlo. Es preciso facilitarles la situación adecuada para que lo hagan. El mejor modo de hacerlo es la presentación de actividades los primeros días del curso con la finalidad de definir objetivos y necesidades. Así lo expresa esta profesora:

Generalmente, los alumnos están interesados en plantear sus necesidades; pero no siempre se arriesgan a expresarlas, si no se les facilita una situación adecuada para ello. Por eso, normalmente, se preparan actividades, para los primeros días del curso, que tienen como finalidad la definición de objetivos y necesidades.

Mediante una encuesta inicial esta profesora obtiene datos personales de sus alumnos, tales como la edad, el nivel de estudios, la profesión, las aficiones y los intereses que tienen.

La casi totalidad de los alumnos del centro de Manila manifiesta un gran reconocimiento por el interés manifestado por el centro y el profesor en descubrir cuáles son sus conocimientos de español, cuáles son sus deseos, cuáles sus intereses y cuáles sus expectativas. De hecho, el 92,0% de los alumnos manifiesta su satisfacción por este interés del centro y del profesor.

Manila

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí					92,0%
No					8,0%

Posteriormente, durante el curso, el profesor se centra en la recogida de información relativa fundamentalmente a las necesidades y objetivos de aprendizaje de sus alumnos, y al tipo de ejercicios y estrategias de aprendizaje que prefieren sus alumnos, una información que la casi totalidad de los alumnos del centro de Manila (99,3%) considera que puede resultar de una gran utilidad para el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades de clase.

Dice la profesora que contesta a la encuesta:

Esta información me ayuda a definir la programación del curso, los contenidos y el tipo de actividades que voy a preparar.

Manila

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí					99,3%
No					0,6%

Por su parte, la profesora les informa de los objetivos generales que se van a intentar conseguir durante el curso, de los contenidos que se van a estudiar y del tipo de actividades que se van a realizar. Al mismo tiempo, les plantea una serie de cuestiones para que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, y así puedan comprender el por qué del uso de una metodología comunicativa:

Les informo, oralmente o por medio de un texto, de los objetivos generales del curso.

También suelo plantear preguntas para que los alumnos reflexionen sobre los procesos de aprendizaje y, a partir de sus conclusiones, justifico el uso de una metodología comunicativa.

En este contexto de intercambio de ideas sobre necesidades, intereses y expectativas, los alumnos del centro de Manila manifiestan un alto grado de motivación para hacer sugerencias y propuestas que mejoren su proceso de aprendizaje. El 44,5% de los alumnos del centro de Manila dicen que se sienten motivados a hacerlas "Bastantes veces"; el 17,4% "Casi siempre" y el 12,9% "Siempre", porcentajes todos ellos más que buenos.

Manila

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Nunca					1,9%
Casi nunca					3,8%
Pocas veces					19,3%
Bastantes veces					44,5%
Casi siempre					17,4%
Siempre					12,9%

Como criterios fundamentales que la profesora destaca para agrupar a los alumnos, figuran el nivel de conocimientos y los objetivos de aprendizaje:

Hay dos criterios que considero fundamentales: el nivel de conocimientos y los objetivos de aprendizaje.

¿Y qué ocurre cuando las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambian una vez comenzado el curso?. La profesora contesta que se hace precisa una modificación en la programación, o una adaptación de la metodología utilizada, o bien, un cambio en la tipología de ejercicios:

Cambio la tipología de ejercicios, adapto la metodología y, si es necesario, modifico la programación del curso.

2.- Objetivos

Con respecto a los motivos por los que los alumnos de Manila estudian español, podemos citar, según la profesora, el gusto por aprender idiomas, motivos de tipo sentimental, como los familiares, y motivos profesionales. Así lo manifiesta la profesora, preguntada expresamente por estos motivos:

La mayoría lo hacen porque les gusta aprender idiomas, otros estudian español por motivos sentimentales (en su familia hay alguien que habla español o tienen antepasados españoles) y algunos por motivos profesionales.

Si analizamos los motivos que los alumnos exponen, veremos que existe una coincidencia de motivos y, por tanto, podremos concluir que la profesora conoce bien a sus alumnos en este aspecto.

Para los alumnos, la satisfacción personal constituye una razón prioritaria entre los motivos por los que estudian español, con un 32,9%, seguido de las razones profesionales, con un 25,0%, figurando, en tercer lugar, la posible realización de un viaje a algún país hispanohablante, con un 20,2%

En el inicio del este apartado hemos visto como la profesora que contesta a la encuesta hace referencia a las razones de tipo sentimental; sin embargo, y sorprendentemente, las razones de tipo sentimental y, más concretamente, la simpatía con aspectos del mundo hispanohablante figura en los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos en un último lugar, con un 4,5%.

Manila

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.					25,0%
Motivos de tipo cultural.					17,2%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.					20,2%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.					4,5%
Motivos de satisfacción personal.					32,9%
Otro motivo, ¿Cuál?					

Por lo que respecta a las situaciones en que los alumnos del centro de Manila necesitan o van a necesitar utilizar el español figuran en primer lugar, con un 35,5%, y aunque parezca sorprendente, las situaciones de relaciones sociales, lo que constituye un rasgo característico de este centro. Le siguen a continuación las situaciones de tipo turístico.

En consonancia con las razones o motivos por los que los alumnos del centro de Manila estudian español, la mayor parte de éstos, un 47,6%, mencionan la expresión oral como la destreza a la que les gustaría dedicar más tiempo.

Sin embargo, las encuestas contestadas en 1991-92 por los profesores de este centro ofrecen, en algunos casos, resultados contradictorios. Por una parte, los profesores de este centro conceden relativamente poca importancia a objetivos tales como realizar exposiciones orales (discursos, conferencias, informes, ponencias) en las que el alumno facilita información a un determinado público, y establecer y mantener relaciones personales en las cuales se comparten opiniones, ideas, sentimientos, etc.; y, por otra, conceden una importancia bastante mayor a objetivos tales como utilizar correcta y adecuadamente el sistema lingüístico del español, gracias a una comprensión de su organización interna, y a desenvolverse en distintas situaciones sociales, que exigen el dominio de diversos registros sociolingüísticos.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Manila	4,62	4,12	3,75	4,25	3,88	4,38	4,25	3,75	3,38	4,12	4,62	4,75	4,12

Según la profesora que contesta a la encuesta pasada recientemente, los alumnos del centro de Manila pretenden, en primer lugar:

Hablar español correctamente y con fluidez en una conversación,

coincidiendo, por tanto, con el 47,6% de los alumnos, que desean dedicarles más tiempo a la expresión oral que a cualquier otra destreza. Esta profesora menciona también como objetivos que los alumnos desean alcanzar, la lectura de textos de literatura, de historia y periódicos, objetivos en los que, según ella, sus alumnos son realistas. Si bien un alto porcentaje de alumnos está de acuerdo con el primer objetivo general de desarrollar una expresión oral correcta, ya que el 47,6% de los alumnos afirma que la destreza a la que les gustaría dedicar más tiempo es la expresión oral, existe también un cierto porcentaje de alumnos que menciona el desarrollo de la comprensión oral (19,2%), la expresión escrita (18,8%) y la comprensión de lectura (14,2%), característica ésta última que es citada en segundo lugar por la profesora, refiriéndose fundamentalmente a la lectura de textos literarios.

Manila

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral					19,2%
Expresión oral					47,6%
Comprensión de lectura					14,2%
Expresión escrita					18,8%

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje.

La profesora del centro de Manila que contesta a esta encuesta, preguntada por cómo decide qué enseñar en clase, dice textualmente:

Intento adaptar los objetivos y contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes a las necesidades del grupo.

En realidad, no se trata de adaptar los objetivos y contenidos del Plan Curricular, sino de satisfacer las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos. Desde esta perspectiva, El Plan Curricular del Instituto Cervantes es un espejo, un punto de referencia que ayuda al profesor a reflexionar hasta qué punto el profesor ha contribuido a satisfacer las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.

Esta profesora cree necesaria la negociación de todos los aspectos con los alumnos. Esta negociación parte de encuestas o actividades en pequeños grupos con una puesta en común posterior:

Creo que es necesaria la negociación de todos estos aspectos con los alumnos. Puede hacerse por medio de encuestas, que deben rellenar individualmente, o con actividades orales que tengan como objetivo la negociación en pequeños grupos, con una puesta en común posterior.

En este contexto, la profesora considera conveniente dar cuenta a los alumnos de qué se hace en clase y por qué se hace.

Los profesores del centro de Manila califican de "muy interesantes" la mayor parte de las actividades propuestas en el cuestionario que ellos mismos contestaron en el curso académico 1991-92. Sólo hay dos excepciones: la realización de tareas en casa, y la organización de actividades extraescolares, tales como visitas, excursiones, etc.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Manila	4,50	4,62	4,62	4,50	4,50	4,00	4,62	4,00	4,00	3,75	3,50

Entre las actividades con las que según la profesora que contesta al cuestionario en 1994 les gusta aprender español a los alumnos del centro de Manila, la profesora cita el diálogo y la conversación con los compañeros, las representaciones teatrales y los juegos.

Con relación a la primera actividad, el 21,6% de los alumnos afirma también que, efectivamente, les gusta aprender español hablando con los compañeros de clase. Con respecto a la segunda, sin embargo, profesora y alumnos no coinciden. Mientras la profesora afirma que a sus alumnos les gusta aprender mediante representaciones y juegos, sólo un 6,7% parece querer aprender con este tipo de actividades. En su lugar, prefieren escuchar al profesor y tomar notas (19,0%), escuchar en general (14,8%) y repetir lo que se oye (13,1%). A excepción de los resultados de la primera actividad, de los que no se puede deducir el grado de implicación del alumno, los resultados, en todas las demás actividades son indicativos de una baja participación por parte del alumno.

Manila

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
De memoria					4,0%
Obteniendo información en visitas organizadas					5,9%
Hablando con los compañeros					21,6%
Escuchando					14,8%

Leyendo					12,2%
Copiando de la pizarra					0,8%
Escuchando al profesor y tomando notas					19,0%
Repitiendo lo que oyes					13,1%
Mediante juegos y canciones					6,7%
Otro ¿Cuál?					1,0%

Los alumnos del centro de Manila consideran, no sólo que la expresión oral es aquella a la que les gustaría dedicar más tiempo, y hablar con los compañeros el tipo de actividad que más les atrae, sino también que las actividades relacionadas con la expresión oral son las más importantes para el aprendizaje del español, consideradas como tales por el 28,4% de los alumnos encuestados. Le sigue el estudio de las reglas gramaticales, con un 19,3% de los encuestados, y, en tercer lugar, las actividades de comprensión auditiva, con un 14,1%. Sorprendentemente, y a pesar de que hablar con los compañeros es el modo preferido de aprendizaje de los alumnos, y que las actividades de expresión oral son las consideradas más importantes por éstos, las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común son considerados importantes por sólo el 7,5% de los alumnos. Quizás ello sea debido a que se trate de conversaciones y debates organizados, y los alumnos prefieran conversaciones y debates más informales.

Manila

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales					19,3%
Estudio de nuevo vocabulario					7,3%
Estudio de un libro de texto					1,6%
Actividades de comprensión auditiva					14,1%
Actividades de comprensión de lectura					9,2%
Actividades de expresión oral					28,4%
Actividades de expresión escrita					5,4%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.					6,7%

Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común					7,5%
Otro ¿Cuál?					

La profesora, por su parte, cita como las actividades más importantes para el aprendizaje del español las actividades de comprensión auditiva, de expresión oral y las conversaciones y debates sobre temas de interés, lo que, según ella, a sus alumnos les gusta hacer en pequeños grupos.

4.- Recursos

En cuanto a las necesidades relativas a recursos, la profesora dice que en el centro de Manila el equipo de vídeos es bastante completo; sin embargo, el número de películas -se deduce que el profesor considera importante que sean subtituladas- españolas e hispanoamericanas "subtituladas" es escaso. Afirma también esta profesora que es conveniente actualizar el material auditivo, y más concretamente los discos compactos y las cintas magnetofónicas. Es igualmente necesario un retroproyector. Así lo manifiesta esta profesora:

Sería necesario tener retroproyectors. Tenemos una videoteca bastante completa, pero hay pocas películas subtituladas y sería interesante disponer de películas latinoamericanas. Creo que es conveniente actualizar el material auditivo.

Entre los medios con los que más les interesaría aprender español a sus alumnos, la profesora considera que son el libro de texto, el vídeo y el centro de autoaprendizaje.

Con la excepción del libro de texto, que ocupa un quinto lugar para los alumnos, con un 17,5%, profesora y alumnos coinciden, ya que los alumnos están interesados en aprender español mediante programas y películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo (25,0%) y mediante el centro de autoaprendizaje (20,0%).

Manila

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Cintas audio					19,6%
Ordenador					6,3%
Libros de texto					17,5%

Programas de radio en español						4,2%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo						25,0%
Dibujos y fotografías						2,1%
Periódicos y revistas						8,7%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.						20,2%
Laboratorio de idiomas						13,6%
Diapositivas						2,1%
Otro ¿Cuál?						

El profesorado del centro de Manila valora, según las encuestas contestadas por los profesores en el curso académico 1991-92, y tal como podemos ver a continuación, muy positivamente su labor en cuestiones relativas a metodología.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Manila	4,88	4,62	4,62	4,88	4,38	4,88	4,62	4,75	4,75

Partiendo de la base de que el estilo y el modo concreto de aprendizaje de los alumnos puede considerarse un recurso más, la profesora descubre el estilo de aprendizaje de sus alumnos mediante cuestionarios, mediante la evaluación de las actividades por parte de los alumnos y mediante la sensibilidad a sus reacciones y actitudes en clase. Conocido el estilo y modo concreto de aprendizaje con el que los alumnos llegan al centro o a la clase por primera vez, la profesora en cuestión toma en consideración la experiencia de aprendizaje anterior, pero -afirma-:

No me adapto incondicionalmente, sino que intento llegar a acuerdos con los estudiantes.

Dentro de este mismo apartado de recursos, podemos considerar las características del profesor como un recurso más a disposición de los alumnos. La profesora del centro de Manila se ve a sí misma como un recurso útil para sus alumnos en la medida que es, sobre todo, sensible, paciente, imaginativa, tolerante y autocrítica.

El alumnado, por su parte, se considera a sí mismo un buen alumnado cuando tiene ganas de aprender. Para el 34,4% de los alumnos del centro de Manila esta característica es prioritaria. Para el 19,6% de los alumnos encuestados es el tener gusto por las relaciones humanas. Y, finalmente, para el 15,3% es el saber escuchar.

Manila

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Tener un buen oído					7,0%
Tener buena memoria					6,6%
Ser inteligente					2,5%
Tener ganas de aprender					34,4%
Tener simpatía por los países de habla hispana					2,2%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)					5,0%
Saber escuchar					15,3%
No ser tímido					6,3%
Tener gusto por las relaciones humanas					19,6%
Otra ¿Cuál?					

Ahora bien, ¿cómo se ven recíprocamente profesora y alumnos?

Para la profesora, las características fundamentales de un buen alumno son la sociabilidad, la comunicación y la creatividad. Por su parte, el alumno ve como características necesarias para que un buen profesor sea considerado como tal el que sepa dar explicaciones claras (16,6%), el que corrija cualquier error que se cometa en clase (11,7%) y el que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine (10,9%).

Manila

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno					8,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas					2,3%
Que sea simpático					9,2%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine					10,9%
Que conozca los temas de interés de los alumnos					9,0%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa					5,9%
Que dé explicaciones claras					16,6%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase					11,7%
Que evalúe con regularidad a los alumnos					4,0%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera					4,4%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente					1,8%
Que el español sea su lengua materna					8,8%
Que le guste su trabajo					6,9%
Otra ¿Cuál?					

El 47,9% de los alumnos encuestados valora de su grupo de clase fundamentalmente el que sea un grupo activo, participativo y dispuesto a comunicarse en español, característica que facilita el desarrollo de la expresión oral, destreza prioritaria para los alumnos del centro de Manila. El 19,0% valora el que sea puntual y asista con regularidad a clase. Y, finalmente, el 17,0% valora el que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los compañeros puedan cometer. Sólo el 7,4% aprecia que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, niveles de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.

Fuera de la clase, los alumnos utilizan como recursos para el aprendizaje del español los

libros, las revistas, las canciones y la comunicación oral y escrita con los hispanos con los que tienen posibilidades. La visita a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar el español constituye un recurso que el 84,0% de los alumnos encuestados piensa utilizar en un futuro próximo.

5.- Evaluación

La profesora evalúa el progreso de sus alumnos mediante la observación de resultados de actividades en el aula y fuera de ella, y también, por supuesto, mediante los exámenes periódicos. Cuando se le pregunta a la profesora de este centro cómo evalúa el progreso de sus estudiantes durante el curso y al final de éste, se expresa del siguiente modo:

Observando los resultados de las actividades que se realizan en el aula y fuera de ella también por medio de exámenes periódicos.

La receptividad de los alumnos del centro de Manila con respecto a la evaluación realizada por parte del profesor no puede ser mayor; el 88,5% de los alumnos afirman que les gusta ser evaluados por el profesor.

Manila

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí					88,5%
No					11,4%

Entre las formas que la profesora considera que deberían introducirse como modos de evaluación, se hallan la evaluación de destrezas y la autoevaluación, una autoevaluación que la profesora considera necesaria para que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje:

Creo que es necesaria la autoevaluación para que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje.

Este parece estar dispuesto a reflexionar y evaluar su propio proceso. La profesora puede ayudarles animándoles a tomar decisiones y a sentirse partícipes y protagonistas de dicho proceso.

FRANCIA
(París y Burdeos)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

En opinión de los profesores de los centros de París y Burdeos, sus alumnos están dispuestos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas. A veces, es preciso, no obstante, invitarles a hacerlo. Frecuentemente lo hacen durante la pausa o después de la clase. Hablan sobre los materiales utilizados, la progresión y la correspondencia entre ésta y los objetivos que venían buscando. No siempre saben expresar, sin embargo, esta relación. Preguntados expresamente los profesores si sus alumnos están dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas, una profesora del centro de París se manifiesta del siguiente modo:

Sí, pero suelen contestar lo que creen que espera el profesor, o bien, según la representación que tienen de lo que significa aprender una lengua (mucho gramática).

Algunos profesores, además de estos sistemas más bien informales de manifestación de necesidades, intereses y expectativas, utilizan también sistemas formales, tales como cuestionarios y encuestas. Formulada la misma pregunta a la profesora del centro de Burdeos, contesta así:

Sí (están dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas). Mediante el diálogo directo con ellos y mediante encuestas.

Un profesor del centro de París menciona también el test de nivel como un sistema formal más de manifestación de necesidades, intereses y expectativas.

Mediante estos sistemas los profesores llegan a conocer a sus alumnos; cuál es su profesión; cuál es su lengua materna; qué hacen y qué les gustaría hacer; sus relaciones con el español y con España; por qué y para qué estudian español; su nivel de conocimientos, etc. A veces, a las preguntas relativas a sus necesidades, intereses y expectativas, los alumnos suelen contestar con aquello que saben que el profesor espera o desea escuchar, o bien, según la idea que ellos mismos tienen de lo que significa aprender una lengua, que con frecuencia se convierte en aprender mucha gramática. No son conscientes, dice un profesor, de sus intereses reales, salvo si son hombres de negocios.

Varios son los usos que los profesores del centro de París hacen de esta información que recogen de sus alumnos; con ella intentan adaptar, en la medida de lo posible, los contenidos y las actividades a los gustos y experiencias del grupo, ya que de lo contrario la clase no funciona.

Intentan individualizar la enseñanza, ya que al alumno le gusta que se le tenga en cuenta como

individuo y como miembro de un grupo; buscan puntos comunes para que sus alumnos lleguen a adquirir una conciencia de grupo que les implique cada vez más en la clase; y, finalmente, a partir de esta información, deciden también el tipo de actividades y los temas de conversación de clase. A modo de síntesis, la profesora del centro de Burdeos que contesta a la encuesta afirma:

La recogida de esta información me sirve para adaptarme a las circunstancias de la clase y, en consecuencia, a responder adecuadamente a las necesidades del alumnado.

En esta misma línea, los alumnos del centro de París consideran útil la recogida de esta información por los siguientes motivos:

- Permite al profesor responder y adaptarse a las necesidades, intereses y nivel de los alumnos.
- Permite analizar el método seguido por el profesor a partir de la crítica hecha por los alumnos.
- Contribuye a la formación de grupos de clase homogéneos.
- Potencia el interés de los alumnos.

Hay algún alumno que hace la siguiente consideración:

Esta información no es útil, ya que el nivel está establecido de antemano, y la lengua se aprende independientemente de su uso.

Sin embargo, y a pesar de esta disponibilidad por parte de los alumnos a exponer sus necesidades, intereses y expectativas, que los mismos profesores corroboran; a pesar de que esta disponibilidad facilita a los profesores un amplio conocimiento sobre sus alumnos; y a pesar de los efectos positivos que esta disponibilidad puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ni los alumnos del centro de París ni los del centro de Burdeos se sienten motivados a hacer sugerencias y propuestas que mejoren este proceso. El 48,5% de los alumnos del centro de París contesta que se siente motivado "Pocas veces" a hacer este tipo de sugerencias y propuestas. Este porcentaje se repite, con una ligera diferencia, en el centro de Burdeos, centro desde el que se envían simplemente resultados globales, debido al reducido número de alumnos en algunos de los niveles. El 41,0% de los alumnos encuestados en este centro contestan que se sienten motivados a hacer sugerencias "Pocas veces", pero el 30%, porcentaje que supera ligeramente al de los niveles avanzado y superior del centro de París, afirma que "Bastantes veces".

París

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	4,7%	5,0%	11,7%		5,3%
Casi nunca	4,7%	5,0%	17,6%	5,0%	8,0%
Pocas veces	52,3%	50,0%	47,0%	45,0%	48,5%
Bastantes veces	4,7%	15,0%	17,6%	20,0%	14,3%
Casi siempre	9,5%	10,0%			4,8%
Siempre	4,7%		11,7%	10,0%	6,6%

Burdeos

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Nunca					6,0%
Casi nunca					15,0%
Pocas veces					41,0%
Bastantes veces					22,0%
Casi siempre					1,0%
Siempre					6,0%

Esta baja motivación por parte de los alumnos a hacer propuestas y sugerencias que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje resulta sorprendente, sobre todo, si tenemos en cuenta que los alumnos han podido observar que tanto el personal del centro en general como el profesorado en particular han tenido el suficiente interés en descubrir sus conocimientos de español, sus deseos, sus intereses y sus expectativas. De hecho, el 82,0% de los alumnos del centro de París y el 77,1% de los alumnos del centro de Burdeos consideran que ha habido suficiente interés por parte del centro y del profesor.

Burdeos

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTER M.	AVANZ	SUPER	MEDIA
Sí					82,0%
No					15,0%

París

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTER M.	AVANZ	SUPER	MEDIA
Sí	71,4%	75,0%	82,3%	80,0%	77,1%
No	14,2%	10,0%	17,6%	10,0%	12,9%

Y no solamente eso. Los alumnos consideran que la información inicial recogida por el centro y el profesor puede serle de utilidad a éste para proponer objetivos, contenidos y actividades de clase, y, por tanto, facilitar su propio proceso de aprendizaje.

Burdeos

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ	SUPER.	MEDIA
Sí					72,0%
No					9,0%

París

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVAN Z.	SUPER.	MEDIA
Sí	57,1%	80,0%	70,5%	75,0%	70,6%
No	4,7%	5,0%	11,7%		5,3%

Entre la información que el profesor da a sus alumnos, podemos distinguir dos tipos de información: una puntual, relativa a la finalidad por la que se va a realizar una actividad y cómo se va a realizar; y otra prospectiva, más general y amplia, que hace referencia a los objetivos de los cursos, a los contenidos, a las actividades, a los métodos de aprendizaje, al material que se va a utilizar, etc. Una profesora del centro de París especifica que no suele dar explicaciones de los contenidos, pero sí de la metodología. No obstante, si se trata de un curso con fines específicos, esta misma profesora negocia los contenidos con los alumnos. Preguntada por la información que da a sus alumnos sobre el curso contesta así:

Según el curso. Si es general, no suelo dar explicaciones sobre los contenidos, aunque sí sobre la metodología. Si es un curso especial les hablo de mis objetivos y del tipo de actividades que haremos, y se negocian los contenidos.

Un profesor del centro de París dice que la información que da a sus alumnos la da poco a poco y que sólo a posteriori prefiere comentar aspectos del proceso de aprendizaje.

Existen puntos de vista diferentes entre los profesores de esta zona sobre los criterios que deben seguirse para agrupar a los alumnos, aunque todos ellos coinciden en decir que uno de ellos es el nivel de lengua. En este sentido, un profesor afirma que cualquier otro criterio que no sea éste son "reductores", y que la diversidad en un grupo enriquece y favorece a sus miembros. Algunos profesores dicen que, además del nivel de conocimientos, la edad, los intereses y las expectativas de los alumnos son criterios que también deben tenerse en cuenta. Sin embargo, otros manifiestan que la edad, los intereses y la profesión de los alumnos son criterios que no deberían considerarse, a no ser que en este último caso, se trate de un curso con fines específicos para personas de una misma profesión. Y es que ciertas necesidades especiales exigen una agrupación también especial, que el mismo alumno espera y desea. Un profesor afirma que la homogeneidad suele ser "productiva", pero no "excluyente".

Cuando las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambian, los profesores de esta zona introducen nuevos contenidos o adaptan los anteriores a las nuevas necesidades y expectativas. Algún profesor dice que realiza este cambio sin perder de vista el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Otro, que lo realiza siempre en coherencia con lo que se está haciendo. Un tercer profesor dice que discute estos cambios con sus compañeros antes de introducirlos o adaptarlos.

2.- Objetivos

Según los profesores de los centros de París y Burdeos, sus alumnos estudian español fundamentalmente por motivos laborales y profesionales. Los alumnos, por su parte, contestan que son básicamente motivos de satisfacción personal (el 51,4% en el centro de París y el 61,0% en el centro de Burdeos) los motivos que les han llevado a iniciar o a continuar el estudio del español. El resto de motivos obtiene unos porcentajes semejantes en el centro de Burdeos y bastante desiguales en el centro de París. Si se comparan los resultados de uno y otro centro se observa que, si bien los motivos profesionales y culturales consiguen porcentajes semejantes en ambos centros, los porcentajes relativos a motivos de viaje a algún país hispanohablante y de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante descienden considerablemente en el centro de París con respecto al centro de Burdeos. Quizás sea la proximidad geográfica y cultural de Burdeos la que permita unos porcentajes más elevados en el centro de esta ciudad que en el de París.

París

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	57,1%	40,0%	23,0%	40,0%	40,1%
Motivos de tipo cultural.	28,5%	30,0%	47,0%	50,0%	38,8%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	19,0%	15,0%	23,5%		14,3%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	28,5%	45,0%	41,1%		28,6%
Motivos de satisfacción personal.	42,8%	55,0%	52,9%	55,0%	51,4%
Otro motivo, ¿Cuál?					

Burdeos

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.					34,0%
Motivos de tipo cultural.					43,0%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.					40,0%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.					42,0%
Motivos de satisfacción personal.					61,0%
Otro motivo, ¿Cuál? Relación familiar/estudios					17,0%

Por lo que respecta a las situaciones concretas en las que el alumno necesita o va a necesitar utilizar el español, la mayor parte de los alumnos del centro de París dicen que lo utilizarán en situaciones propias del ámbito profesional, pero también en situaciones relacionadas con las vacaciones y los viajes. También hay un cierto número de alumnos que lo van a utilizar en sus relaciones de amistad o parentesco. Entre los alumnos del centro de Burdeos, las situaciones más frecuentes se encuentran relacionadas con las vacaciones en España, seguidas de las profesionales. Se da, por tanto, una alteración de situaciones entre los alumnos de ambos centros.

Con respecto a la cuestión relativa al "qué" desean aprender los alumnos de estos dos centros, y al "para qué", los profesores contestan que la mayor parte de sus alumnos tienen conciencia que sus alumnos tienen un conocimiento del "para qué", pero no del "qué" desean aprender, que frecuentemente lo desconocen. Así lo apunta un profesor del centro de París:

No tanto el "qué", pues es frecuente que lo desconozcan, como el "para qué".

Y cuando se atreven a expresarse en este sentido, su respuesta generalmente es:

Hablar y escribir correctamente.

La profesora del centro de Burdeos dice:

En general, se inclinan por la práctica oral de la lengua.

Ahora bien, ¿es realmente así? ¿Son el "hablar y escribir correctamente" las destrezas que los alumnos franceses desean trabajar con mayor asiduidad? Según los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los alumnos, éstos tienen como objetivo prioritario el desarrollo de la expresión oral, pero no el desarrollo de la expresión escrita. Tanto los alumnos del centro de París como los de Burdeos consideran la comprensión oral en segundo lugar, muy por delante de la

comprensión de lectura y de la expresión escrita.

Burdeos

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ .	SUPE R.	MEDIA
Comprensión oral					68,0%
Expresión oral					88,0%
Comprensión de lectura					19,0%
Expresión escrita					31,0%

París

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM .	AVANZ .	SUPE R.	MEDIA
Comprensión oral	61,9%	55,0%	29,4%	30,0%	44,0%
Expresión oral	85,7%	90,0%	94,1%	75,0%	86,2%
Comprensión de lectura	9,5%	10,0%	17,6%	10,0%	11,7%
Expresión escrita	28,5%	5,0%	41,1%	50,0%	31,1%

Si nos atenemos a los resultados de las encuestas entregadas a los profesores de los centros culturales en el curso académico 1991-92, llegaremos a la conclusión de que, si bien hay objetivos que son altamente valorados por los profesores de los centros, la mayoría de los objetivos propuestos son minusvalorados. Curiosamente, de los trece objetivos que se ofrecen, ocho de ellos obtienen una puntuación inferior a los cuatro puntos, lo que no deja de ser una puntuación baja.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
París	3,33	4,67	2,33	3,00	3,67	3,00	4,67	2,67	3,67	4,33	3,67	3,00	3,33
Burdeos	5,00	5,00	3,33	4,33	5,00	3,33	4,00	3,00	3,67	3,33	4,67	4,33	4,33
Media	4,16	4,83	2,83	3,66	4,33	3,16	4,33	2,83	3,67	3,83	4,17	3,66	3,83

Algunos alumnos que especifican un poco más sus respuestas, dicen, por su parte, que no saben gramática o que tienen dificultades con los verbos, y, por tanto, es la gramática, o más concretamente, los verbos lo que quisieran aprender. Un profesor dice que de las respuestas que dan a esta pregunta sus alumnos, se deduce que en general éstos han tenido una experiencia de aprendizaje muy tradicional.

Sean cuales sean los objetivos que persiguen los alumnos de los centros de esta zona, el nivel que en torno al 50,0% de los alumnos pretenden alcanzar es el nivel superior, tanto en el centro de Burdeos como en el centro de París. Podríamos decir que hay un cierto conformismo entre los alumnos, ya que sólo el 54,3% de los alumnos de París y el 55,0% de los alumnos del centro de Burdeos desean llegar al final del nivel superior.

París

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM	AVANZ	SUPER	MEDIA
Inicial	9,5%				2,3%
Intermedio	19,0%	5,0%			
Avanzado	47,6%	60,0%	17,6%		31,3%
Superior	14,2%	30,0%	88,2%	85,0%	54,3%

Burdeos

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Inicial					
Intermedio					7,0%
Avanzado					42,0%
Superior					55,0%

En opinión de los profesores, parece ser que los alumnos son realistas en los objetivos que persiguen, pero no en cómo conseguirlos ni en el tiempo que necesitan para poder alcanzarlos. Su visión sobre estos dos aspectos está determinada por los hábitos adquiridos en sus experiencias de aprendizaje pasadas. Esta percepción varía a medida que avanza el curso.

Un alto porcentaje de alumnos de cada nivel (28,5%, 80,0%, 52,9% y 45,0%, que equivale a una media del 51,6% del centro de París) dedican semanalmente entre 3 y 6 horas a estudiar español. Un 19,9% dedica entre 6 y 9 horas.

En el centro de Burdeos el porcentaje más elevado (un 64,0%) corresponde a aquellos alumnos que dedican de 6 a 9 horas semanalmente. Sólo un 25,0 % dedica entre 3 y 6 horas. Existe, por tanto, una inversión de opciones entre los centros de París y Burdeos.

Llama poderosamente la atención el alto porcentaje de alumnos (38,0%) del nivel inicial en el centro de París que dedican de 9 a 12 horas.

París

¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De 1 a 3 horas.	4,7%	10,0%	17,6%	20,0%	13,0%
De 3 a 6 horas.	28,5%	80,0%	52,9%	45,0%	51,6%
De 6 a 9 horas.	9,5%	10,0%	35,0%		
De 9 a 12 horas.	38,0%	5,0%		5,0%	6,0%
De 12 a 15 horas.	14,2%	5,0%		5,0%	6,0%
Más de 15 horas.		5,0%		5,0%	2,5%

Burdeos

¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De 1 a 3 horas.					
De 3 a 6 horas.					25,0%
De 6 a 9 horas.					64,0%
De 9 a 12 horas.					3,0%
De 12 a 15 horas.					3,0%
Más de 15 horas.					3,0%

Tal como hemos visto, el 51,6% de los alumnos del centro de París consideran que podrían alcanzar el nivel que se han propuesto dedicando entre 3 y 6 horas, mientras que en el centro de Burdeos sólo el 25,0% considera que lo podría conseguir. En este último centro, el 64,0% de los alumnos piensa que los conseguiría dedicando entre 6 y 9 horas, mientras que en el centro de París, el 19,9% piensa que lo conseguiría dedicando este número de horas.

También llama la atención la relativa coincidencia de porcentajes entre los alumnos del centro de París y los de Burdeos, el 37,7% y el 46,0% respectivamente, que consideran que los objetivos que persiguen podrían conseguirse en el plazo de 2 años. Hemos de tener en cuenta que el nivel que el 54,3% de los alumnos del centro de París y el 55,0% de los alumnos del centro de Burdeos desea alcanzar es el nivel superior.

París

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Un año	33,3%	23,8%	17,6%	30,0%	26,1%
Dos años	47,6%	52,3%	41,1%	10,0%	37,7%
Tres años		4,7%	5,8%	5,0%	3,8%
Cuatro años	2,0%	9,5%	35,2%	25,0%	17,9%
Cinco años					

Burdeos

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Un año					16,0%
Dos años					46,0%
Tres años					24,0%
Cuatro años					15,0%
Cinco años					

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Preguntado el profesorado por los contenidos y actividades de aprendizaje, un profesor dice:

En cuanto a contenidos generales, están bastante delimitados por el tipo de curso y por el nivel (en el Plan Curricular). En cuando a la distribución concreta y a la metodología de cada clase, procuro adaptarme a las características de cada grupo: necesidades, expectativas, problemas específicos, ritmo de aprendizaje, disponibilidad para trabajar....

En esta misma línea, otro profesor señala:

Decido qué enseñar adaptando el Plan Curricular del Instituto Cervantes a las necesidades de los alumnos.

Otro profesor indica lo siguiente:

Es el grupo de profesores el que establece la programación y el grupo de alumnos el que determina si se modifica.

Un cuarto profesor dice que es el equipo de profesores quien decide qué enseñar cuando se trata de cursos generales; cuando se trata de otro tipo de cursos, este profesor afirma que intenta establecer un equilibrio entre lo que él desea y lo que sus alumnos esperan; va experimentando diversas cosas hasta que ve que es lo que mejor se adapta a sus alumnos.

Otro profesor manifiesta:

Decido qué enseñar según el nivel y el curso que realizan los alumnos.

En cuanto a la metodología, este mismo profesor dice:

Procuro adaptarme a las características del grupo, a sus necesidades, a sus expectativas, a su ritmo de aprendizaje a su disponibilidad para trabajar.

Con respecto a la conveniencia o no de discutir objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje conjuntamente entre profesores y alumnos, un profesor dice:

Hasta cierto punto, sí (es conveniente). Hay una serie de objetivos y contenidos determinados por la concepción global del curso. Su puesta en práctica, de uno u otro modo, o la insistencia en unos u otros aspectos son, en cambio, negociables. Pero el profesor debe tener propuestas concretas que ofrecer, para poder modificarlas o sustituirlas, si fuera necesario.

Previo a cualquier otro paso, un profesor considera oportuno, en primer lugar, dar a sus alumnos un cuestionario y después, efectivamente, discutir con ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, si fuese necesario en la lengua materna de los alumnos.

Un profesor manifiesta que es oportuno discutirlos, pero sólo cuando se trate de cursos especiales.

Otro opina:

Sí deberían discutirse los objetivos, contenidos y actividades, pero hasta cierto punto, ya que hay objetivos y contenidos que nos vienen dados por el curso mismo.

Hay aspectos, no obstante, que son negociables, afirma este mismo profesor, y, por tanto, sujetos a modificación si fuese necesario.

Un profesor opina que el alumno se siente más seguro si tiene criterios claros en qué apoyarse; otro considera que estas explicaciones deben darse cuando se hace algo diferente a lo habitual; otro afirma que más que explicar qué se hace en clase y por qué, es preferible mostrarlo:

Las explicaciones sistemáticas suelen desorientar al alumno.

El profesor ha de tener, sin embargo, una actitud abierta a este tipo de explicaciones. Los altos porcentajes que la expresión oral obtiene en los centros de otras áreas geográfico-culturales como destreza a la que los alumnos les gustaría dedicar más tiempo, se repiten también en los centros de esta área. El 88,0% de los alumnos del centro de Burdeos y el 86,2% de los alumnos del centro de París señalan esta destreza como prioritaria.

Burdeos

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral					68,0%
Expresión oral					88,0%
Comprensión de lectura					19,0%
Expresión escrita					31,0%

París

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	61,9%	55,0%	29,4%	30,0%	44,0%
Expresión oral	85,7%	90,0%	94,1%	75,0%	86,2%
Comprensión de lectura	9,5%	10,0%	17,6%	10,0%	11,7%
Expresión escrita	28,5%	5,0%	41,1%	50,0%	31,1%

Puesto que la expresión oral es la destreza a la que los alumnos le desean dedicar más tiempo, es lógico pensar que para ellos las actividades de expresión oral son también las más importantes, incluyendo las conversaciones y los debates de interés común. Y, efectivamente, si se analizan los resultados de las encuestas en los dos cuadros siguientes, se observará que las actividades de expresión oral son las más valoradas, incluidos los debates y las conversaciones organizadas, aunque en el centro de París estos debates y conversaciones no son tan valorados como en el centro de Burdeos.

Esta misma constatación se puede hacer si observamos los resultados del cuadro expuesto a continuación, relativo a las actividades de aprendizaje y contestado por los profesores de los centros de Francia en el curso académico 1991-92. Las conversaciones y debates, juntamente con el trabajo en parejas o en pequeños grupos y las tareas comunicativas, resultan ser de un gran interés para los profesores de esta zona, precedidas, curiosamente, por las actividades de comprensión auditiva. Resulta también curioso ver que, al igual que en otros apartados de este mismo cuestionario, existe un gran número de ítems con una puntuación muy baja.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Burdeos	3,33	4,33	4,67	3,33	5,00	4,67	4,00	5,00	4,67	3,00	3,00
París	3,33	4,67	4,67	4,00	3,67	3,00	3,00	4,00	4,33	4,33	1,33
Media	3,33	4,50	4,67	3,66	4,33	3,83	3,50	4,50	4,50	3,66	2,16

Entre las actividades que los alumnos del centro de Burdeos consideran más importantes destacan, en primer lugar, las actividades relacionadas con la expresión oral en general (64,0%), aunque el alumnado en su conjunto no manifiesta tanto interés por las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común (41,0%). Le siguen, en un segundo lugar, el estudio de las reglas gramaticales (58,0%) y, en un tercero, las actividades relativas a la comprensión auditiva, con un 57,0%. Este mismo orden se repite en el centro de París, con un 73,3% para las actividades de expresión oral, con la excepción de las convesaciones y debates, que obtienen sólo un 26,5%; un 62,3% de los alumnos señala como importante también el estudio de las reglas gramaticales, y, finalmente, un 42,9% señala las actividades de comprensión auditiva.

París

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	71,4%	70,0%	52,9%	55,0%	62,3%
Estudio de nuevo vocabulario	52,3%	50,0%	35,2%	25,0%	40,6%
Estudio de un libro de texto	4,7%		5,8%		2,6%
Actividades de comprensión auditiva	38,0%	55,0%	58,8%	20,0%	42,9%
Actividades de comprensión de lectura	4,7%	10,0%	11,7%	10,0%	9,1%
Actividades de expresión oral	80,9%	60,0%	82,3%	70,0%	73,3%
Actividades de expresión escrita	19,0%	5,0%	35,2%	40,0%	24,8%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.					
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	19,0%	5,0%	47,0%	35,0%	26,5%
Otro ¿Cuál?					

Burdeos

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ	SUPER	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales					58,0%
Estudio de nuevo vocabulario					28,0%
Estudio de un libro de texto					4,0%
Actividades de comprensión auditiva					57,0%
Actividades de comprensión de lectura					12,0%
Actividades de expresión oral					64,0%
Actividades de expresión escrita					21,0%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.					6,0%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común					41,0%
Otro ¿Cuál?					

Sin embargo, una cosa es la importancia concedida a las diversas actividades de aprendizaje y otra, las actividades mediante las cuales a uno le gustaría aprender. Entre las respuestas dadas por los profesores a la pregunta sobre cómo les gusta aprender a sus alumnos, hay dos que llaman poderosamente la atención. Una de ellas es:

Los franceses son bastante clásicos.

Les gusta aprender, continúa este profesor:

Leyendo, copiando de la pizarra y aprendiendo de memoria.

Otro dice:

A los franceses les gusta asumir su papel en una situación de incomunicación.

Los alumnos del centro de Burdeos señalan como actividades con las que más les gustaría aprender el escuchar al profesor y tomar notas, con un porcentaje del 79,0%; el escuchar, en general,

con un 52,0% y la lectura, con un 49,0%.

Burdeos

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA.
De memoria					6,0%
Obteniendo información en visitas organizadas					
Hablando con los compañeros					61,0%
Escuchando					52,0%
Leyendo					49,0%
Copiando de la pizarra					
Escuchando al profesor y tomando notas					79,0%
Repetiendo lo que oyes					16,0%
Mediante juegos y canciones					16,0%
Otro ¿Cuál?					

Por su parte, los alumnos del centro de París manifiestan que también éstas son sus actividades preferidas para aprender español y, además, con porcentajes semejantes: 72,9%, 54,1% y 49,0% respectivamente.

París

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
De memoria	14,2%	15,0%	17,6%	15,0%	15,4%
Obteniendo información en visitas organizadas					
Hablando con los compañeros	38,0%	25,0%	41,1%	30,0%	33,5%
Escuchando	47,6%	50,0%	58,8%	60,0%	54,1%
Leyendo	33,3%	35,0%	64,7%	80,0%	53,2%
Copiando de la pizarra					
Escuchando al profesor y tomando notas	76,1%	70,0%	70,5%	75,0%	72,9%
Repitiendo lo que oyes	57,1%	30,0%	35,2%	20,0%	35,5%
Mediante juegos y canciones	14,2%		5,8%	10,0%	7,5%
Otro ¿Cuál?					

En este último centro hay alumnos que dicen:

Desearíamos que de vez en cuando, y en horarios de clase, se organizaran debates o charlas moderadas por otros profesores que no fueran los propios del Instituto Cervantes.

Perfectamente en consonancia con el tipo de actividades preferidas para el aprendizaje del español, los alumnos del centro de Burdeos aprecian fundamentalmente que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo y manifiestan un interés mínimo por el trabajo en pequeños grupos, el trabajo en parejas y el trabajo individual. Una situación muy semejante es la que se da en el centro de París.

Burdeos

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIA L	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA.
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo					67,0%

Trabajo en pequeños grupos					22,0%
Trabajo en parejas					9,0%
Trabajo individual					9,0%

París

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIA L	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	80,9%	55,0%	88,2%	65,0%	72,2%
Trabajo en pequeños grupos	9,5%	5,0%	23,5%		9,5%
Trabajo en parejas	19,0%	10,0%		10,0%	9,7%
Trabajo individual	4,7%	10,0%	5,8%	25,0%	11,3%

Con respecto al modo de trabajo que, según los profesores, prefieren sus alumnos, es interesante constatar la observación que hace uno de ellos. Dice este profesor que cuando los alumnos llegan al centro, éstos están acostumbrados al trabajo individual, pero que en clase suelen descubrir las actividades por parejas, por las cuales manifiestan un interés especial:

Los alumnos aprecian mucho este tipo de actividades.

Otro profesor dice que es importante variar y alternar los diferentes modos de trabajo.

4.- Recursos

Existe una queja generalizada entre los profesores de París con respecto a la falta de material existente. Echan en falta vídeos:

Ni un solo vídeo para todos.

dice un profesor, equipos de sonido adecuados, laboratorio de idiomas, centro de autoaprendizaje, etc. Un profesor distingue entre la necesidad de materiales para la enseñanza de la lengua, mencionando expresamente el laboratorio de idiomas, y la necesidad de materiales relacionados con la enseñanza de la cultura, entre los que menciona las cintas de vídeo y las diapositivas, una división excesivamente rotunda, ya que lengua y cultura están íntimamente ligadas. La profesora de Burdeos dice que, debido a la fuerte demanda existente, faltan aulas para la enseñanza del español y un retroproyector.

En contraste con esta opinión de los profesores, los alumnos de París consideran que el centro está suficientemente dotado de medios y materiales para la enseñanza del español, aunque es cierto que los porcentajes de los noes (33,6%) es más elevado en este centro que en otros. Al igual que los alumnos de otros centros, también los alumnos de éste hacen referencia expresa a la necesidad de más material audiovisual.

En el centro de Burdeos, en cambio, los noes relativos al equipamiento del centro se reducen a un 13,0%.

París

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ	SUPER	MEDIA
Sí	47,6%	65,0%	41,1%	60,0%	53,4%
No	19,0%	25,0%	70,5%	20,0%	33,6%

Burdeos

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTER M.	AVANZ	SUPER	MEDIA
Sí					79,0%
No					13,0%

En opinión de los profesores, los periódicos y las revistas, por una parte, y los vídeos por otra, son los medios con los que más les interesa a los alumnos de esta zona aprender español. Un profesor menciona el laboratorio de idiomas, y otro el centro de autoaprendizaje. Otro dice: Mis alumnos quisieran poder llevarse a sus casas cintas de audio y vídeos.

Otro menciona la necesidad de poder disponer de lecturas graduadas, aunque afirma que sus alumnos prefieren obras reales y no creadas expresamente para el aprendizaje.

¿Y qué dicen los alumnos mismos con respecto a los recursos con los que les gustaría aprender español?. En el centro de París los programas de radio en español, con un 71,1%, destacan muy por encima del resto de medios de un modo un tanto sorprendente. A los programas de radio en español le sigue, y también de un modo sorprendente, el laboratorio de idiomas, con un 43,9%, y, con prácticamente el mismo porcentaje, los dibujos y las fotografías, con 43,3%. En el centro de Burdeos los periódicos y las revistas, juntamente con los vídeos, constituyen para los alumnos de este centro los medios más interesantes para aprender español, citados por el 53,0% de los alumnos. Les siguen los programas de radio y de televisión, con un 43,0%. Se observa, por tanto, una cierta

coincidencia entre el pensar de los profesores y el pensar de los alumnos con respecto a los medios que estos últimos prefieren para el aprendizaje del español.

A diferencia de otras áreas en las que actividades como la identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos y la identificación de su estilo de aprendizaje por parte del profesor son valoradas muy positivamente, en ésta son muy poco valoradas. Los profesores de esta zona son los que, en general, menos valoran la importancia de su papel respecto a cada una de las actividades ofrecidas.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
París	3,33	4,67	3,00	4,33	3,00	4,00	2,67	5,00	4,67
Burdeos	4,00	3,67	3,67	5,00	4,00	4,67	5,00	4,67	4,33
Media	3,66	4,17	3,33	4,66	3,50	4,33	3,83	4,83	4,50

Los profesores de los centros de Burdeos y París descubren los estilos y modos de aprendizaje de sus alumnos mediante la observación de lo que hacen en clase y cómo lo hacen, mediante la observación de las actitudes y reacciones que adoptan ante los diversos tipos de actividades; mediante el análisis y evaluación continua de los resultados obtenidos; y mediante la escucha atenta de lo que dicen, aunque a veces les resulte difícil describir su estilo y modo de aprendizaje.

Es importante -y así lo consideran los profesores- tener en cuenta el estilo de aprendizaje con el que los alumnos llegan al centro, ya que, por una parte, las experiencias de aprendizaje serán necesariamente muy variadas, y, por otra, los hábitos de aprendizaje tampoco pueden ser alterados drásticamente.

Las cualidades que los profesores de estos centros atribuyen a un profesor que podríamos calificar de "ideal" son muy dispersas. Dicen que un buen profesor es aquel que tiene constancia y confianza en sí mismo y en los alumnos; que es capaz de motivar; que es creativo; que se comunica y que conecta con los alumnos; que expresa con claridad los objetivos, los contenidos y los métodos que se seguirán con sus alumnos en el proceso de aprendizaje; que conoce el valor de la autoevaluación y, finalmente, que sabe transmitir conocimientos. Así es como estos profesores se ven a sí mismos como profesores "ideales". Pero, ¿cómo ven ellos a sus alumnos "ideales"? Un alumno ideal para estos profesores es, ante todo, un alumno motivado, pero, además, abierto, flexible, constante en su trabajo; debe esforzarse para comunicar sus necesidades, por reflexionar sobre su propio aprendizaje, por implicarse en el proceso de aprendizaje y por utilizar sus propios conocimientos sin miedo a equivocarse.

Y ¿cómo se ven los alumnos a sí mismos? ¿cuáles consideran que son las características fundamentales que debe tener una persona que quiera aprender español? La característica fundamental que define a un buen alumno de lenguas extranjeras, según los alumnos mismos, es la de tener ganas de aprender, valorada por un 87,7% y un 98,0% alumnos del centro de París de Burdeos respectivamente. Le sigue, en segundo lugar, el tener un buen oído, característica valorada

por un 45,9% de los alumnos de París y un 33,0% de los alumnos de Burdeos, con idéntico porcentaje en este último caso que el tener gusto por las relaciones humanas. La valoración dada al tener un buen oído constituye una novedad con respecto a las características más valoradas en otros centros. Y, finalmente, se observa que el tener buena memoria es una característica también altamente valorada por los alumnos del centro de París (38,6%) y los alumnos del centro de Burdeos (31,0%).

París

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Tener un buen oído	33,3%	40,0%	70,5%	40,0%	45,9%
Tener buena memoria	47,6%	25,0%	47,0%	35,0%	38,6%
Ser inteligente				5,0%	1,2%
Tener ganas de aprender	76,1%	90,0%	100%	85,0%	87,7%
Tener simpatía por los países de habla hispana	33,3%	35,0%	29,4%	30,0%	31,9%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	19,0%	10,0%	29,4%	15,0%	22,1%
Saber escuchar	19,0%	25,0%	11,7%	35,0%	22,6%
No ser tímido	4,7%	5,0%	11,7%	10,0%	7,8%
Tener gusto por las relaciones humanas	38,0%	20,0%	29,4%	5,0%	23,1%
Otra ¿Cuál?					

Burdeos

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Tener un buen oído					33,0%
Tener buena memoria					31,0%
Ser inteligente					1,0%
Tener ganas de aprender					98,0%

Tener simpatía por los países de habla hispana					27,0%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)					18,0%
Saber escuchar					27,0%
No ser tímido					10,0%
Tener gusto por las relaciones humanas					33,0%
Otra ¿Cuál?					

¿Y cómo ven los alumnos a sus profesores?

Tanto los alumnos del centro de París como los alumnos del centro de Burdeos valoran en sus profesores, fundamentalmente, el que el español sea su lengua materna, el que sepa dar explicaciones claras, el que corrija cualquier error que se cometa en clase y el que sepa reaccionar ante lo que ocurre en ésta, y si es necesario, que llegue a modificar su programa. Los alumnos de estos dos centros valoran, a una larga distancia de las características anteriores, los aspectos relacionados con la motivación y con el conocimiento de los temas de interés de los alumnos, características ambas fundamentales para una programación de objetivos, contenidos y actividades basadas en su sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno.

París

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	9,5%		5,8%	5,0%	5,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas	33,3%	15,0%	11,7%	25,0%	21,2%
Que sea simpático	57,1%	20,0%	35,2%	15,0%	31,8%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	23,8%	25,0%	29,4%	40,0%	29,5%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	4,7%	25,0%	5,8%	10,0%	11,3%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	28,5%	35,0%	35,2%	35,0%	33,4%

Que dé explicaciones claras	61,9%	55,0%	52,9%	35,0%	35,8%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	28,5%	15,0%	64,7%	35,0%	35,8%
Que evalúe con regularidad a los alumnos				5,0%	1,2%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	9,5%	5,0%	5,8%	10,0%	7,5%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	9,5%	15,0%	11,7%	5,0%	10,3%
Que el español sea su lengua materna	47,6%	40,0%	76,4%	55,0%	54,7%
Que le guste su trabajo	33,3%	40,0%	29,4%	40,0%	35,6%
Otra ¿Cuál?					

Burdeos

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDI A
Que entienda la lengua propia del alumno					10,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas					4,0%
Que sea simpático					30,0%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine					39,0%
Que conozca los temas de interés de los alumnos					13,0%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa					43,0%
Que dé explicaciones claras					43,0%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase					34,0%
Que evalúe con regularidad a los alumnos					
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera					6,0%

Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente					4,0%
Que el español sea su lengua materna					44,0%
Que le guste su trabajo					34,0%
Otra ¿Cuál?					

Además de los recursos vistos, los alumnos tienen en su grupo de clase un nuevo recurso, que es el grupo mismo. Los alumnos del centro de París valoran fundamentalmente el que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos y estilos de aprendizaje, y en un segundo lugar, aunque con escasa diferencia, el que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español. Este cambio constituye también una novedad con respecto a otros centros. Sin ir más lejos, los alumnos del centro de Burdeos aprecian fundamentalmente, y en primer lugar, el que sea un grupo activo, participativo y dispuesto a comunicarse en español.

París

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	9,5%	15,0%	5,8%	5,0%	8,8%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	80,9%	75,0%	100%		63,9%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	19,0%	15,0%	11,7%	15,0%	15,1%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	71,4%	60,0%	88,2%	40,0%	64,9%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	23,8%	15,0%	11,7%	30,0%	20,1%
Otra ¿Cuál?					

Burdeos

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.					10,0%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.					86,0%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.					6,0%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.					70,0%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.					18,0%
Otra ¿Cuál?					

Además de estos recursos que utilizan en clase, los alumnos de esta zona suelen utilizar fuera del aula las lecturas en español y el estudio de la gramática, lo que según un profesor, les da seguridad; la televisión, el vídeo, los periódicos y las revistas; el cine y la radio, aunque a estos dos recursos últimos el acceso no es fácil. Un profesor afirma que el centro no presta ni cintas audio ni cintas de vídeo. Otro dice que los alumnos solicitan algún tipo de laboratorio o centro donde practicar la pronunciación y la comprensión oral.

Otros recursos que los profesores citan, y que se encuentran al alcance de los alumnos, son el libro de texto, los apuntes personales tomados en clase y el pequeño grupo.

En el centro de Burdeos hay alumnos que se quejan de que la biblioteca se utilice como aula, con las dificultades que ello conlleva para su uso:

Los horarios de la biblioteca no corresponden con los de las clases (la biblioteca se utiliza como aula).

Dentro de este apartado de recursos fuera del aula, un alumno del centro de París dice:

El Instituto podría facilitar la amistad con españoles en París.

Dentro de este apartado de recursos, la gran mayoría de alumnos de estos dos centros piensa ir a España o a algún país hispanohablante en un futuro próximo para perfeccionar su español. Algunos alumnos dicen que

sería interesante organizar viajes culturales a España o a otros puntos de Francia en los que en esos momentos se esté desarrollando alguna actividad cultural relacionada con España.

París

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	85,7%	80,0%	82,3%	90,0%	84,5%
No	14,2%	20,0%	17,6%	10,0%	15,4%

Burdeos

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí					82,0%
No					18,0%

5.- Evaluación

Entre los sistemas de evaluación que el profesorado de esta zona utiliza, podemos destacar la evaluación de las actividades que se realizan en clase, la participación en estas actividades, los ejercicios que se hacen en casa y que posteriormente se corrigen y comentan en clase, los exámenes sobre los que profesores y alumnos reflexionan conjuntamente, la observación del progreso realizado y controles regulares.

Al final de curso los profesores evalúan el progreso mediante el examen de nivel, aunque un profesor dice:

Después de utilizar todos los sistemas anteriores, el profesor ya tiene una idea muy clara de cada alumno.

Sobre las formas de evaluación que deberían ser incluidas, un profesor contesta:

Aquellas que intentan detectar y corregir errores tanto en el contenido como en el proceso.

La evaluación es considerada, por tanto, parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un profesor dice que no le gusta la evaluación objetiva, entendiendo por ella una evaluación "parcial" y "homogeneizadora", y afirma:

Me preocupa mucho todo lo relacionado con evaluación.

Los alumnos no presentan ningún obstáculo a ser evaluados por el profesor. El 74,1% de los alumnos del centro de París afirma que le gusta ser evaluado y, por contra, un 18,4% se manifiesta en contra. En el centro de Burdeos, el 67% dice que sí le gusta, y el 24% responde que no.

París

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,9%	70,0%	70,5%	75,0%	74,1%
No	9,5%	20,0%	29,4%	15,0%	18,4%

Burdeos

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí					67,0%
No					24,0%

Por lo que respecta a la autoevaluación, ésta es considerada por los profesores como positiva. No obstante, un profesor manifiesta sus reticencias:

No siempre es fácil de conseguir; válida para ejercer en clase de vez en cuando, pero al mismo tiempo motivo de preocupación porque...¿cómo compaginar esto con la obligación de dar una certificación?

Con respecto a la certificación, un profesor afirma:

Es necesaria en la sociedad en la que vivimos.

Cuando se realiza un proceso de autoevaluación basada en la reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje, el alumno llega a ser consciente de lo que ha aprendido y de lo que no. El papel del profesor, según dice uno de ellos, ha de ser entonces el de "recetar" un "tratamiento" que ayude al alumno a adquirir aquello que le falta.

Un profesor constata que sus alumnos no siempre están dispuestos a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje; llegan a estarlo mediante la explicación por parte del profesor de lo que se hace en clase y por qué se hace, y mediante ejercicios de recapitulación que permitan al alumno valorar su trabajo.

Ciertamente, esta disponibilidad a la reflexión y la evaluación del proceso de aprendizaje no es tan elevado en los centros de París como puede ser en otros centros, y como se puede observar en los dos cuadros siguientes.

París

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM	AVANZ	SUPER.	MEDIA
Sí	52,3%	55,0%	94,1%	70,0%	67,8%
No	23,8%	35,0%	17,6%	20,0%	24,1%

Burdeos

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM	AVANZ	SUPER	MEDIA.
Sí					55,0%
No					30,0%

Preguntados los profesores de los dos centros en cuestión sobre si sus alumnos están preparados para reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje, uno de ellos afirma:

Creo que sí pueden hacerlo, pero habría que darles instrumentos de reflexión. A veces relacionan el aprendizaje con el esfuerzo que hacen. No suelen analizar las dificultades; cuando surgen, abandonan. El profesor debería poder detectar estas dificultades, proponiendo actividades en las que el alumno las exteriorice.

GRECIA
(Atenas)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

Contesta a la encuesta el 78,5% de los profesores. De ellos el 10,7% manifiesta:

Que sus alumnos no siempre están dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas.

Otro 10,75% dice:

Depende de los alumnos

Y el resto contesta que sí lo están. Todos ellos coinciden, sin embargo, en que es precisa la creación previa de un ambiente relajado, agradable, distendido, y que el profesor lo proponga expresamente en clase. Así lo manifiesta uno de ellos cuando escribe:

Sí, lo están (dispuestos). Pero más que a nivel de encuesta fría, en coloquio con el profesor y con los compañeros, previa consecución de un ambiente cálido y cómodo en clase

Cuando estas condiciones se dan, y el profesor ha motivado a los alumnos, éstos no tienen inconveniente en hablar y manifestar, ya desde los primeros días, sus necesidades, intereses y expectativas. Se crea así también la atmósfera necesaria para que este nivel de comunicación entre profesores y alumnos se desarrolle en cualquier momento del proceso de aprendizaje.

Los profesores de Atenas recogen esta información mediante el uso de diversos instrumentos: un test de clasificación para el conocimiento del nivel de los alumnos; una carta de presentación escrita por los alumnos y dirigida al profesor y a los compañeros; la formulación de preguntas concretas hechas en clase, la toma de notas que le permiten hacerse una idea del tipo de alumnos que tiene; una ficha de autoevaluación; y, sobre todo, el contacto diario con los alumnos:

La recojo y observo sólo mediante el contacto diario con los alumnos y lo que casualmente capto.

Con la manifestación de necesidades, intereses y expectativas por parte de los alumnos, los profesores del centro de Atenas pretenden obtener información de doble tipo:

-De tipo personal: Un sólo profesor menciona el nombre de los alumnos y la profesión.

-De tipo académico: Razones por las que los alumnos del centro de Atenas estudian español, su nivel de conocimientos, los contenidos que les pueden interesar, los libros de texto con los que los alumnos han trabajado anteriormente, su opinión sobre el tipo de actividades que el profesor les presenta, sus intereses y expectativas, sus experiencias de aprendizaje, etc.

Con la excepción del nivel intermedio, en que sólo el 30,0% parece estar contento con el grado de interés que el centro y el profesor han tenido en averiguar sus conocimientos de español, sus deseos, intereses y expectativas, los alumnos del resto de niveles parecen estar más satisfechos. En el nivel inicial, el 80,0% de los alumnos piensa que el centro y el profesor de su clase sí han tenido el suficiente interés por conocer estos aspectos; en el nivel avanzado, el 60,0% de los alumnos; y en el superior, el 65,0%

Atenas

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	30,0%	60,0%	65,0%	58,7%
No	20,0%	50,0%	45,0%	15,0%	32,5%

Entre el 90,0% y el 95,0% de los alumnos de todos los niveles consideran que esta información inicial puede serle útil al profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase.

Atenas

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	90,0%	90,0%	95,0%	95,0%	92,5%
No	5,0%	10,0%	5,0%	5,0%	6,2%

Los alumnos del centro de Atenas reconocen, por tanto, que el centro y el profesor han tenido un interés suficiente en conocer cuáles son sus necesidades, intereses y expectativas. Consideran, igualmente, que la información recogida puede ser útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades. Pero ¿es realmente así? ¿Qué uso hacen los

profesores de esta información? El equipo docente de Atenas afirma que esta información le ayuda a:

- Reflexionar sobre las características de los alumnos y a crear un clima de confianza en la clase.
- Intentar adaptar los contenidos y actividades del curso a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.
- Adaptar la metodología y dinámica de la clase a las inquietudes de los alumnos, de modo que cada uno de ellos se sienta cada vez más parte integrante del grupo. Sin duda, esta integración facilitará la unión y la participación en clase.
- Localizar los centros de interés de los alumnos.
- Constatar las lagunas que a lo largo del proceso de aprendizaje se hayan producido en cada alumno.

A modo de síntesis, un profesor del centro de Atenas dice:

Intento adaptar los contenidos del curso y diseñar las actividades según la información recogida. Creo que lo más importante es que se cubran las necesidades de los alumnos y se cumplan sus expectativas.

Los alumnos, por su parte, también consideran que esta información puede ayudar a sus profesores a:

- Centrarse en las necesidades del grupo de clase.
- Tener un mejor acercamiento a éste.
- Contrastar los diversos objetivos con los que los alumnos asisten a clase.
- Cumplir los objetivos que los alumnos tienen.
- Mejorar el nivel y el rendimiento de la clase.
- Completar las lagunas que los alumnos tienen en el conocimiento de la lengua.

Este análisis de necesidades permanente proporcionará a los profesores una información valiosísima para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos y les facilitará la elaboración de un programa en el que consten objetivos, contenidos y actividades acordes con estas necesidades. En este sentido, se observa entre el profesorado de Atenas una cierta falta de coordinación, ya que cada profesor da a sus alumnos aquella información que él en concreto considera más oportuna. La mayoría del profesorado coincide, sin embargo, en presentar a sus

alumnos los objetivos, los contenidos y el tipo de actividades que se realizarán. No los presenta como definitivos, lógicamente, ya que éstos deberán variar en la medida que varíen las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, lo que ocurre con cierta frecuencia. Una profesora del centro de Atenas se manifiesta al respecto del siguiente modo:

Me ha ocurrido de vez en cuando y ha habido veces en que he tenido que prescindir de todo lo que llevaba preparado para la clase e improvisar otro tipo de actividades, dependiendo de lo que me hayan pedido los alumnos o de su estado de ánimo.

Durante los primeros días de clase algún profesor dice que realiza toda una serie de actividades diferentes para descubrir el nivel de aceptación de cada una de ellas. Durante estos primeros días también presenta el libro de texto que se seguirá y el tipo de evaluación que se efectuará a lo largo del curso. Sería oportuno que los profesores de Atenas llegasen a un acuerdo sobre qué información transmitir a sus alumnos. Este intento de llegar a un acuerdo, no solamente les ayudaría a reflexionar sobre estas cuestiones, sino que potenciaría una mayor coordinación entre ellos y daría a los alumnos una mayor impresión de seriedad.

Se ha hecho referencia en el párrafo anterior a los posibles cambios de objetivos, de contenidos y de actividades, según la transformación que experimenten las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos. En estos casos, ¿cómo proceder? El profesorado de Atenas propone:

- Analizar por qué se han producido los cambios en las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.
- Adaptarse a las nuevas necesidades, intereses y expectativas de éstos.
- Introducir los cambios oportunos para que objetivos, contenidos y actividades vuelvan nuevamente a satisfacer estas necesidades y expectativas.
- Combinar los intereses y expectativas de los alumnos con los intereses y expectativas del profesor.
- Buscar nuevas formas de motivación para que no decaiga su interés por el español.
- Agrupar a los alumnos según las nuevas necesidades, intereses y expectativas.

Para los profesores del centro de Atenas, el tener unas mismas necesidades, intereses y expectativas no constituye, sin embargo, -ni quizás tenga por qué- el criterio único ni tampoco el prioritario para distribuir a los alumnos en grupos. Es más, aunque los alumnos de este centro están dispuestos a exponer a los profesores sus intereses, necesidades y expectativas, y los profesores a utilizarlas para una serie de fines, sólo un reducido número de profesores considera que deberían tenerse en cuenta a la hora de distribuir a los alumnos en grupos. La mayoría de profesores (72,7%) menciona el nivel de conocimientos de la lengua y de estudios en general

como el criterio fundamental que debe seguirse. El 36,3% menciona los intereses y expectativas, incluyendo en este 36,3% a aquellos que mencionan los centros de interés de los alumnos. Los profesores citan también la edad (27,2%), el conocimiento de otras lenguas (18,1%) y los motivos por los que desean estudiar español (18,1%). Este último es el criterio fundamental que, según un profesor, debe tenerse en cuenta en la organización de cursos especiales.

Resulta sorprendente ver que algunos profesores mencionan como criterios también la posible disponibilidad de horarios de los alumnos e incluso las relaciones de parentesco con algunos alumnos asignados a un grupo determinado. Más sorprendente resulta aún el observar la heterogeneidad de los alumnos como criterio a tener en cuenta, ya que, tal como afirman los profesores que mencionan este criterio (el 18,1%), la diversidad en el grupo hace que estos grupos den "más juego", sean "más divertidos" y aporten respuestas desde "diferentes perspectivas".

Un profesor advierte sobre las falsas expectativas que los alumnos se crean a veces en su proceso de aprendizaje.

2.- Objetivos

Los objetivos que consciente o inconscientemente persiguen los alumnos que asisten a clase están directamente relacionados con los motivos por los que estudian español y, por tanto, con sus necesidades, intereses y expectativas. El 72,7% de los profesores del centro de Atenas piensa que sus alumnos estudian español por motivos de tipo profesional o laboral; el 45,4% considera que lo hacen por motivos de tipo cultural; el 36,3% opina que por simpatía hacia aspectos del mundo hispano; el 36,3% piensa que lo hacen por razones de satisfacción personal, y de entre éstos, el 50,0% porque lo español "está de moda en Grecia". Además de estos motivos, los profesores citan otros, como la mejora del propio currículum vitae, la ocupación del tiempo libre, la relación de parentesco con hispanohablantes, etc.

Si bien los alumnos del centro de Atenas, por su parte, citan los motivos profesionales como una razón importante -de hecho, ocupan un segundo lugar- por la que han decidido estudiar español, la razón fundamental resulta ser, según los mismos alumnos, la satisfacción personal. La simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante sólo es señalada por una tercera parte de los profesores. También los alumnos consideran como importantes, aunque con porcentajes mucho más bajos, los motivos de tipo cultural y de simpatía hacia los países del mundo hispanohablante. Por otra parte, y aunque resulte inesperado, las razones de viaje a algún país hispanohablante constituyen una motivación mínima para estudiar español entre los alumnos del centro de Atenas.

Atenas

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	50,0%	45,0%	35,0%	35,0%	41,2%
Motivos de tipo cultural.	20,0%	35,0%	25,0%	15,0%	23,7%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.		5,0%		5,0%	2,5%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	30,0%	35,0%	5,0%	15,0%	21,2%
Motivos de satisfacción personal.	75,0%	45,0%	70,0%	85,0%	68,7%
Otro motivo, ¿Cuál?			5,0%		1,2%

Si analizamos los objetivos que los profesores consideran que sus alumnos deben ser capaces de conseguir al final del programa, observaremos, curiosamente, que objetivos como utilizar correcta y adecuadamente el sistema lingüístico del español, gracias a una comprensión de su organización interna, y desenvolverse en distintas situaciones sociales, que exigen el dominio de diversos registros sociolingüísticos obtienen una alta puntuación. El resto de objetivos obtiene una puntuación semejante a la habitual en la mayoría de los otros centros.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Atenas	4,36	4,50	3,50	3,57	4,21	4,14	4,14	3,43	3,14	4,07	4,29	3,86	3,86

Preguntados los alumnos por las situaciones concretas en que necesitan o van a necesitar utilizar el español, afirman que en situaciones relacionadas con aspectos de tipo profesional, y, paradójicamente, en situaciones de viaje. Recordemos que el número de alumnos que estudian español por motivos de viaje a algún país hispanohablante es mínimo.

Ahora bien, ¿cómo convertir estas necesidades, intereses y expectativas en objetivos de curso o en objetivos de clase?

Si bien los profesores manifiestan claramente los motivos por los que creen que sus alumnos estudian español, estos mismos profesores no tienen tan claro que ellos, sus alumnos, conozcan los objetivos que ellos mismos persiguen. Afirman que en general sus alumnos no saben qué quieren aprender. Con frecuencia asisten a clase y esperan que el profesor tome la iniciativa en el planteamiento de objetivos. Dan por supuesto que esta tarea es función del profesor. Y así lo supone también alguno de los profesores cuando afirma:

Los alumnos son conscientes de que los objetivos no dependen de ellos en gran parte.

La realidad es que ni siquiera los propone el profesor, sino que los ordena, distribuye u organiza.

Parece ser, por tanto, que los alumnos del centro de Atenas y un cierto número de profesores asumen que el planteamiento de objetivos en el proceso de aprendizaje es básicamente función del profesor, mientras que la función del alumno es la de "asistir", "escuchar", "participar" y "tratar de asimilar".

Los profesores manifiestan que cuando los alumnos exponen sus objetivos, lo hacen de un modo tan vago e impreciso como, "aprender el idioma" y "aprender a comunicarse". En opinión de los profesores, los alumnos tienen más claro el para qué estudiar español que el qué estudiar. Así se manifiesta un profesor del centro de Atenas, preguntado si sus alumnos le comunican qué desean aprender y para qué:

Nunca dicen claramente qué quieren aprender. Tienen una idea general, pero son pocos los que empiezan a estudiar español teniendo una idea muy clara de qué desean aprender.

Con respecto al para qué, este mismo profesor dice:

Normalmente contestan para viajar o para poder leer (sobre todo, la literatura hispanoamericana actual).

A juicio de la mayoría de los profesores, los alumnos son realistas en la consecución de sus objetivos. Un profesor corrobora esta idea diciendo que:

Sí, pero necesitan que el profesor les encamine para llegar a conseguirlos.

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Desde la perspectiva de un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras centrado en el alumno, los motivos fundamentales por los que se estudia una lengua determinan en gran medida los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje. ¿Cuál es la realidad en el centro de Atenas?

En el centro de Atenas, el libro de texto es fundamentalmente quien decide los contenidos y actividades a realizar. El 63,6% menciona el libro de texto como primer determinante. Escribe un profesor:

... Estoy sujeto a la adquisición concreta de conocimientos: el libro de texto y la cuenta que todos tenemos que dar de él.

Y otro dice:

No se puede olvidar que, por el momento, cada curso tiene un manual que OBLIGATORIAMENTE, de una forma u otra, hay que seguir.

El 27,2% de los profesores manifiestan que deciden qué enseñar siguiendo una programación previa elaborada por ellos mismos, una programación que se va modificando en función de las características, de las preferencias y de las exigencias del grupo.

Aunque sólo hay un profesor, lo que equivale al 9,0% del total, que determina qué enseñar en clase a partir de las necesidades, intereses y expectativas del grupo, es cierto, sin embargo, que muchos de ellos añaden o suprimen actividades o aspectos según su experiencia anterior como profesor, las expectativas de los alumnos y las características concretas del grupo. Quizás sea por esta razón por la que las actividades de aprendizaje que se realizan en clase les resulten interesantes a los alumnos.

Atenas

¿Le resultan interesantes las actividades de aprendizaje que se realizan en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca					
Casi nunca	5,0%				1,2%
Pocas veces		25,0%	15,0%	5,0%	11,2%
Bastantes veces	25,0%	35,0%	35,0%	70,0%	41,2%
Casi siempre	40,0%	45,0%	55,0%	25,0%	41,2%
Siempre	20,0%				5,0%

Incluso, y a pesar de que la frecuencia con la que, según los alumnos, se plantean actividades de diferente tipo en clase, no sea la que cabría esperar.

Atenas

¿Con qué frecuencia se plantean en clase actividades de diferente tipo?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	10,0%				2,5%
Casi nunca	20,0%	30,0%	10,0%		15,0%
Pocas veces	15,0%	40,0%	40,0%	30,0%	31,2%
Bastantes veces	20,0%	30,0%	50,0%	60,0%	40,0%
Casi siempre	10,0%				2,5%
Siempre	5,0%	5,0%			2,5%

Sobre la cuestión relativa a si los alumnos y profesores deben discutir los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje al comienzo del curso, el 100,0% de los profesores del centro de Atenas responden afirmativamente. Consideran que debería hacerse en clase en conversaciones periódicas con los alumnos para llegar conjuntamente a acuerdos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje; otros apuestan por los cuestionarios, ya que hay alumnos reacios a discutir estas cuestiones públicamente. Hay otros profesores que dicen: Son las actividades lo que hay que discutir.

Como si de algún modo diesen por sentado que los objetivos y los contenidos decididos inicialmente fuesen inamovibles, y que sólo el camino para llegar a ellos fuese negociable. Este

punto está presente de un modo u otro en la manera de pensar de un número considerable de profesores del centro de Atenas.

Entre las actividades que figuran como más interesantes en los resultados de la encuesta que los profesores respondieron en 1991 están las relacionadas con la expresión oral. Entre ellas, las conversaciones y debates organizados, las tareas comunicativas, las dramatizaciones y juegos de roles y las actividades de comprensión auditiva utilizando magnetófonos.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Atenas	3,86	4,43	4,07	4,00	4,21	3,57	3,79	4,07	4,21	2,93	3,71

El 90,9% de los profesores del centro de Atenas piensan que es conveniente explicar a los alumnos qué se hace en clase y por qué. Dice uno de los profesores:

Sí, creo que en todo momento el alumno tiene que saber para qué sirve lo que está haciendo. Es fundamental para que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje y pueda manifestar sus necesidades.

Un profesor dice que no es necesario hacerlo en cada clase; es suficiente con hacerlo al principio del curso. Otro lo considera innecesario, ya que generalmente el alumno es consciente de lo que está haciendo. Ante esta diversidad de opiniones, se puede concluir que lo más oportuno es explicar el qué se hace en clase y por qué cuando esta explicación facilita el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Las actividades de aprendizaje preferidas por los alumnos del centro de Atenas son escuchar al profesor, hablar con los compañeros y aprender mediante juegos y canciones. Los profesores, por su parte, consideran como actividades más importantes para el aprendizaje del español, y por orden de preferencia, la realización de actividades de expresión oral, actividades de comprensión auditiva, y actividades de expresión escrita y de comprensión de lectura con el mismo número de respuestas. Algún profesor afirma que todas las actividades que contribuyan al desarrollo de las cuatro destrezas son muy importantes.

Preguntados los alumnos por las destrezas a las que les gustaría dedicarles más tiempo, responden que a la expresión oral, seguida a una gran distancia, aunque dependiendo de los diversos niveles, de la comprensión auditiva y de la expresión escrita. La comprensión de lectura ocupa un cuarto lugar.

Atenas

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	40,0%	45,0%	25,0%	50,0%	40,0%
Expresión oral	85,0%	65,0%	95,0%	60,0%	76,2%
Comprensión de lectura	10,0%	35,0%	15,0%	20,0%	20,0%
Expresión escrita	40,0%	50,0%	55,0%	30,0%	43,7%

Por esta razón, los alumnos consideran como las actividades más importantes, las relacionadas con la expresión oral y, por tanto, también las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común, con la excepción del nivel intermedio. Asimismo, los alumnos consideran el estudio de nuevo vocabulario como importante.

Atenas

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	25,0%	50,0%	30,0%	15,0%	30,0%
Estudio de nuevo vocabulario	55,0%	45,0%	25,0%	50,0%	43,7%
Estudio de un libro de texto	15,0%	30,0%	20,0%	10,0%	18,7%
Actividades de comprensión auditiva	40,0%	25,0%	25,0%	25,0%	28,7%
Actividades de comprensión de lectura	15,0%	45,0%	15,0%	20,0%	23,7%
Actividades de expresión oral	55,0%	50,0%	65,0%	55,0%	56,2%
Actividades de expresión escrita		20,0%	25,0%	15,0%	15,0%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	25,0%	40,0%	25,0%	10,0%	25,0%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	45,0%		50,0%	55,0%	37,5%
Otro ¿Cuál?					

Si se observan detenidamente los cuadros anteriores, se llegará a la conclusión de que se da una relación directa entre la prioridad que los alumnos dan a cada una de las destrezas en

cuanto a dedicación de tiempo y la importancia que le dan a cada una de las actividades que conducen a la adquisición de aquellas destrezas. Así, las actividades dirigidas al desarrollo de la expresión oral y, por tanto, también las conversaciones y los debates organizados, con la excepción de los alumnos del nivel intermedio, son consideradas las más importantes por los alumnos.

No es de extrañar, por tanto, que también el estudio de nuevo vocabulario ocupe un lugar destacado entre las actividades que los alumnos consideran importantes, ya que el vocabulario constituye un elemento fundamental para una expresión oral fluida y precisa. No obstante, quizás los alumnos olviden que también las actividades relacionadas con la comprensión de lectura conducen al aprendizaje de vocabulario, y, consecuentemente, también a una correcta expresión oral, razón por la cual muy pocos alumnos consideran importantes las actividades de comprensión de lectura.

De lo dicho hasta ahora, podemos concluir que los alumnos del centro de Atenas tienen el desarrollo de la expresión oral como su objetivo prioritario. Y que son conscientes de que la participación en actividades de expresión oral es el mejor camino para conseguirlo.

Sin embargo, preguntados expresamente por cómo les gusta aprender, responden con modos que difícilmente les van a conducir al logro de la destreza que desean desarrollar. Se esperaría que contestasen con opciones como "hablando con los compañeros" o, incluso, "repitiendo lo que oyes". Sin embargo, contestan con actividades que suponen una implicación mínima en el proceso de aprendizaje, como "escuchando al profesor y tomando notas", "escuchando" y "leyendo". Conviene aclarar, no obstante, que también estas actividades pueden conducir, tal como hemos dicho anteriormente, al desarrollo de la expresión oral.

Atenas

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	40,0%	15,0%		20,0%	18,7%
Obteniendo información en visitas organizadas	10,0%	5,0%	10,0%	10,0%	8,7%
Hablando con los compañeros	5,0%	30,0%	20,0%	10,0%	16,2%
Escuchando	45,0%	35,0%	35,0%	45,0%	40,0%
Leyendo	55,0%	75,0%	70,0%	70,0%	67,5%
Copiando de la pizarra	10,0%	25,0%	15,0%	10,0%	15,0%
Escuchando al profesor y tomando notas	65,0%	85,0%	65,0%	60,0%	68,7%
Repitiendo lo que oyes	20,0%	10,0%		5,0%	8,7%
Mediante juegos y canciones	10,0%	40,0%	40,0%	15,0%	26,2%
Otro ¿Cuál?					

Preguntados los alumnos expresamente sobre el modo de trabajo en clase que más les atrae, contestan que es cuando "el profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo", aunque en principio cabría suponer que, el trabajo en pequeños grupos o en parejas son modos que le facilitarían un mejor acceso a la destreza que pretenden desarrollar.

Atenas

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	55,0%	20,0%	70,0%	55,0%	50,0%
Trabajo en pequeños grupos	30,0%	20,0%	25,0%	5,0%	20,0%
Trabajo en parejas	15,0%	50,0%	10,0%	15,0%	22,5%
Trabajo individual	5,0%	15,0%		20,0%	10,0%

Existe, por tanto, una contradicción entre los objetivos que los alumnos persiguen y el modo de trabajo que consideran más importante para conseguirlos, por una parte, y cómo les gusta conseguirlos, por otra. Es absolutamente necesario concienciar a los alumnos de esta dicotomía, una dicotomía entre el modo que los alumnos prefieren y el modo que los profesores

consideran que los alumnos prefieren. Mientras un alto porcentaje de profesores considera que el modo de trabajo preferido por sus alumnos es el trabajo en pequeños grupos, la mayoría de éstos dicen que prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo.

4.- Recursos

En general, se observa que los profesores están satisfechos con los recursos materiales existentes en el centro, aunque hay profesores que reclaman la necesidad de una biblioteca, así como un vídeo y un retroproyector en todas las clases. Así manifiesta un profesor su grado de satisfacción con respecto a la dotación de medios del centro:

Creo que en este momento nuestro centro está suficientemente dotado, aunque podría estar mejor. Intento utilizar los diferentes recursos a diario, aunque no siempre lo consigo.

Un profesor considera que es necesario también un laboratorio de idiomas.

Por su parte, también los alumnos consideran que el centro está suficientemente bien dotado de medios. Preguntados por su opinión acerca de si consideran que el centro está suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español, el 73,7% opina que sí, mientras que el 22,5% opina que no.

Atenas

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	85,0%	70,0%	75,0%	65,0%	73,7%
No	5,0%	35,0%	30,0%	20,0%	22,5%

Sin embargo, y a pesar de estar bien dotado, según la opinión de la mayoría, el uso que se hace de estos medios no suele ser, en opinión de los alumnos, excesivamente frecuente.

Atenas

¿Con qué frecuencia se suelen utilizar medios y materiales diferentes en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	5,0%	5,0%			2,5%
Casi nunca	5,0%	25,0%	35,0%		16,2%
Pocas veces	30,0%	50,0%	50,0%	45,0%	43,7%
Bastantes veces	25,0%	25,0%	20,0%	40,0%	27,5%
Casi siempre					
Siempre	10,0%				2,5%

Entre los recursos que los alumnos citan como más importantes para el aprendizaje del español están los programas o películas en español. Por su parte, los profesores consideran que entre todo el material disponible en el centro, el vídeo constituye el recurso que a los alumnos del centro de Atenas les resulta más interesante para aprender español. En segundo lugar, aunque a una distancia muy considerable están el libro de texto y las cintas audio. Tres profesores mencionan el laboratorio de idiomas, y dos, el centro de autoaprendizaje.

Existe un paralelismo entre la opinión de los profesores y de los alumnos sobre los medios con los que a los alumnos les gusta aprender. Unos y otros opinan que los programas o películas españolas o de algún país hispanohablante en televisión o vídeo constituyen el medio más interesante. Por otra parte, los alumnos conceden un mayor interés al libro de texto que la mayoría de los profesores. Sin embargo, y aunque los alumnos consideran el libro de texto "interesante" para el aprendizaje, no lo consideran "importante". Nuevamente se observa, por tanto, una dicotomía entre lo "interesante" y lo "importante."

Atenas

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	30,0%	20,0%	15,0%	15,0%	20,0%
Ordenador	15,0%	30,0%	35,0%	10,0%	22,5%
Libros de texto	45,0%	75,0%	50,0%	70,0%	60,0%
Programas de radio en español	15,0%	15,0%	20,0%	10,0%	15,0%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	85,0%	80,0%	90,0%	75,0%	82,5%

Dibujos y fotografías	35,0%	30,0%	10,0%	5,0%	20,0%
Periódicos y revistas	20,0%	35,0%	45,0%	40,0%	35,0%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	10,0%	15,0%	15,0%	10,0%	12,5%
Laboratorio de idiomas	5,0%	5,0%		5,0%	3,7%
Diapositivas		5,0%			1,2%
Otro ¿Cuál?					

Con la excepción de la poca importancia que los profesores del centro de Atenas conceden a su participación en la distribución de los alumnos en clase, estos mismos profesores conceden una importancia fundamental al resto de actividades relacionadas con la metodología, tal como se puede ver en el cuadro que a continuación se presenta.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atenas	4,50	4,64	4,36	4,57	2,93	4,71	4,43	4,71	4,57

El estilo y el modo de aprendizaje de cada alumno puede considerarse como parte del bagaje que un alumno lleva consigo cuando se dispone a aprender una lengua extranjera, y, por tanto, un recurso más para el aprendizaje. Los profesores del centro de Atenas utilizan diversos sistemas para el conocimiento de este estilo y modo de aprendizaje:

- 1.-La observación de la actitud de los alumnos y la escucha atenta de sus comentarios.
- 2.-La organización expresa de actividades diversas con el objetivo de comprobar cuáles son los hábitos de aprendizaje de los alumnos.
- 3.-La reflexión conjunta en clase sobre las diversas actividades que se realizan.
- 4.-La comprobación de los resultados que uno y otro estilo han producido.
- 5.-La consulta por parte del profesor sobre la metodología que profesores de otras lenguas extranjeras han utilizado en sus clases.

Es importante tener presente esta experiencia previa de aprendizaje. Así lo entiende la

totalidad del profesorado de Atenas. Esta experiencia puede facilitar, llegado el caso, el tener que dar un giro en los propios planteamientos metodológicos o a tratar de encontrar una dinámica que favorezca a todos.

Las características que los profesores del centro de Atenas destacan de un buen profesional de lenguas extranjeras son de tres tipos diferentes:

- 1.-Características de tipo humano: paciencia, humor, tolerancia, capacidad de colaboración, curiosidad y ser ameno.
- 2.-Características de tipo profesional: formación, interés, motivación, dedicación y capacidad creadora.
- 3.-Características de tipo intelectual: ser estudioso y tener claridad de ideas.

Dentro del segundo tipo de características que los profesores destacan como propias de un buen profesor se encuentran el interés y la motivación. Sin embargo, la no aplicación de algún compromiso contraído por la institución con ellos está generando, en palabras del responsable académico del centro,

un foco de inquietud y de irregularidades prácticas entre el equipo docente del centro.

Por su parte, los alumnos valoran como características fundamentales en sus profesores en primer lugar, el que sepan dar explicaciones claras; en segundo lugar, el que les guste su trabajo; y en tercer lugar, el que permitan que el alumno exprese en cada momento aquello que piensa, siente y opina; y en cuarto lugar, el que el español sea su lengua materna. Sin embargo, no valoran el que conozca los temas de interés de los alumnos.

Atenas

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	20,0%	45,0%	25,0%	30,0%	30,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas	15,0%	10,0%	5,0%	5,0%	8,7%
Que sea simpático	5,0%	10,0%	25,0%	10,0%	12,5%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	40,0%	35,0%	45,0%	55,0%	43,7%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	10,0%	10,0%	20,0%	5,0%	11,2%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	15,0%	45,0%	35,0%	25,0%	30,0%

Que dé explicaciones claras	50,0%	70,0%	50,0%	50,0%	55,0%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase		20,0%	10,0%	10,0%	10,0%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	15,0%	10,0%	5,0%		7,5%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	15,0%	10,0%	5,0%		8,7%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente			15,0%	10,0%	6,2%
Que el español sea su lengua materna	55,0%	25,0%	30,0%	35,0%	36,2%
Que le guste su trabajo	45,0%	30,0%	40,0%	35,0%	37,5%
Otra ¿Cuál?					

Asimismo, el profesor destaca del alumno las siguientes características:

- 1.-Características de tipo humano: constancia y curiosidad.
- 2.-Características de tipo profesional: interés, disponibilidad a participar, motivación, entusiasmo, empeño en el estudio, capacidad de trabajo y formación.
- 3.-Características de tipo intelectual: inteligencia, memoria, capacidad para el estudio y rendimiento.

Por su parte, los alumnos destacan entre las características que necesita tener una persona que quiere aprender español el tener ganas de aprender, el tener buena memoria y el tener gusto por las relaciones humanas.

Atenas

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	15,0%	35,0%	5,0%	20,0%	18,7%
Tener buena memoria	40,0%	55,0%	30,0%	30,0%	38,7%
Ser inteligente			5,0%		1,2%
Tener ganas de aprender	95,0%	80,0%	85,0%	90,0%	87,5%

Tener simpatía por los países de habla hispana	40,0%	10,0%	45,0%	25,0%	30,0%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)				5,0%	1,2%
Saber escuchar	30,0%	40,0%	10,0%	5,0%	21,2%
No ser tímido	15,0%	15,0%	15,0%		11,2%
Tener gusto por las relaciones humanas	20,0%	35,0%	50,0%	30,0%	33,7%
Otra ¿Cuál?					

En consonancia con las características que aprecian de sí mismos, los alumnos de Atenas valoran del grupo el que sea un grupo activo, participativo y dispuesto a comunicarse en español.

Atenas

15.- ¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	20,0%	15,0%	20,0%	5,0%	15,0%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	50,0%	65,0%	95,0%	75,0%	71,2%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	10,0%	10,0%		5,0%	6,2%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	35,0%	55,0%	35,0%	35,0%	40,0%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	60,0%	35,0%	40,0%	50,0%	46,2%
Otra ¿Cuál?					

Los alumnos esperan, por tanto, una actitud del resto del grupo que ellos mismos no está dispuestos a tener.

Además, los alumnos del centro de Atenas esperan también de sus compañeros que

reaccionen con respeto y delicadeza ante los errores que los compañeros puedan cometer y que el grupo sea homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos y estilos de aprendizaje. No valoran, en cambio, la participación de los alumnos en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.

Además de todos estos recursos utilizados en clase, el alumno puede continuar su proceso de aprendizaje mediante la utilización de otros recursos fuera del aula, aunque estos recursos parecen ser más bien escasos en Grecia. Como recursos fuera de la clase utilizan fundamentalmente el Canal Internacional de Televisión Española, la prensa española y libros diversos. Un alto porcentaje de alumnos piensan en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español.

Atenas

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	70,0%	80,0%	60,0%	70,0%	70,0%
No	30,0%	40,0%	40,0%	30,0%	35,0%

5.- Evaluación

Analizadas todas las respuestas que los profesores del centro de Atenas dan a la cuestión sobre cómo evaluar el progreso de los estudiantes durante el curso, se observa un considerable número de instrumentos, que se complementan mutuamente:

- Observación por parte del profesor de los diversos aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje.
- Valoración de las actividades realizadas en clase por parte de los alumnos.
- Tests presentados periódicamente a los alumnos que permiten valorar su evolución.
- Pruebas realizadas trimestralmente.
- Prueba realizada a mediados de curso, y que los mismos alumnos corrigen.
- Seguimiento continuo de las actividades realizadas en casa.
- Diario del profesor en el que éste toma notas sobre los trabajos realizados por los alumnos, la participación de los alumnos en clase, el interés manifestado y el progreso realizado.

Por lo que respecta al final de curso, todos los profesores coinciden en señalar el examen final como instrumento de evaluación, un examen final elaborado a partir de lo trabajado durante el curso y que cubre las cuatro destrezas. El resultado de éste no ha de coincidir necesariamente con el resultado definitivo del curso o nivel, ya que éste tiene en cuenta el trabajo realizado por los alumnos a lo largo del curso o nivel.

A la gran mayoría de los alumnos les gusta ser evaluados por el profesor. ¿Y mediante qué instrumentos les gusta ser evaluados? Mediante ejercicios orales o escritos realizados individual o colectivamente, la conversación personal con el profesor, tests de repaso, el trabajo diario, la asistencia a clase, el progreso realizado. Algunos alumnos añaden el deseo de que estos instrumentos sean utilizados "objetiva" y "severamente", y en cuanto al tiempo, contestan que les gusta ser evaluados mediante un proceso de "evaluación continua" y "semanalmente". Uno de los alumnos dice que le gusta ser evaluado "no delante de los otros".

A la pregunta sobre si les gusta ser evaluados por su profesor, el 80,0% de los alumnos contesta que sí, y el 18,7% dice que no.

Atenas

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	85,0%	90,0%	80,0%	65,0%	80,0%
No	15,0%	10,0%	25,0%	25,0%	18,7%

Ningún profesor menciona la autoevaluación como un instrumento más de evaluación, a excepción de un profesor que dice que a mediados de curso realiza una prueba que los alumnos mismos corrigen. Sin embargo, preguntados por lo que piensan acerca de la autoevaluación, responden diciendo que:

- Implica al alumno y le ayuda a hacerse más consciente de sus problemas y sus estrategias de aprendizaje.
- Es positiva, ya que hace al alumno más responsable de su proceso de aprendizaje.
- Permite al alumno apreciar su actividad y mejorar.
- Es un instrumento que permite a los alumnos conocer mejor sus límites y corregirse.

Esta capacidad de autoevaluación presupone, no obstante, la disposición personal por parte del alumno a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje. Una profesora del centro se expresa así:

Sí, están preparados, aunque no están acostumbrados a analizar las dificultades con las que se encuentran. Creo que se debe plantear en clase y hacer una

puesta en común entre los alumnos y reflexionar y hablar sobre ello.

La mayoría de los profesores afirman que sus alumnos sí están dispuestos a ello. Pero ¿están realmente dispuestos? La estadística demuestra que, efectivamente, lo están.

Atenas

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	100%	95,0%	100%	80,0%	93,7%
No		5,0%		10,0%	3,7%

Esta reflexión sobre el proceso de aprendizaje puede aportar ideas muy valiosas para mejorar el enfoque del curso en el futuro. Para facilitar esta reflexión, el profesor debe proporcionar momentos de discusión para identificar los problemas; debe proporcionar momentos de conversación con los alumnos en las horas de permanencia y debe, finalmente, contrarrestar en la medida de lo posible los efectos del sistema educativo, opuesto a estos planteamientos.

Con relación a la certificación, muy ligada a la evaluación, la práctica totalidad del profesorado la considera necesaria, ya sea por una razón u otra. Unos, porque con frecuencia la sociedad misma la exige y otros, porque constituye una motivación en sí misma. Un profesor, sin embargo, considera que ésta debería ir ligada al proceso de evaluación y facilitarla solamente a aquellos alumnos que la pidan.

ITALIA
(Milán, Nápoles, Roma)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

Llama poderosamente la atención el que el profesorado de Italia considere de un modo prácticamente unánime que sus alumnos estén dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas. Y no solamente lo están, sino que de hecho, y según la opinión de la mayoría de los profesores, lo hacen de un modo libre, espontáneo y abierto. Un profesor menciona también el debate y la puesta en común como sistema de exposición de necesidades, intereses y expectativas, algo que en su clase es habitual en las primeras sesiones de clase:

Sí, lo discuten entre ellos y lo plantean abiertamente, en general. Aceptan voluntariamente el debate en clase y la puesta en común sobre el tema.

Un segundo profesor opina que sus alumnos están dispuestos a hacerlo, pero con reservas:

Los alumnos consideran que el funcionamiento del curso es responsabilidad del profesor.

Un profesor de Nápoles, finalmente, considera que esta disponibilidad por parte del alumnado a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas es imprescindible para la programación del curso y de las clases.

La recogida de información personal de los alumnos ocupa un lugar importante en la mayor parte de los centros. Además de esta información personal, los profesores de los centros de Italia ponen un especial interés en la recogida de información relativa a la enseñanza y aprendizaje propiamente dichos. El tipo de información que recoge de los alumnos se refiere fundamentalmente a los gustos, aficiones, preferencias y aspiraciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras; a la disponibilidad, interés, finalidad por la que estudian español; a las experiencias y estilos de aprendizaje anteriores, incluyendo ritmo de aprendizaje, dificultades encontradas, etc.

Cada profesor sigue su propio sistema de recogida de información. Entre los sistemas formales que los profesores de esta zona geográfico-cultural utilizan, destacan el cuestionario, la encuesta, la corrección de ejercicios y las fichas de evaluación del proceso de aprendizaje; entre los más informales, la entrevista, la observación directa en clase, la conversación con los alumnos, tanto dentro como fuera del aula, el diario del alumno y la autoevaluación.

Una profesora del centro de Nápoles se expresa así:

Obtengo información acerca de sus expectativas, sus motivaciones y sobre todo de los diferentes estilos de aprendizaje (tanto de los alumnos como de los grupos) a través de cuestionarios, tests, diarios, entrevistas y observaciones.

Pero ¿están realmente satisfechos los alumnos del interés manifestado por el centro y el profesor en averiguar sus conocimientos de español, sus deseos, intereses y expectativas? Se puede decir que el 75,0% de los alumnos de los centros de Roma y Nápoles, con la excepción de los alumnos del nivel inicial en este último centro, están satisfechos de las atenciones recibidas con respecto a sus conocimientos de español, deseos, necesidades y expectativas, tal como se puede observar en los cuadros siguientes:

Nápoles

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	45,8%	84,6%	75,0%	82,3	71,9%
No	41,6%	3,8%	18,7%	11,7%	18,9%

Roma

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	75,0%	85,0%	70,0%	85,0%	78,7%
No	15,0%	15,0%	20,0%	15,0%	16,5%

Este interés, sin embargo, no parece alcanzar cotas de reconocimiento tan altas en el centro de Milán, centro en el que, dicho sea de paso, los resultados de los niveles Avanzado y Superior siempre aparecerán juntos. Esto es así, debido a que, en palabras de la coordinadora académica del centro:

El total de los estudiantes de los niveles avanzado y superior es de 15, razón por la cual el porcentaje se ha realizado conjuntamente.

Milán

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	60,0%	45,0%	66,6%	57,2%
No	30,0%	40,0%	26,6%	32,2%
No contesta	10,0%	15,0%		8,3%

Si se contrastan estas respuestas con las dadas a la pregunta del cuadro siguiente, llegaremos a la conclusión de que los alumnos de los centros de Italia aprecian el interés de su centro y del profesor en conocer sus deseos, intereses y expectativas, ya que este conocimiento les va a resultar de utilidad en la toma de decisiones relativas a objetivos, contenidos y actividades de clase. En el caso del centro de Milán, sin embargo, los porcentajes correspondientes al grado de utilidad que este conocimiento de los deseos, intereses y expectativas de los alumnos pueda tener a la hora de establecer objetivos, contenidos y actividades de clase es muy superior al interés manifestado por el centro y los profesores en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas. Esta respuesta puede interpretarse como un cierto requerimiento al centro y al profesor por parte del alumno para que tengan un mayor interés en descubrir sus conocimientos de español, sus deseos, sus intereses y sus expectativas, ya que estos datos les van a resultar de utilidad para la toma de decisiones referentes a objetivos, contenidos y actividades de clase.

Nápoles

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	75,0%	73,0%	87,5%	70,5%	76,5%
No	12,5%	23,0%	6,2%	17,6%	14,8%

Roma

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	60,0%	70,0%	75,0%	100%	76,2%
No	20,0%	30,0%	20,0%		17,5%

Milán

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	65,0%	90,0%	73,0%	76,0%
No	25,0%	5,0%	20,0%	16,6%

Entre los diferentes usos que el profesorado de Italia hace de la información recogida, podemos citar los siguientes:

- Tratar de satisfacer las necesidades, intereses y expectativas manifestadas por los alumnos.
- Crear una dinámica de funcionamiento acorde con las características del grupo.
- Lograr la máxima cohesión del grupo mediante la correcta adecuación de los objetivos, contenidos y actividades a las expectativas del grupo.
- Desarrollar una metodología de clase y crear unas actividades en consonancia con el tipo de alumnado.
- Responder inicialmente a las exigencias de los alumnos y progresivamente avanzar hacia el uso de una metodología comunicativa.
- Adaptar los materiales y estrategias a las necesidades y perfil del alumnado.

A modo de síntesis, podemos citar a una de las profesoras del centro de Roma que dice que recoge información de sus alumnos, para:

Tratar de satisfacer sus necesidades seleccionando lo que más responda a sus expectativas.

O bien, a una profesora del centro de Milán, que manifiesta que la información que recoge de sus alumnos le sirve para:

Realizar una adecuación más correcta y exacta de los objetivos,

y para

crear un grupo de trabajo.

Sin embargo, a pesar de la utilidad que este conocimiento pueda tener, y a pesar de la buena disponibilidad que ofrecen los centros y los profesores para conocer las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, éstos no se sienten muy predispuestos a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje. Preguntados si se sienten motivados a hacerlo, la mayor parte de los alumnos del centro de Milán, al igual que los alumnos del centro de Roma, afirman que se sienten motivados "Pocas veces". En el centro de Nápoles, los porcentajes más elevados se distribuyen entre las opciones "Pocas veces"(17,5%), "Bastantes veces"(24,0%) y "Casi Siempre"(17,9%).

Milán

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Nunca	20,0%	10,0%	13,3%	14,4%
Casi nunca	10,0%	15,0%	20,0%	15,0%
Pocas veces	35,0%	40,0%	33,3%	36,1%
Bastantes veces	20,0%	20,0%	26,6%	22,2%
Casi siempre	5,0%	15,0%	6,6%	8,8%
Siempre	5,0%			1,6%

Roma

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	5,0%	10,0%	10,0%	10,0%	8,7%
Casi nunca	25,0%	15,0%	10,0%	5,0%	13,7%
Pocas veces	30,0%	55,0%	30,0%	45,0%	40,0%
Bastantes veces	20,0%	20,0%	20,0%	30,0%	22,5%

Casi siempre		5,0%			1,2%
Siempre	5,0%	10,0%			3,7%

Nápoles

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca		3,8%			0,9%
Casi nunca	20,8%	19,2%	6,2%	11,7%	14,4%
Pocas veces	16,6%	23,0%	18,7%	11,7%	17,5%
Bastantes veces	12,5%	23,0%	31,2%	29,4%	24,0%
Casi siempre		11,5%	25,0%	35,2%	17,9%
Siempre	12,5%	15,3%	12,5%	11,7%	13,0%

Por lo que respecta a la información que los profesores de los centros de Italia dan a sus alumnos, se observa, ante todo, una gran disponibilidad por parte de éstos a exponer abiertamente los objetivos y los contenidos del curso que van a tratar, el enfoque que se le pretende dar al curso, el proceso de evaluación que se piensa seguir, etc. Un profesor del centro de Roma indica:

Informo sobre los objetivos del curso, el enfoque que se va a aplicar y por qué.

Y lo hace

Respondiendo a preguntas concretas, planteando actividades, y explicitando objetivos en los distintos momentos del aprendizaje.

La conversación y el diálogo con los alumnos es el método preferido por los profesores para exponerles también ellos sus deseos y expectativas con respecto al curso.

Entre los criterios que deberían seguirse para agrupar a los alumnos que se matriculan en el centro, los profesores de los centros de Italia mencionan los siguientes:

- El nivel de conocimientos de español que tienen los alumnos.
- El nivel cultural y el conocimiento de lenguas extranjeras.
- La edad de los alumnos.
- Las necesidades, intereses y objetivos específicos que los alumnos pretenden conseguir.

- El grado de dedicación al aprendizaje del español.
- La metodología preferida.
- La disponibilidad horaria.
- La profesión de los alumnos.

Una vez intercambiada la información necesaria entre profesores y alumnos sobre las necesidades, intereses y expectativas que unos y otros persiguen en el curso, y distribuidos los alumnos según los criterios expuestos anteriormente, ¿qué medidas cabe tomar cuando estas necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambian? El profesorado de Italia propone las siguientes:

- Analizar el por qué se han producido estos cambios y, si procede, ajustar la programación a la nueva realidad.
- Adecuar los planteamientos personales a los planteamientos de los alumnos, sin perder de vista los objetivos de nivel establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Involucrar a los alumnos en el curso, de modo que ellos mismos se responsabilicen de su propio progreso.
- Adaptar los materiales, actividades y estrategias a los cambios producidos.
- Adaptar el Proyecto Curricular de centro a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos mediante el debate y el diálogo con ellos.

Una profesora del centro de Nápoles resume así las medidas que ella toma cuando las necesidades de sus alumnos cambian:

Replanteo el curso, teniendo en cuenta sus nuevas o diferentes necesidades; consulto las impresiones de los demás profesores del centro; pretendo que los propios alumnos se responsabilicen en su aprendizaje, pidiéndoles que ellos mismos hagan propuestas para el cambio.

2.- Objetivos

Es realmente difícil distinguir de un modo inequívoco cuáles son los motivos por los que los alumnos italianos deciden estudiar español. Los profesores mencionan entre los más comunes los motivos profesionales o de trabajo; motivos de interés por el mundo y la cultura hispánicos; motivos de estudios; motivos de amistad y relaciones familiares; y, finalmente, por placer. Algún profesor menciona también los motivos turísticos.

En líneas generales, se observa una coincidencia entre los motivos expuestos por los profesores y los motivos manifestados por los alumnos, especialmente en el caso de los centros de Milán y de Roma. Efectivamente, los motivos profesionales ocupan un lugar privilegiado en

estos dos centros, así como los motivos culturales y de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante. En el caso del centro de Nápoles, sin embargo, los motivos profesionales ocupan claramente un tercer lugar, detrás de los motivos de tipo cultural y de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante. Podemos suponer en principio que una de las razones fundamentales por las que los italianos estudian español es para viajar a España. Analizadas las encuestas realizadas, en torno al 45,0% de los alumnos que asisten a clase en los tres centros, lo hacen porque piensan viajar a España o algún otro país hispanohablante. El número de alumnos que estudian español por motivos de satisfacción personal es más bajo de lo que en principio cabría esperar.

Milán

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	30,0%	50,0%	33,3%	37,7%
Motivos de tipo cultural.	50,0%	65,0%	60,0%	58,3%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	40,0%	10,0%	20,0%	23,3%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	65,0%	50,0%	20,0%	45,0%
Motivos de satisfacción personal.	25,0%	25,0%	20,0%	23,3%
Otro motivo, ¿Cuál?				

Roma

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	50,0%	45,0%	35,0%	60,0%	47,5%
Motivos de tipo cultural.	50,0%	30,0%	50,0%	65,0%	48,7%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	35,0%	20,0%	10,0%	5,0%	17,5%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	50,0%	20,0%	40,0%	65,0%	43,7%
Motivos de satisfacción personal.	5,0%	30,0%	35,0%	9,0%	19,7%
Otro motivo, ¿Cuál?					

Nápoles

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	16,6%	30,7%	37,5%	41,1%	31,4%
Motivos de tipo cultural.	45,8%	30,7%	56,2%	35,2%	41,9%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	25,0%	15,3%	31,2%	11,7%	20,8%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	50,0%	65,3%	37,5%	52,9%	51,4%
Motivos de satisfacción personal.	12,5%	30,7%	18,7%	17,6%	19,8%
Otro motivo, ¿Cuál?					

En general, podemos afirmar, que, en opinión de los profesores, los alumnos italianos comunican de un modo espontáneo qué desean aprender y para qué. Algún profesor hace notar, no obstante, que esta predisposición no es tan clara al principio del curso, ya que los alumnos no están habituados a ello:

No desde el principio. En los niveles elementales el alumno italiano no está acostumbrado a sentirse partícipe en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los niveles sucesivos ya ha estado formado y, por tanto, comunica espontáneamente sus necesidades.

Consultados los alumnos de los tres centros de Italia sobre las destrezas a las que les gustaría dedicar más tiempo y, por tanto, indirectamente, sobre cuál es la fundamental para ellos, contestan que es la expresión oral, seguida de la comprensión oral. Sin embargo, hay un dato que no puede obviarse: los deseos de dedicar más tiempo a la expresión escrita experimentan un auge considerable en los niveles avanzado y superior, tanto en el centro de Milán, como en el de Roma, como en el de Nápoles. Considero que este cambio puede ser debido a dos razones fundamentales:

- La necesidad de afianzar la expresión oral y la comprensión oral, que para ellos son prioritarias.
- Desarrollar la expresión escrita, una vez la expresión y la comprensión orales han sido conseguidas.

El tiempo que a los alumnos de los niveles avanzado y superior les gustaría dedicar para el desarrollo de la expresión escrita se duplica o, incluso, se triplica con respecto a los alumnos de los niveles inicial e intermedio.

Milán

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	60,0%	40,0%	26,0%	42,0%
Expresión oral	75,0%	75,0%	93,3%	81,1%
Comprensión de lectura	25,0%	20,0%		15,0%
Expresión escrita	35,0%	35,0%	66,0%	45,3%

Nápoles

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	62,5%	42,3%	56,2%	41,1%	67,3%
Expresión oral	91,6%	76,9%	75,0%	94,1%	84,4%
Comprensión de lectura	16,6%	11,5%	6,2%	17,6%	12,9%
Expresión escrita	8,3%	15,3%	37,5%	52,9%	28,5%

Roma

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	70,0%	50,0%	25,0%	30,0%	43,7%
Expresión oral	90,0%	95,0%	75,0%	95,0%	88,7%
Comprensión de lectura	20,0%	15,0%	15,0%	20,0%	17,5%
Expresión escrita	15,0%	25,0%	60,0%	65,0%	41,2%

El análisis de los resultados de las encuestas contestadas por los profesores en el curso 1991-92 nos muestra que, excepto los cuatro objetivos que habitualmente son minusvalorados, el resto son tenidos en muy alta consideración por el profesorado de los centros de Nápoles, Roma y Milán.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Nápoles	4,67	5,00	3,00	3,00	5,00	4,33	5,00	3,33	4,00	4,33	5,00	4,67	4,33
Roma	4,78	4,67	3,33	4,00	4,78	4,44	4,33	3,33	4,11	3,89	4,33	4,56	4,33
Milán	5,00	4,75	4,00	3,75	4,25	4,00	4,50	3,75	4,50	4,00	4,25	3,75	2,75
Media	4,81	4,80	3,44	3,58	4,67	4,25	4,61	3,47	4,20	4,07	4,52	4,32	3,80

Con respecto al realismo con que los alumnos afrontan sus objetivos, el profesorado considera que los alumnos son realistas en general, aunque un profesor afirma:

A veces se marcan metas muy elevadas con respecto a su nivel de partida.

Otro profesor dice:

Estoy convencido de que lo que los alumnos buscan es una forma relajada y agradable de llenar su tiempo y de relacionarse con otras personas.

Un tercero dice:

A veces confunden la idea de saber comunicarse con conocimientos exhaustivos de gramática.

Este mismo profesor constata:

Son más realistas aquellos alumnos que tienen experiencia en el aprendizaje de otras lenguas.

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Con algunas excepciones, los profesores de los centros de Italia deciden los contenidos y actividades de aprendizaje tomando como base el Proyecto Curricular de Centro, o en su defecto, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, y los intereses y expectativas de los alumnos. Conjugan los objetivos y contenidos establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes con los intereses y expectativas de los alumnos. Unos profesores ponen el énfasis en el Plan Curricular y otros en los intereses y expectativas de los alumnos. Uno de ellos dice que decide qué enseñar en clase siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes al que afirma:

Amoldo en lo posible a las necesidades reales del grupo.

Otro lo decide a partir de los objetivos, contenidos y actividades establecidos por nivel en

el Plan Curricular del Instituto Cervantes, e indica:

Presto especial atención al perfil del alumno.

Otro dice que lo decide mediante la elaboración de unidades didácticas de tareas globalizadoras. Otro profesor afirma que lo dice así:

Según lo que ha hecho otros años y lo que descubre al primer contacto.

Sin embargo, quizás la mejor propuesta sobre cómo decidir qué enseñar en clase nos venga dada por uno de los profesores de Nápoles, que organiza sus cursos según los siguientes pasos:

- 1.-Estudio individual de los diversos grupos.
- 2.-Análisis de las necesidades y las expectativas de los grupos, juntamente con el resto del equipo docente.
- 3.-Adaptación de estas necesidades y expectativas al Proyecto Curricular de Centro.

Dice uno de los profesores de este mismo centro que lo decide:

Teniendo en cuenta el Proyecto Curricular del centro y adaptándolo a través de la negociación al último nivel de concreción, en este caso el aula italiana.

Es difícil hacer una síntesis sobre qué contenidos y actividades les parecen a los profesores más importantes y a los alumnos les resultan más interesantes para el aprendizaje del español. La conversación y el diálogo son los modos más utilizados para saberlo. Pero, más importante que esta apreciación es la que hacen algunos profesores. Dicen que cualquier actividad que se les presente a sus alumnos les resultará agradable, aunque un profesor precisa:

Siempre que éstos se hallen motivados.

Una vez motivados los alumnos, si las destrezas se desarrollan de un modo integrado y, por tanto, variado, los resultados pueden ser excelentes. Todas las actividades son necesarias y complementarias. Simplemente se trata de que los alumnos se impliquen en la realización de las tareas y de los proyectos.

Más fácil resulta hacer una síntesis sobre el grado de interés que las diversas actividades de aprendizaje pueden tener para el profesorado de los centros de Italia. La mayor parte de las actividades propuestas gozan de un elevado interés; sólo hay tres excepciones: los ejercicios gramaticales, las tareas para realizar en casa y las actividades extraescolares, tales como visitas, excursiones, etc.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Nápoles	3,33	4,00	4,67	4,67	5,00	4,67	4,33	5,00	5,00	2,67	3,67
Roma	3,56	4,67	4,33	4,11	4,67	4,22	4,56	4,89	4,56	2,44	2,67
Milán	4,25	4,75	4,50	4,25	4,00	4,75	4,50	4,50	5,00	2,50	3,00
Media	3,71	4,47	4,50	4,34	4,55	4,54	4,46	4,79	4,85	2,53	3,11

De lo dicho en el párrafo anterior se deduce que existe una predisposición por parte de los profesores de los centros de Italia a discutir objetivos, contenidos y actividades con sus alumnos, siempre que esta discusión -afirma un profesor-:

Se base en los fines para los que la institución fue creada y que no se convierta en una discusión estéril en la que cada uno se limita a exponer sus ideas al respecto.

Un profesor reconoce:

Esta discusión es verdaderamente importante para mí.

Otro profesor reconoce la ayuda que esta discusión le supone en la reflexión sobre su actividad docente. Finalmente, un profesor valora la importancia de esta discusión por la implicación que supone para los alumnos en el proceso de aprendizaje:

Creo que es una manera de implicarlos (a los alumnos) en el proceso de trabajo y de ayudarles a desarrollar su propia autonomía de aprendizaje.

Teniendo como telón de fondo esta disposición de los profesores a negociar objetivos, contenidos y actividades con sus alumnos, podemos preguntarnos por los contenidos y actividades que los alumnos italianos de español consideran más importantes para el aprendizaje del español, de los cuales debe partir la discusión y la negociación.

El profesorado de los centros de Italia propone diversos modos sobre cómo esta discusión debería plantearse: mediante la organización de actividades dirigidas a aclarar qué significa aprender un idioma y cuál es el nivel de conocimientos que tiene el alumno; mediante reuniones didácticas periódicas entre profesores y alumnos; mediante cuestionarios sobre necesidades didácticas, mediante la realización de determinadas actividades etc.

Las actividades consideradas más importantes por los alumnos italianos para el aprendizaje del español, y que, dicho sea de paso, están directamente relacionadas con las destrezas que ellos consideran prioritarias, son las actividades dirigidas al desarrollo de la expresión oral, y, por tanto, también las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común, aunque los alumnos de Roma no le otorguen la misma valoración a estas

conversaciones y debates como les conceden los alumnos de Milán y Nápoles.

En un segundo nivel, y dependiendo de los centros, los alumnos destacan el estudio de reglas gramaticales y las actividades relacionadas con la comprensión auditiva.

Milán

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	65,0%	55,0%	26,6%	48,8%
Estudio de nuevo vocabulario	10,0%	15,0%	26,6%	17,2%
Estudio de un libro de texto			6,6%	2,2%
Actividades de comprensión auditiva	30,0%	50,0%	33,3%	37,7%
Actividades de comprensión de lectura	35,0%	25,0%		20,0%
Actividades de expresión oral	70,0%	55,0%	80,0%	68,3%
Actividades de expresión escrita	10,0%	40,0%	26,6%	25,5%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	5,0%			1,6%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	45,0%	60,0%	53,0%	52,6%
Otro ¿Cuál?				

Nápoles

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	29,1%	26,9%	25,0%	35,2%	29,0%
Estudio de nuevo vocabulario	8,3%	19,2%	6,2%	23,5%	14,3%
Estudio de un libro de texto	8,3%	3,8%	6,2%		4,5%
Actividades de comprensión auditiva	37,5%	38,4%	43,7%	23,5%	35,7%
Actividades de comprensión de lectura	12,5%	23,0%	12,5%	5,8%	13,4%

Actividades de expresión oral	54,1%	61,5%	62,5%	64,7%	60,7%
Actividades de expresión escrita	4,1%	19,2%	25,0%	29,4%	19,4%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	20,8%	38,4%	25,0%	23,5%	26,9%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	45,8%	53,8%	75%	70,5%	61,3%
Otro ¿Cuál?					

Roma

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	50,0%	60,0%	65,0%	40,0%	53,7%
Estudio de nuevo vocabulario	5,0%	40,0%	50,0%	25,0%	30,0%
Estudio de un libro de texto	10,0%		15,0%	10,0%	8,7%
Actividades de comprensión auditiva	85,0%	40,0%	25,0%	45,0%	48,7%
Actividades de comprensión de lectura	15,0%	15,0%	15,0%	20,0%	16,2%
Actividades de expresión oral	75,0%	70,0%	35,0%	50,0%	57,5%
Actividades de expresión escrita	10,0%	15,0%	30,0%	45,0%	25,0%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	10,0%	25,0%	10,0%	20,0%	16,2%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	25,0%	45,0%	50,0%	50,0%	42,5%
Otro ¿Cuál?					

Mediante el análisis de estos cuadros se observa también que, con la excepción del centro de Milán, las actividades lúdicas, como juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc. obtienen en esta área geográfico-cultural unos porcentajes más elevados que en los centros de otras áreas geográfico-culturales. Y, curiosamente, este interés va en aumento cuánto más al sur

está situado el centro. Los porcentajes del centro de Nápoles son, ciertamente, altos para este tipo de actividades a las que, en principio, cabría presuponer que los alumnos no están muy habituados.

Pero ¿qué actividades les resultan a los alumnos italianos realmente más atractivas para el aprendizaje del español?

Tanto a los alumnos del centro de Milán como a los alumnos del centro de Roma les gusta aprender, fundamentalmente, escuchando al profesor y tomando notas. El aprender hablando con los compañeros adquiere en el caso de estos dos centros un protagonismo que no tiene en otros centros y áreas geográfico-culturales. En el caso de los alumnos del centro de Nápoles, el aprender hablando con los compañeros constituye el modo más atractivo, seguido de aprender escuchando al profesor y tomando notas. El orden de actividades, por tanto, se invierte. La lectura supone un tercer modo de aprendizaje con un alto atractivo para los alumnos de los centros de Milán y Roma, pero no para los alumnos del centro de Nápoles, que prefieren aprender mediante juegos y canciones antes que con la lectura.

Milán

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
De memoria	5,0%	10,0%	13,3%	9,4%
Obteniendo información en visitas organizadas	5,0%			1,6%
Hablando con los compañeros	60,0%	55,0%	40,0%	51,6%
Escuchando	60,0%	35,0%	60,0%	51,6%
Leyendo	45,0%	60,0%	60,0%	55,0%
Copiando de la pizarra	10,0%		6,6%	5,5%
Escuchando al profesor y tomando notas	70,0%	70,0%	80,0%	73,3%
Repitiendo lo que oyes	20,0%	30,0%	6,6%	18,8%
Mediante juegos y canciones	5,0%	10,0%	13,3%	9,4%
Otro ¿Cuál?		5,0%		1,6%

Nápoles

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	4,1%	3,8%		11,7%	4,9%
Obteniendo información en visitas organizadas		3,8%	12,5%	23,5%	9,9%
Hablando con los compañeros	58,3%	65,3%	37,5%	64,7%	56,4%
Escuchando	41,6%	61,5%	43,7%	41,1%	46,9%
Leyendo	41,6%	38,4%	50,0%	41,1%	42,7%
Copiando de la pizarra		3,8%			0,9%
Escuchando al profesor y tomando notas	41,6%	50,0%	68,7%	41,1%	50,3%
Repitiendo lo que oyes	20,8%	23,0%	6,2%		12,5%
Mediante juegos y canciones	29,1%	57,6%	62,5%	64,7%	53,4%
Otro ¿Cuál?					

Roma

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria		5,0%	5,0%	5,0%	3,7%
Obteniendo información en visitas organizadas	10,0%	15,0%	5,0%	10,0%	10,0%
Hablando con los compañeros	15,0%	50,0%	35,0%	50,0%	37,5%
Escuchando	70,0%	60,0%	50,0%	50,0%	57,5%
Leyendo	60,0%	35,0%	65,0%	60,0%	55,0%
Copiando de la pizarra	10,0%	5,0%	5,0%	5,0%	6,2%
Escuchando al profesor y tomando notas	80,0%	75,0%	75,0%	75,0%	76,2%

Repitiendo lo que oyes	40,0%	10,0%	15,0%	10,0%	18,7%
Mediante juegos y canciones	10,0%	45,0%	30,0%	30,0%	28,7%
Otro ¿Cuál?					

El profesorado de los centros de Italia considera oportuno explicar qué se hace en clase y por qué se hace. De este modo, el alumno se hace cada vez más responsable y autónomo en su proceso de aprendizaje; se percata de las propias carencias y llega a conocer los mejores métodos y estrategias para paliar estas carencias; además, esta explicación permite al alumno actualizar sus propias percepciones con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera; le ayuda a ver que toda actividad forma parte de un todo coherente y sin duda contribuye a lograr la homogeneidad en el grupo. Una profesora del centro de Nápoles señala que es conveniente explicar a los estudiantes qué se hace en clase y por qué

para conseguir un grupo compacto en el que, sin embargo, cada alumno desarrolle un método de aprendizaje autónomo.

Aunque el trabajo en parejas y en pequeños grupos parece ser, según los profesores, la forma de trabajo preferida por los alumnos, algún profesor constata alguna resistencia ocasional por parte de éstos.

Analizados los resultados de las encuestas de los alumnos, se llega, sin embargo, a la conclusión de que el sistema de trabajo más atractivo para los alumnos de estos tres centros es el que realiza el profesor cuando trabaja con toda la clase al mismo tiempo, modo que resulta más atractivo para los alumnos de Milán y Roma que para los alumnos de Nápoles, pero que sigue siendo el preferido también para éstos. El interés por el trabajo en pequeños grupos y en parejas por parte de los alumnos del centro de Nápoles resulta ser, sin embargo, el más alto entre los alumnos de todos los centros analizados.

Milán

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	80,0%	65,0%	80,0%	75,0%
Trabajo en pequeños grupos	5,0%	25,0%	6,6%	12,2%
Trabajo en parejas		5,0%	6,6%	3,8%
Trabajo individual	20,0%	5,0%	6,6%	10,5%

Nápoles

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	54,1%	69,2%	68,7%	82,3%	68,5%
Trabajo en pequeños grupos	12,5%	19,2%	18,7%	5,8%	14%
Trabajo en parejas	16,6%	23,0%	6,2%	11,7%	14,3%
Trabajo individual				11,7%	2,9%

Roma

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	80,0%	55,0%	70,0%	90,0%	73,7%
Trabajo en pequeños grupos	15,0%	20,0%	25,0%		15,0%
Trabajo en parejas		20,0%	5,0%	10,0%	8,7%
Trabajo individual	5,0%	10,0%			3,7%

4.- Recursos

El profesorado de los centros de Italia está en general satisfecho con los recursos disponibles en sus centros. Sin embargo, algún profesor reclama unas mayores existencias de material audiovisual y didáctico, así como material complementario para el autoaprendizaje, más espacio para realizar algunas actividades, como pasar películas en español, dar conferencias, etc., un mayor número de canales de televisión, con la programación correspondiente, y, finalmente, un laboratorio de idiomas, mencionado concretamente por dos profesores.

Vistos los resultados de las encuestas de los alumnos, la mayoría están igualmente satisfechos de la disponibilidad de medios existentes en los centros. Sin embargo, un cierto número de alumnos de los niveles intermedio y avanzado reclaman mejores aparatos de audición.

Milán

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	85,0%	93,3%	86,1%
No		10,0%		3,3%

Roma

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	40,0%	85,0%	60,0%	75,0%	65,0%
No		15,0%	20,0%	25,0%	15,0%

En el centro de Nápoles en particular, y de un modo unánime, los profesores reclaman un mayor número de recursos humanos para dar respuesta a la demanda existente:

Faltan, sobre todo, recursos humanos.

El responsable académico de este centro pide un contrato parcial de una nueva profesora para poder dedicarse con más intensidad a la labor de coordinación. Por su parte, el responsable académico del centro de Milán señala la necesidad de contratación de otro profesor en arrendamiento de servicios.

Los alumnos de este centro, por su parte, no parecen estar satisfechos con la dotación de

materiales del centro. De hecho, la insatisfacción con respecto a este punto es una realidad en un número elevado de alumnos.

Nápoles

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	41,6%	69,2%	75,0%	52,9%	59,6%
No	29,1%	30,7%	12,5%	47,0%	29,8%

Si entendemos el estilo de aprendizaje como un recurso más, los profesores de los centros de Italia descubren este estilo mediante:

- La observación en la clase.
- La reflexión personal sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- La reacción que éstos manifiestan ante una determinada actividad.
- El diálogo y el debate con ellos.
- El resultado de los exámenes realizados.
- La encuesta.
- Las fichas de trabajo presentadas por los profesores.

Un profesor del centro de Roma afirma, sin embargo, no tener nada "descubrir", ya que los alumnos se lo comunican directamente; éstos le manifiestan espontáneamente su preferencia por los métodos más tradicionales, probablemente porque se "sienten más seguros".

Aparte de la escasa importancia que los profesores de estos tres centros conceden a su papel en la distribución de los alumnos en clases, estos mismos profesores dan una importancia fundamental a actividades tales como la selección de materiales y actividades de aprendizaje, la selección y gradación de los contenidos del programa, la identificación del estilo de aprendizaje, la evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje, etc., tal como podemos ver en el cuadro siguiente.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nápoles	4,67	3,67	4,67	5,00	4,33	5,00	4,67	4,67	3,33
Roma	4,89	4,78	4,67	4,67	3,22	4,67	4,33	4,67	4,22
Milán	4,25	4,00	5,00	4,75	3,75	5,00	4,75	5,00	4,75
Media	4,60	4,15	4,78	4,80	3,76	4,89	4,58	4,78	4,10

En general, y según sus propias palabras, los profesores toman en consideración el estilo y modo de aprendizaje de los alumnos, y en definitiva, su experiencia anterior; una experiencia a veces "traumática", a veces basada en planteamientos excesivamente tradicionales. Cuando este es el caso, los profesores de los centros en cuestión intentan adaptarse a los alumnos, procurando al mismo tiempo dirigirles hacia planteamientos y estilos más comunicativos y acordes con las líneas de actuación establecidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Esta posición impide el rechazo y el bloqueo por parte de los alumnos y facilita la participación en clase.

Los profesores de los centros de Milán, Nápoles y Roma se ven a sí mismos como buenos profesionales cuando se hallan motivados; cuando se entusiasman con lo que hacen y son capaces, al mismo tiempo, de transmitir entusiasmo; cuando se adaptan a las necesidades de los alumnos; cuando disponen de una buena formación didáctica; cuando intentan superarse... A su vez, los profesores esperan que sus alumnos estén interesados y motivados porque verdaderamente quieren y desean aprender; esperan que estén dispuestos a aprovechar todas las oportunidades de contacto con la lengua; que sean abiertos; que amen la nueva lengua y cultura; que tengan un buen conocimiento de su propia lengua; que lean, escuchen y hablen poniendo el interés en el contenido y no en la forma.

Y los alumnos, ¿cómo se ven a sí mismos? El tener ganas de aprender, y, por tanto, una vez más, la motivación es la característica más valorada. Curiosamente, y a diferencia de otros centros, el tener simpatía por los países de habla hispana constituye también una característica importante, ya que ocupa un segundo lugar en el centro de Nápoles y en el de Roma. En el centro de Milán esta característica ocupa un tercer lugar, detrás de saber escuchar. En los centros de Italia destacan fundamentalmente, por tanto, las características de motivación y las características de afecto y simpatía hacia los países de habla hispana.

Nápoles

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	37,5%	11,5%	6,2%	29,4%	21,1%
Tener buena memoria	4,1%	19,2%	6,2%	11,7%	10,3%
Ser inteligente	8,3%	11,5%		5,8%	6,4%
Tener ganas de aprender	79,1%	92,3%	75,0%	82,3%	82,1%
Tener simpatía por los países de habla hispana	29,1%	46,1%	37,5%	47,0%	39,9%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	8,3%		31,2%		9,8%
Saber escuchar	25%	38,4%	18,7%	11,7%	23,4%
No ser tímido	20,8%	7,6%	25%	11,7%	16,2%
Tener gusto por las relaciones humanas	20,8%	42,3%	37,5%	47,0%	36,9%
Otra ¿Cuál?					

Roma

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	40,0%	35,0%	25,0%	25,0%	31,2%
Tener buena memoria	30,0%	20,0%	30,0%	30,0%	27,5%
Ser inteligente	10,0%	5,0%	5,0%	15,0%	8,7%
Tener ganas de aprender	95,0%	90,0%	85,0%	75,0%	86,2%
Tener simpatía por los países de habla hispana	30,0%	35,0%	45,0%	50,0%	40,0%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)		10,0%	5,0%	10,0%	6,2%
Saber escuchar	45,0%	30,0%	25,0%	30,0%	32,5%

No ser tímido	10,0%	15,0%	5,0%	35,0%	16,2%
Tener gusto por las relaciones humanas	10,0%	50,0%	35,0%	10,0%	26,2%
Otra ¿Cuál?					

Milán

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	25,0%	25,0%	13,3%	21,1%
Tener buena memoria	5,0%	20,0%	40,0%	21,6%
Ser inteligente	10,0%	5,0%		5,0%
Tener ganas de aprender	85,0%	100%	86,6%	90,5%
Tener simpatía por los países de habla hispana	35,0%	25,0%	40,0%	33,3%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)		10,0%	1,0%	3,6%
Saber escuchar	35,0%	40,0%	53,0%	42,6%
No ser tímido	20,0%	15,0%		11,6%
Tener gusto por las relaciones humanas	30,0%	20,0%	26,6%	25,5%
Otra ¿Cuál?				

Los alumnos de Italia valoran en su profesor fundamentalmente el que el español sea su lengua materna; señalan esta característica como importante el 65,5% de los alumnos del centro de Milán y el 45,0% de los alumnos del centro de Nápoles. Los alumnos del centro de Roma valoran, en primer lugar, el que dé explicaciones claras, con un 56,2% de los alumnos.

Tanto en el centro de Nápoles como en el centro de Roma la segunda característica más valorada es, curiosamente, el saber reaccionar ante lo que ocurre en clase, y, si fuese necesario, modificar el programa, con un 43,0% y un 50,0% respectivamente. En el centro de Milán, la segunda más valorada es el que dé explicaciones claras, con un 62,6%.

Finalmente, la tercera característica más valorada en el centro de Nápoles es que sea

simpático, con un 38,1%; en el centro de Roma, el que el español sea su lengua materna, con un 43,7%; y el que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar el programa, en el centro de Milán con un 32,0%.

Nápoles

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	20,8%	3,8%	6,2%	17,6%	12,1%
Que sepa contestar a todas las preguntas		15,3%		11,7%	6,7%
Que sea simpático	37,5%	42,3%	37,5%	35,2%	38,1%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	33,3%	23,0%	31,2%	35,2%	30,6%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	4,1%	11,5%	12,5%	11,7%	9,9%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	37,5%	38,4%	37,5%	58,8%	43,0%
Que dé explicaciones claras	29,1%	46,1%	43,7%	23,5%	35,6%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	16,6%	7,6%	6,2%	5,8%	9,0%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	4,1%	7,6%	6,2%	11,7%	7,4%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	12,5%	19,2%	18,7%	11,7%	15,5%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	16,6%	7,6%	6,2%	23,5%	13,4%
Que el español sea su lengua materna	58,3%	30,7%	50%	41,1%	45%
Que le guste su trabajo	25,0%	46,1%	31,2%	41,1%	35,8%
Otra ¿Cuál?					

Roma

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	25,0%	10,0%	10,0%		11,2%
Que sepa contestar a todas las preguntas	10,0%		15,0%		6,2%
Que sea simpático	10,0%	15,0%	35,0%	30,0%	22,5%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	10,0%	35,0%	25,0%		17,5%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	10,0%	10,0%	5,0%	20,0%	11,2%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	35,0%	40,0%	60,0%	65,0%	50,0%
Que dé explicaciones claras	70,0%	55,0%	45,0%	55,0%	56,2%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	20,0%	15,0%	10,0%	25,0%	17,5%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	15,0%	5,0%	10,0%		5,0%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	5,0%	20,0%		20,0%	11,2%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente		20,0%		5,0%	6,2%
Que el español sea su lengua materna	50,0%	55,0%	25,0%	45,0%	43,7%
Que le guste su trabajo	35,0%	40,0%	45,0%	50,0%	51,2%
Otra ¿Cuál?					

Milán

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	15,0%		6,6%	7,2%

Que sepa contestar a todas las preguntas	5,0%			1,6%
Que sea simpático	15,0%	15,0%		10,0%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	25,0%	10,0%	20,0%	55,0%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	15,0%	5,0%	20,0%	16,6%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	25,0%	45,0%	26,0%	32,0%
Que dé explicaciones claras	75,0%	60,0%	53,0%	62,6%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	30,0%	45,0%	20,0%	31,6%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	15,0%	5,0%	6,6%	8,8%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	5,0%	10,0%	13,3%	11,1%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente		5,0%	6,6%	3,8%
Que el español sea su lengua materna	55,0%	75,0%	66,6%	65,5%
Que le guste su trabajo	15,0%	35,0%	33,3%	27,7%
Otra ¿Cuál?				

En este breve análisis llama poderosamente la atención la posición privilegiada que ocupa el que el profesor sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y que sepa modificar el programa en caso necesario. También llama la atención el hecho de que las características que los alumnos italianos aprecian y valoran en sí mismos, como la motivación, no las valoran en absoluto en su profesor, que, por otra parte, valora también al máximo de sí mismo. Los alumnos tampoco valoran el que el profesor conozca sus temas de interés. Quizás, porque no hayan visto la relación entre el conocimiento de sus temas de interés y la programación de objetivos, contenidos y actividades durante el curso.

El grupo de clase, recurso fundamental para el aprendizaje de la lengua, es apreciado por sus componentes, sobre todo, cuando es un grupo activo, participativo, y dispuesto a comunicarse en español. Le sigue a estas características el que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos y estilo de aprendizaje. Resulta

sorprendente observar los altos porcentajes concedidos en los niveles avanzado y superior del centro de Nápoles a la participación del grupo en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español. El resto de porcentajes para esta cuestión son bajos en el resto de los centros de la zona.

Nápoles

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	12,5%	11,5%	43,7%	41,1%	27,2%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	83,3%	84,6%	75,0%	94,1%	84,2%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	4,1%	19,2%	6,2%	17,6%	11,7%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	29,1%	57,6%	62,5%	29,4%	44,6%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	24,0%	3,8%	18,7%	5,8%	13,0%
Otra ¿Cuál?					

Milán

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	10,0%	35,0%	20,0%	21,6%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	95,0%	75,0%	73,3%	81,6%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	15,0%	10,0%	13,3%	12,7%

Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	55,0%	45,0%	66,6%	55,5%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	5,0%	15,0%	6,6%	8,8%
Otra ¿Cuál?				

Roma

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	5,0%	15,0%	20,0%	15,0%	13,7%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	75,0%	90,0%	85,0%	100%	87,5%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	20,0%		20,0%		10,0%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	65,0%	65,0%	30,0%	80,0%	60,0%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	10,0%	30,0%	25,0%	30,0%	23,7%
Otra ¿Cuál?					

Algunos alumnos de los centros de Milán y de Nápoles dicen que sería conveniente que los grupos de clase fuesen más pequeños; de este modo, podrían ser más activos y participativos:

El número de alumnos por clase me parece demasiado alto.

La lectura de diversos materiales, como libros y prensa en español, constituye el recurso fundamental que los alumnos de Italia utilizan para aprender español fuera del aula. Escuchar música, ver películas, establecer contacto con hispanohablantes, viajar a España y hacer los deberes que el profesor pide a sus alumnos constituyen otros recursos importantes. Viajar a

España o a algún otro país hispanohablante constituye un recurso importante fuera del aula para perfeccionar el español que los alumnos italianos piensan utilizar. Es el deseo de la mayoría de los alumnos de los centros de Nápoles, Roma y Milán.

Un número bastante considerable de alumnos del centro de Nápoles dice que les gustaría poder utilizar la biblioteca, así como también, al igual que los alumnos del centro de Milán, ver más películas en español.

Nápoles

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	83,3%	88,4%	87,5%	94,1%	88,3%
No	8,3%	15,3%	12,5%	5,8%	10,4%

Roma

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	95,0%	70,0%	90,0%	83,7%
No	20,0%	5,0%	30,0%	10,0%	16,2%

Milán

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.Y SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	95,0%	93,3%	89,4%
No	15,0%		6,6%	7,2%

5.- Evaluación

Los sistemas de evaluación del progreso realizado por los alumnos de Italia pueden resumirse en lo siguientes:

- La observación de los alumnos en clase.
- La toma de notas por parte del profesor, una vez corregidos los ejercicios realizados por los alumnos.
- La realización de cuestionarios, ejercicios, tests, pruebas y exámenes.
- El diálogo sistemático con cada uno de los alumnos.

Hay un profesor que menciona la importancia de crear situaciones reales en las que "actuar" en español; de este modo, la evaluación versaría sobre aspectos fundamentales del proceso de comunicación. El problema con el que nos encontramos en este sentido es, según el profesor, la falta de recursos para efectuar este tipo de evaluación.

En general, a los alumnos de los centros de Italia no les importa ser evaluados por su profesor. Se observa una predisposición a ello y lo ven como algo necesario.

Entre los sistemas que éstos citan podemos enumerar los tests, pruebas orales y escritas, tests de autoevaluación, exámenes, etc. En cuanto a la aplicación de estos instrumentos, los alumnos prefieren que se haga de modo continuo, de la manera más sencilla, clara y objetiva posible, de manera crítica, con delicadeza y decisión, sin que parezca un examen. Algún alumno dice:

Como el profesor prefiera.

Milán

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	70,0%	75,0%	66,6%	70,5%
No	25,0%	20,0%	26,0%	23,6%

Nápoles

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	70,8%	73,0%	93,7%	82,3%	79,9%
No	12,5%	26,9%		17,6%	14,2%

Roma

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	65,0%	75,0%	75,0%	73,7%
No	20,0%	35,0%	25,0%	25,0%	26,2%

Hay profesores que mencionan la autoevaluación como una forma más de evaluación que debería incluirse en el sistema. Unos la consideran imprescindible; otras, muy positiva. Un profesor del centro de Roma afirma:

La autoevaluación es importante para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Para su puesta en práctica se requieren, no obstante, pruebas que, dirigidas por el profesor, permitan al alumno captar y corregir sus propios errores. De este modo, los alumnos mismos, conocedores de que la evaluación no es única y exclusivamente tarea del profesor, se hacen conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de las implicaciones que este proceso conlleva. La disponibilidad y la preparación por parte de los profesores es excelente, ya que gran parte del alumnado se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, tal como se observa en los cuadros siguientes:

Nápoles

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	70,8%	69,2%	81,2%	88,2%	77,3%
No	16,6%	23,0%	6,2%	5,8%	12,9%

Roma

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	45,0%	95,0%	90,0%	60,0%	72,5%
No	15,0%	5,0%	10,0%	40,0%	17,5%

Milán

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM	AVANZ. Y SUPER.	MEDIA
Sí	90,0%	80,0%	86,6%	85,5%
No	5,0%	20,0%	13,3%	12,7%

Así lo ven también los profesores de los centros de Italia que afirman que sus alumnos están dispuestos a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje, partiendo de cuestionarios y actividades y tareas concretas de reflexión sobre la lengua para conocer cuáles son sus principales dificultades. Preguntados los profesores del centro de Nápoles si sus alumnos están preparados para reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje, una profesora contesta:

Sí, porque la metodología del centro considera fundamentales estos aspectos.

Estrechamente ligado al concepto de evaluación, nos encontramos con el concepto de certificación. El profesorado considera la certificación necesaria. Algún profesor la considera, además, como un elemento de motivación más:

Puede ser motivadora y positiva.

EL MAGREB

(Casablanca, Fez, Rabat, Tánger, Tetuán, Túnez)

1.- Necesidades, intereses y expectativas.

La invitación a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas con relación al aprendizaje del español, parece ser una condición "sine qua non" para que esta manifestación se produzca entre los alumnos de los centros de El Magreb. Preguntados los profesores si sus alumnos están dispuestos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas, los profesores del centro de Fez dicen:

En algunos casos sí. Pero hay que motivarlos. Lo hacen verbalmente y partiendo casi siempre de lo que se hace en el aula.

Les resulta bastante difícil manifestarse, ya que traen una idea muy predeterminada de lo que debe ser el aprendizaje. En general no comprenden el significado del concepto de "necesidades" en el proceso de aprendizaje. Quizás, por esta razón, y tal como manifiesta un profesor de Tánger:

Generalmente, y sobre todo, en el nivel inicial, los alumnos suelen adoptar una actitud pasiva. Aunque ocasionalmente algunos elementos muestran su preferencia por tratar temas concretos, o desarrollar una destreza en particular.

Conscientes de la importancia que esta manifestación de necesidades, intereses y expectativas tiene en el proceso de aprendizaje, los equipos docentes de los centros de El Magreb han demostrado tener un gran interés por saber el nivel de conocimientos de los alumnos, sus deseos, intereses y expectativas. El equipo docente de Casablanca, que, recordemos, responde a la encuesta como tal, se expresa así:

(Recogemos) información muy variada, que obtenemos al principio a partir de sus fichas y, más tarde, en el contacto directo con los alumnos.

Y así lo reconocen en general los alumnos de los diversos centros de esta área geográfico-cultural. Se observan, no obstante, algunas diferencias entre los centros. Si bien los alumnos de los centros de Tánger y Tetuán reconocen que ha habido un altísimo interés por parte de los centros y profesores para conocer sus deseos, intereses y expectativas, este reconocimiento desciende en los centros de Rabat, Casablanca y Fez, llegando a un nivel negativo en el caso del centro de Túnez.

Tánger

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí					75,0%
No					21,0%

Tetuán

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	78,9%	92,3%	100%	63,3%	83,6%
No	15,7%	15,3%		37,5%	17,1%

Rabat

Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	66,0%	60,9%	56,6%	50,0%	58,3%
No	22,0%	24,0%	33,3%	50,0%	32,3%

Casablanca

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	41,4%	80,0%	85,7%		69,0%
No	53,6%	13,3%	7,1%		24,6%

Fez

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ	SUPER.	MEDIA
Sí	61,4%	42,3%	53,8%	83,3%	60,2%
No	15,5%	53,8%	46,1%	16,6%	33,0%

Túnez

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ	SUPER.	MEDIA
Sí	59,3%	33,3%	60,0%	11,1%	40,9%
No	29,6%	54,1%	30,0%	66,6%	45,0%

En opinión de los mismos alumnos de los centros de El Magreb, la recogida de esta información puede ser de una gran utilidad para el profesor en el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades de clase.

En el caso del centro de Túnez, el alto porcentaje de alumnos (74,7%) que consideran que esta información puede serles de utilidad a los profesores contrasta con el bajo porcentaje de alumnos (40,9%) que consideran que el centro y el profesor no han manifestado el suficiente interés por conocer sus necesidades, intereses y expectativas. Este contraste puede ocasionar consecuencias muy negativas en el proceso de aprendizaje.

Tánger

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí					86,4%
No					11,9%

Tetuán

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	84,2%	100%	100%	50,0%	83,5%
No	10,5%			12,5%	5,7%

Rabat

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	75,6%	66,6%	100%	80,5%
No					

Casablanca

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	87,8%	80,0%	92,0%		86,6%
No	7,3%	6,6%			4,6%

Fez

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	54,1%	65,3%	73,0%	100%	73,1%
No	10,0%	19,2%	19,2%		12,1%

Túnez

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIA L	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	76,5%	70,8%	85,0%	66,6%	74,7%
No	7,8%	8,3%	5,0%	11,1%	8,0%

Hemos observado que en opinión de los alumnos, los centros y profesores de la zona de El Magreb, con la excepción del centro de Túnez, manifiestan tener suficiente interés por conocer las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, y que éstos reconocen la utilidad de esta información en el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades de clase. Pero, ¿cuál es la actitud de los alumnos con relación a esta manifestación de necesidades, intereses y expectativas? Parece ser que existen opiniones diferentes entre profesores y alumnos.

Una opinión bastante generalizada entre los profesores es que si se les consulta y se les plantea la cuestión a los alumnos; si se les induce a ello; si se les motiva... los alumnos sí se sienten predispuestos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas.

Esta motivación para exponer al centro y al profesor sus intereses, deseos y expectativas no parece ser, sin embargo, muy alta, ya que, preguntados los alumnos sobre su motivación a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase, la respuesta más repetida por los alumnos es que "pocas veces" se sienten motivados a hacerlo.

Tánger

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Nunca					10,1%
Casi nunca					7,2%
Pocas veces					43,5%
Bastantes veces					20,3%
Casi siempre					13,0%
Siempre					4,3%

Tetuán

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Nunca	21,0%	7,6%			7,1%
Casi nunca	5,2%	7,6%			3,2%
Pocas veces	31,5%	7,6%	11,1%	37,5%	21,9%
Bastantes veces	21,0%	53,8%	38,8%	37,5%	37,7%
Casi siempre		15,3%	33,3%		12,1%
Siempre	15,7%	7,6%	27,7%	25,0%	19,0%

Rabat

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Nunca	4,0%	9,7%	33,3%		11,7%
Casi nunca	4,0%	9,7%	33,3%		11,7%
Pocas veces	42,0%	36,5%	33,3%	25,0%	34,2%
Bastantes veces	20,0%	24,3%	13,3%		14,4%
Casi siempre	22,0%	7,3%	6,6%		8,9%
Siempre	10,0%	7,3%			4,3%

Casablanca

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Nunca	7,3%	6,6%	7,1%		7,0%
Casi nunca	2,4%	20,0%	7,1%		9,8%
Pocas veces	48,7%	40,0%	46,4%		45,0%
Bastantes veces	14,6%	23,3%	10,7%		16,2%
Casi siempre	9,7%		14,2%		7,9%

Siempre	17,0%	3,3%	10,7%		10,3%
---------	-------	------	-------	--	-------

Fez

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Nunca	12,8%	7,6%	7,6%	16,6%	11,1%
Casi nunca	3,6%	7,6%	7,6%		4,7%
Pocas veces	47,7%	50,0%	46,1%	50,0%	48,4%
Bastantes veces	14,4%	19,2%	34,6%	16,6%	16,6%
Casi siempre	7,3%			16,6%	5,9%
Siempre	8,2%	15,8%	3,8%		6,9%

Túnez

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Nunca	3,1%		10,0%		3,2%
Casi nunca	7,8%		15,0%		5,7%
Pocas veces	53,1%	70,8%	15,0%	55,5%	48,6%
Bastantes veces	20,3%	8,3%	50,0%	33,3%	19,6%
Casi siempre	1,5%	4,1%	5,0%		2,6%
Siempre	4,6%	12,5%	10,0%	11,1%	9,5%

Sea cual sea el nivel de motivación, cuando exponen sus intereses, deseos y expectativas, los alumnos lo hacen en general verbalmente y adaptando determinadas actitudes y reacciones en clase.

La información que los profesores esperan de sus alumnos tanto al inicio como durante el curso es relativa a datos personales, incluyendo conocimiento de lenguas, profesión, nivel cultural, gustos, aficiones, sentimientos, etc.; motivos por los que han decidido estudiar español y preferencias en el proceso de aprendizaje. Toda esta información es recogida en los diversos centros mediante fichas de inscripción, cuestionarios, observación de las actividades y el diálogo con el profesor.

Con toda la información recogida y especificada en el párrafo anterior, el profesorado de los centros de El Magreb busca:

- Adecuar el desarrollo del curso y la propia actuación como profesor a la edad, profesión, intereses, etc. de los alumnos asistentes, lo cual no siempre es fácil por la heterogeneidad existente en el grupo.
- Dirigir las tareas posibilitadoras y finales que se realicen a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Elaborar unidades didácticas adecuadas al grupo según el nivel de formación, necesidades, motivación, etc.
- Proponer y sugerir temas, ideas, actividades para ser discutidas en grupo.
- Establecer objetivos y actividades.
- Introducir los cambios oportunos en aquellas actividades que no han gustado y reforzar aquellas que han resultado con éxito o motivadoras.
- Buscar lecturas y vídeos de su interés.

Por su parte, el profesorado de El Magreb da información a sus alumnos relativa a:

- Los objetivos, contenidos y metodología. Esta información se da al principio del curso y al inicio de cada unidad didáctica (Centro de Casablanca).
- Los contenidos, tipos de actividades y estructura del curso al inicio de éste, y los objetivos al inicio de cada unidad didáctica (Centro de Fez).
- Los objetivos que se pretenden alcanzar para discutirlos con los alumnos, y acordar, llegado el caso, objetivos y líneas de trabajo diferentes (Centro de Rabat).
- Los contenidos lingüísticos y temáticos juntamente con los recursos disponibles para trabajarlos. Esta información se da al inicio y a lo largo del curso (Tánger).
- Los objetivos, las dificultades previsibles con las que los alumnos se van a encontrar; el método base que se utilizará, la duración del curso y la conducta que se espera de los alumnos para lograr los objetivos (Tetuán).
- La metodología que se seguirá, las actividades que se organizarán, y la duración y ritmo del curso (Túnez).

El profesorado de Casablanca destaca la homogeneidad en el grupo como el factor fundamental que deberá tenerse en cuenta al agrupar a los alumnos por grupos; una homogeneidad en cuanto a características personales e intereses derivados de la formación y experiencia que los

alumnos tengan como tales. En el centro de Fez consideran como criterios importantes la edad, el nivel de formación de los alumnos y el conocimiento de otras lenguas. De un modo semejante, en el centro de Rabat consideran el nivel cultural, el conocimiento de otras idiomas y la profesión, al igual que el uso que piensan hacer posteriormente del español. En línea con este último criterio, en el centro de Tánger se consideran las razones específicas por las que se aprende la segunda lengua, así como el nivel de formación, el nivel cultural y la edad. Además, dos profesores de este centro incluyen el conocimiento de la grafía latina, y otro si están o no alfabetizados. En el centro de Tetuán se consideran como criterios importantes la edad, el nivel de estudios, la profesión y, tal como un profesor dice, los intereses y objetivos del alumno. Y, finalmente, en el centro de Túnez, el nivel de estudios y las razones específicas por las que deciden estudiar español. Hay un profesor que hace una distinción entre centros grandes y pequeños; en los centros grandes el criterio fundamental ha de ser la experiencia como alumno; en los centros pequeños, sin embargo, este criterio no es posible.

La totalidad del profesorado de El Magreb afirma que, una vez las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambian, que en el centro de Rabat -afirman los profesores-ocurre raramente, ya que los cursos son sólo de 3 ó 4 meses, se toman medidas, las cuales varían de un profesor a otro. Entre éstas, podemos hacer notar las siguientes:

- Replanteamiento progresivo de los postulados iniciales con la consiguiente adaptación a las características del grupo.
- Readaptación de contenidos, actividades y recursos, pero sin alejarse mucho de los objetivos y metas inicialmente trazados.
- Nuevo planteamiento de las actividades y estrategias, pero nunca los objetivos.
- Cambio de actividades de aprendizaje en función de las nuevas necesidades y expectativas de los alumnos.
- Cambio de grupo, siempre que sea posible, para aquellos alumnos cuyas necesidades y expectativas hayan cambiado.
- Potenciación de aquellos aspectos en los que el alumno falla a menudo, respetando siempre el Plan Curricular.
- Renegociación de las posibles tareas y actividades, no los contenidos.

2.- Objetivos

Los motivos fundamentales por lo que los alumnos de esta zona geográfico-cultural estudian español, y que han sido mencionados por todos los profesores de El Mabreb, son el turismo y una mayor proyección profesional, ya sea en el país de origen o en España, así como unas mayores posibilidades de cursar estudios en nuestro país.

Los profesores del centro de Casablanca sintetizan los motivos por los que estudian español del siguiente modo:

...por motivos profesionales, turísticos, académicos y familiares.

En cuanto al centro de Túnez los motivos culturales están más presentes que en el caso de los centros de Marruecos. Así, según los profesores del centro de Túnez, además de estudiarse español por las razones ya expuestas, se estudia también por el interés que la población tunecina tiene por la cultura hispánica, por tener un mejor acceso a documentos históricos en español, por sentimientos de simpatía hacia España, etc.

En el caso de Tánger y Tetuán es evidente un motivo no explícito en el resto de centros de Marruecos ni tampoco en el centro de Túnez; debido a la proximidad geográfica, la posibilidad del seguimiento de los programas de la televisión española.

Analizados, desde el punto de vista de los profesores, los motivos por los que los alumnos de los centros situados en El Magreb estudian español, estudiaremos ahora los motivos que esgrimen los alumnos de los diversos centros. En primer lugar, se observa una coincidencia plena entre todos los centros, ya que los porcentajes más altos de alumnos corresponden a los motivos de índole cultural. Así, el 21,1% de los alumnos de Tánger, el 72,2% de Tetuán, el 52,7% de Rabat, el 57,8% de Casablanca, el 54,1% de Fez y el 44,1% de Túnez mencionan los motivos de tipo cultural en sus encuestas.

Existe también una coincidencia plena en el segundo motivo esgrimido por los alumnos. La satisfacción personal es citada como motivo importante por el 19,7% de los alumnos de Tánger; el 30,9% de los alumnos de Tetuán; el 50,2% de los alumnos de Rabat, el 31,1% de los alumnos de Casablanca y el 53,2% de los alumnos de Fez y, finalmente, por el 39,8% de los alumnos de Túnez.

Curiosamente, los motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante, y, en definitiva, hacia España, ocupan un último lugar entre las opciones presentadas en los centros de Tánger y Tetuán, con un 2,8% y un 13,7% de alumnos respectivamente, que citan estos motivos. Y no solamente esto. Si relacionamos estos porcentajes con los porcentajes de otros centros, observaremos que los porcentajes de los centros de Tánger y Tetuán son inferiores a cualquier otro centro. Cabría esperar que por razones geográficas, culturales, etc. estos porcentajes serían más elevados.

Tánger

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.					12,7%
Motivos de tipo cultural.					21,1%

Motivos de viaje a algún país hispanohablante.					5,6%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.					2,8%
Motivos de satisfacción personal.					19,7%
Otro motivo, ¿Cuál?					4,2%

Tetuán

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.	15,7%	23,0%	5,5%	13,3%	14,3%
Motivos de tipo cultural.	68,4%	84,6%	61,1%	75,0%	72,2%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	36,8%	15,3%	11,1%	25,0%	22,0%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.		7,6%	22,2%	25,0%	13,7%
Motivos de satisfacción personal.	36,8%	23,0%	38,8%	25,0%	30,9%
Otro motivo, ¿Cuál?		7,6%			1,9%

Rabat

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.	22,0%	36,5%		25,0%	20,8%
Motivos de tipo cultural.	22,0%	43,9%	70,0%	75,0%	52,7%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	32,0%	17,0%	56,6%	25,0%	32,6%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	8,0%	100%	43,3%	50,0%	50,3%
Motivos de satisfacción personal.	46,0%	36,5%	43,3%	75,0%	50,2%
Otro motivo, ¿Cuál?					

Casablanca

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.	31,7%	43,3%	25,0%		33,3%
Motivos de tipo cultural.	60,0%	60,0%	53,5%		57,8%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	34,1%	26,6%	25,0%		28,5%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	2,4%	10,0%	28,5%		13,6%
Motivos de satisfacción personal.	41,4%	36,6%	46,4%		31,1%
Otro motivo, ¿Cuál?	7,3%	10,0%	10,7%		7,0%

Fez

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.	21,1%	50,0%	19,2%	33,3%	30,9%
Motivos de tipo cultural.	44,9%	61,5%	77,0%	33,3%	54,1%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	25,6%	38,4%	38,4%	66,6%	42,25%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	9,1%	7,6%	15,3%	33,3%	16,3%
Motivos de satisfacción personal.	41,2%	38,4%	50,0%	83,3%	53,2%
Otro motivo, ¿Cuál?	19,2%	3,8%			5,7%

Túnez

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Motivos profesionales.	31,2	58,3%	30,0%	33,3%	38,2%
Motivos de tipo cultural.	56,2%	20,8%	55,0%	44,4%	44,1%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	23,4%	16,6%	25,0%	22,2%	21,8%
Motivos de simpatía hacia aspectos del	29,6%	33,3%	50,0%	44,4%	39,3%

mundo hispanohablante.					
Motivos de satisfacción personal.	56,2%	45,8%	35,0%	22,2%	39,8%
Otro motivo, ¿Cuál?	7,8%	4,1%	15,0%		6,7%

Las respuestas a la pregunta relativa a las situaciones concretas en que el alumno necesita o va a necesitar utilizar el español siguen siendo las mismas. La mayoría de estas respuestas se hallan relacionadas con situaciones de tipo profesional o turístico.

Las respuestas que el profesorado de esta zona da a la cuestión sobre qué desean aprender sus alumnos y para qué, son, más bien, dispersas. El profesorado del centro de Casablanca habla del léxico adecuado a los intereses de los alumnos y los contenidos gramaticales; en el centro de Rabat, el profesorado dice que mucha gramática,

porque creen que así conseguirán un alto nivel de realización. Con el tiempo van cambiando de opinión y van considerando la gramática un apoyo para poder aprender a comunicarse.

En los centros de Tánger y Tetuán los profesores ponen el énfasis en que los alumnos desean aprender y comunicarse en español.

¿Y qué piensan realmente los alumnos? Por lo que respecta al desarrollo de las cuatro destrezas, la expresión oral es la destreza a la que la mayor parte de los alumnos de cada centro les gustaría dedicarle más tiempo. Es el caso del centro de Tánger, en el que, como consecuencia de las dificultades habidas para realizar el vaciado de las encuestas, sólo el 9,2% de los alumnos afirman que la destreza a la que les gustaría dedicar más tiempo es la expresión oral. Esta misma destreza tiene la prioridad entre los alumnos de los centros de Tetuán (78,2%), entre los de Rabat (73,1%), entre los de Casablanca (75,4%), entre los de Fez (82,8%) y los de Túnez (81,3%).

Tánger

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral					4,6%
Expresión oral					9,2%
Comprensión de lectura					4,6%
Expresión escrita					3,1%

Tetuán

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	47,3%	7,6%	27,7%	37,5%	30,0%
Expresión oral	63,1%	84,6%	77,7%	87,5%	78,2%
Comprensión de lectura	26,3%	53,8%	50,0%	13,3%	35,8%
Expresión escrita	73,6%	53,8%	61,1%	50,0%	59,6%

Rabat

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	34,0%	46,3%	53,3%	50,0%	45,9%
Expresión oral	62,0%	80,4%	100%	50,0%	73,1%
Comprensión de lectura	40,0%	14,6%	23,3%	25,0%	25,7%
Expresión escrita	40,0%	41,4%		75,0%	39,1%

Casablanca

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	46,3%	46,6%	57,1%		50,0%
Expresión oral	78,0%	73,3%	75,0%		75,4%
Comprensión de lectura	17,0%	30,0%	28,5%		25,1%
Expresión escrita	51,2%	40,0%	39,2%		43,4%

Fez

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	46,7%	19,2%	42,3%	83,3%	47,8%
Expresión oral	62,3%	84,6%	84,6%	100%	82,8%
Comprensión de lectura	31,1%	46,1%	30,7%		26,9%
Expresión escrita	36,6%	3,8%	38,4%	16,6%	23,8%

Túnez

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Comprensión oral	46,8%	54,1%	40,0%	77,7%	54,6%
Expresión oral	76,5%	75,0%	85,0%	88,8%	81,3%
Comprensión de lectura	26,5%	16,6%	35,0%	11,1%	22,3%
Expresión escrita	31,2%	50,0%	35,0%	11,1%	31,8%

Entre los objetivos que los profesores de los centros de El Magreb consideran como prioritarios de acuerdo con los resultados de las encuestas contestadas en el curso académico 1991-92, destacan el que sus alumnos sean capaces de relacionarse oralmente, con el fin de obtener información, bienes o determinados servicios; el que sean capaces de extraer información de medios de comunicación gráficos y audiovisuales, relativa a datos objetivos, opiniones, actitudes y valoraciones, y servirse de ella según sus propios intereses; y el que sean capaces de establecer y mantener relaciones personales en las cuales se comparten opiniones, ideas, sentimientos, etc. Al lado de estos objetivos, hay otros que los profesores prácticamente desdeñan, como el que sus alumnos sean capaces de realizar exposiciones orales tales como discursos, conferencias, informes, ponencias, etc., en las que se facilita información a un determinado público; el que sean capaces de redactar artículos, informes y textos similares; el que sean capaces de adaptarse a las convenciones sociales y a los rasgos culturales de la sociedad española actual; y el que sean capaces de utilizar adecuadamente el sistema lingüístico del español, gracias a una comprensión de su organización interna.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Tánger													
Tetuán	5,00	4,80	2,40	3,00	4,80	4,60	4,00	2,60	2,60	3,80	4,80	4,20	4,60
Rabat	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	2,00	2,00	2,00	3,00	4,00	4,00
Casabl	5,00	5,00	1,00	3,00	4,00	3,00	5,00	1,00	2,00	3,00	4,00	3,00	2,00
Fez													
Túnez	4,00	5,00	2,00	2,00	5,00	2,50	3,00	2,00	4,00	3,00	4,50	5,00	4,00
Media	4,50	4,95	2,10	3,00	4,45	3,52	4,25	1,90	2,65	2,95	4,07	4,05	3,65

Con respecto al realismo con que los alumnos persiguen sus objetivos, las opiniones de los profesores son muy diversas. Quizás la aportación más innovadora en este sentido es la asociación

que el profesorado de Rabat establece entre la asimilación de los procedimientos y formas de trabajar en el Instituto Cervantes y el realismo con que intentan alcanzar sus metas. Cuando los alumnos asimilan estos procedimientos y formas, los alumnos se hacen más realistas. Un profesor del centro de Tánger menciona la visión idealista que los alumnos tienen de España. Piensan que en España podrían encontrar solución a sus problemas profesionales y económicos fácilmente.

En cualquier caso, la mayoría de los alumnos de los centros de El Magreb desean alcanzar en la consecución de sus objetivos el nivel superior.

Tánger

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio					3,2%
Avanzado					16,5%
Superior					86,3%

Tetuán

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio	5,2%	7,6%			3,2%
Avanzado	47,3%		5,5%		13,2%
Superior	57,8%	100%	100%	87,5%	86,3%

Rabat

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio	24,0%	100%			3,1%
Avanzado	24,0%	24,3%			12,0%
Superior	46,0%	65,8%	100%	100%	77,9%

Casablanca

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio	7,3%				2,4%
Avanzado	21,9%	6,6%	7,1%		11,8%
Superior	78,0%	93,3%	100%		90,4%

Fez

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial	6,4%				1,6%
Intermedio	11,5%				2,8%
Avanzado	16,5%	23,0%	7,6%		11,7%
Superior	65,1%	76,9%	92,3%	100%	83,5%

Túnez

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTER M.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio	10,9%				2,7%
Avanzado	35,9%	12,5%	20,0%		17,1%
Superior	54,6%	91,6%	85%	55,5%	71,6%

La mayor parte de los alumnos de los centros pretenden alcanzar sus objetivos dedicando de 3 a 6 horas semanales a estudiar español, incluida la clase, en una franja anual que va de los dos a los cuatro años, con la excepción de los alumnos del centro de Fez, que consideran que alcanzarán sus objetivos entre los cuatro y los cinco años.

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Los modos sobre cómo se organizan los contenidos y actividades de aprendizaje en los centros de El Magreb varían de un centro a otro. Entre los modos utilizados podemos mencionar los siguientes:

- La adaptación del Plan Curricular del Instituto Cervantes a los intereses y necesidades de los alumnos.
- La consideración del tipo de alumnos y su nivel, el libro de texto con que se trabaja y los bloques de contenidos establecidos para cada uno de los niveles en el Plan Curricular.
- El análisis de gustos y temas de interés de los alumnos y la consecuente elaboración de actividades y ejercicios que tengan en cuenta los objetivos y contenidos del Diseño Curricular.
- El sometimiento a la programación y al Diseño Curricular al mismo tiempo que se atienden las necesidades del grupo.
- La consideración de los objetivos que el grupo persigue.
- La programación establecida inicialmente y las sugerencias e intereses puntuales o individuales que al profesorado le parezcan interesantes para el conjunto de alumnos.

La mayoría del profesorado considera que tanto los objetivos, como los contenidos y actividades de aprendizaje deberían discutirse con los alumnos. Algún profesor considera que esta discusión, que debe ser "obligatoria", ha de conducir necesariamente al consenso con los alumnos. Es conveniente que esta discusión se realice una vez empezado el curso, una vez los alumnos hayan visto y trabajado diferentes contenidos, realizado diferentes actividades y utilizado diversos medios, tal como afirma el equipo docente de Fez:

Sí (deberían discutirse los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje), pero sería conveniente que se hiciera una vez empezado el curso y después de que hayan observado algunas clases.

Esta "discusión" podría realizarse tomando como base una encuesta pasada a los alumnos o directamente mediante un debate, que podría realizarse en la lengua materna de los alumnos. Un profesor del centro de Tetuán dice que esta discusión no debe discutirse, teniendo en cuenta las circunstancias en que este profesor se encuentra, ya que podría ser "disgregador" y "contraproducente".

En consonancia con este deseo o deber general de los profesores de los centros de El Magreb de discutir objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, estos mismos profesores consideran también conveniente explicar a sus alumnos puntualmente qué se hace en clase y por qué. Afirman que esta explicación hace que los alumnos se impliquen más activamente en el proceso de aprendizaje; que adquieran una mayor conciencia de este proceso; que consigan la forma de desarrollar un sistema de aprendizaje más autónomo y eficiente. En esta línea, los profesores del centro de Rabat señalan que:

La gente trabaja mejor cuando sabe por qué y cómo se hacen las cosas. Su implicación es mayor.

El hablar con los compañeros constituye el común denominador de todas las respuestas que los profesores dan a la pregunta sobre los modos cómo les gusta aprender a sus alumnos. Un considerable número de profesores mencionan también el hablar con el profesor. Aunque el hablar con los compañeros es, según los profesores, el modo de aprender favorito para sus alumnos, este modo no parece tener, sin embargo, la misma popularidad entre los alumnos de la zona en general. Este modo consigue el máximo porcentaje sólo en los centros de Tánger y Túnez. En el resto de centros este modo ocupa un segundo o tercer lugar, detrás de aprender escuchando al profesor y tomando notas, e incluso, detrás de la lectura.

Tánger

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria					3,0%
Obteniendo información en visitas organizadas					3,0%
Hablando con los compañeros					20,0%
Escuchando					9,0%
Leyendo					14,0%
Copiando de la pizarra					3,0%
Escuchando al profesor y tomando notas					
Repitiendo lo que oyes					
Mediante juegos y canciones					
Otro ¿Cuál?					

Tetuán

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria			22,2%		5,5%
Obteniendo información en visitas organizadas	63,1%	15,3%	11,7	37,5%	31,7%
Hablando con los compañeros	26,3%	46,1%	50,0%	37,5%	39,9%
Escuchando	68,4%	30,7%	38,8%	50,0%	46,9%

Leyendo	73,6%	76,9%	77,7%	62,5%	72,6%
Copiando de la pizarra	2,1%		5,5%		1,9%
Escuchando al profesor y tomando notas	5,2%	69,2%	66,6%	62,5%	50,8%
Repitiendo lo que oyes	2,1%	7,6%	22,2%		7,9%
Mediante juegos y canciones	5,2%	38,4%	38,8%	50,0%	33,1%
Otro ¿Cuál?					

Rabat

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Un año	22,0%	7,3%			7,3%
Dos años	54,0%	39,0%	46,6%	75,0%	53,6%
Tres años	14,0%	34,1%	33,3%		20,3%
Cuatro años	20,0%	100%	10,0%	25,0%	38,7%
Cinco años		19,5%			4,8%

Casablanca

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Un año	4,8%	3,3%	7,1%		5,0%
Dos años	19,5%	23,3%	25,0%		16,9%
Tres años	36,5%	23,3%	7,1%		22,3%
Cuatro años	41,4%	50,0%	64,2%		51,8%
Cinco años					

Fez

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Un año					
Dos años			23,0%	16,6%	9,9%
Tres años			26,9%		6,7%
Cuatro años			50,0%	83,3%	33,3%
Cinco años			50,0%	83,3%	33,3%

Túnez

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Un año	7,8%	16,6%	10,0%	11,1%	11,3%
Dos años	37,5%	16,6%	20,0%	11,1%	21,3%
Tres años	28,1%	41,6%	40,0%	33,3%	35,7%
Cuatro años	40,6%	29,1%	35,0%	33,3%	34,5%
Cinco años			35,0%	33,3%	17,0%

No obstante, quizás más importante que el tipo de actividad que los alumnos prefieren son los comentarios que ellos mismos hacen con respecto a esta cuestión. Hay profesores que dicen que cualquier actividad es importante, dependiendo del cómo se trabaje y en qué momento del proceso de aprendizaje se realice. Igualmente es importante, afirma un profesor, la organización de actividades que faciliten la reflexión sobre estrategias de aprendizaje y la interiorización de la gramática.

Si nos atenemos a los resultados de las encuestas frecuentemente mencionadas, y realizadas en el curso 1991-92, constataremos que las actividades que los profesores de los centros de El Magreb consideran más interesantes para el aprendizaje de la lengua extranjera son las conversaciones y los debates organizados, las actividades de comprensión auditiva, las dramatizaciones y juegos de roles y, sobre todo, el trabajo en parejas o en pequeños grupos.

Por otra parte, estos profesores conceden un bajo grado de interés a actividades como los ejercicios gramaticales, los ejercicios de expresión escrita, las tareas para realizar en casa y las actividades extraescolares.

Centro											
Tánger											
Tetuán	3,80	4,40	4,40	4,40	5,00	4,20	4,00	4,80	4,00	2,80	3,80
Rabat	3,00	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00
Casablanca	4,00	3,00	4,00	2,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	3,00	2,00
Fez											
Túnez	3,00	4,50	5,00	4,00	3,00	3,00	5,00	5,00	4,00	3,00	2,00
Media	3,45	4,22	4,10	3,35	4,25	4,05	4,00	4,45	4,00	3,20	2,95

Entre las actividades que los alumnos de esta zona consideran más importantes figuran las actividades de expresión oral, y juntamente con estas actividades, las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común. Acompañando a estas dos actividades va con frecuencia el estudio de reglas gramaticales. Y en algún caso, ocupando alguno de los primeros puestos, las actividades de comprensión auditiva.

Tánger

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales					
Estudio de nuevo vocabulario					21,0%
Estudio de un libro de texto					3,0%
Actividades de comprensión auditiva					20,0%
Actividades de comprensión de lectura					12,0%
Actividades de expresión oral					31,0%
Actividades de expresión escrita					20,0%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.					9,0%
Conversaciones y debates organizados					34,0%

sobre temas de interés común					
Otro ¿Cuál?					

Tetuán

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	57,8%	76,9%	27,7%	25,0%	46,8%
Estudio de nuevo vocabulario	10,5%	15,3%	27,7%	50,0%	25,8%
Estudio de un libro de texto		23,0%	16,6%		9,9%
Actividades de comprensión auditiva	21,0%		33,3%		13,5%
Actividades de comprensión de lectura	15,7%	15,3%	33,3%	37,5%	25,4%
Actividades de expresión oral	52,6%	38,4%	55,5%	62,5%	52,2%
Actividades de expresión escrita	26,3%	38,4%	33,3%	37,5%	33,8%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	5,2%		44,4%	37,5%	21,7%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	36,8%	53,8%	50,0%	50,0%	47,6%
Otro ¿Cuál?					

Rabat

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	50,0%	31,7%	56,6%	50,0%	47,0%
Estudio de nuevo vocabulario	40,0%	26,8%	23,3%	50,0%	35,0%
Estudio de un libro de texto	14,0%	24,3%	20,0%		14,5%
Actividades de comprensión auditiva	30,0%	39,0%	66,6%	25,0%	40,0%
Actividades de comprensión de lectura	22,0%	12,1%	23,3%	25,0%	20,6%
Actividades de expresión oral	56,0%	56,0%	53,3%	50,0%	53,8%
Actividades de expresión escrita	16,0%	34,1%		50,0%	25,0%

Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	4,0%	9,7%	23,3%		9,2%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	38,0%	21,9%	33,3%	50,0%	35,8%
Otro ¿Cuál?					

Casablanca

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	43,9%	63,3%	57,1%		54,7%
Estudio de nuevo vocabulario	29,2%	26,6%	17,8%		24,5%
Estudio de un libro de texto	4,8%	6,6%	14,2%		8,5%
Actividades de comprensión auditiva	19,5%	16,6%	39,0%		25,0%
Actividades de comprensión de lectura	17,0%	20,0%	7,1%		14,7%
Actividades de expresión oral	65,8%	53,3%	60,7%		59,9%
Actividades de expresión escrita	21,9%	23,3%	10,7%		18,6%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	19,5%	16,6%	25,0%		20,3%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	53,6%	50,0%	64,2%		21,5%
Otro ¿Cuál?					

Fez

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	44,9%	50,0%	50,0%	66,6%	57,3%
Estudio de nuevo vocabulario	26,6%	30,7%	15,8%	50,0%	30,7%
Estudio de un libro de texto	6,4%	46,1%	19,2%		17,9%
Actividades de comprensión auditiva	32,1%	38,4%	19,2%	16,6%	26,5%
Actividades de comprensión de lectura	33,0%	19,2%	26,9%	16,6%	23,9%

Actividades de expresión oral	58,7%	57,6%	65,3%	66,6%	62,0%
Actividades de expresión escrita	17,4%	15,8%	3,8%	33,3%	17,5%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	8,2%	11,5%	7,6%		6,8%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	27,5%	42,3%	73,0%	50,0%	48,2%
Otro ¿Cuál?	1,8%		3,8%		1,4%

Túnez

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	51,5%	58,3%	65,0%	66,6%	60,3%
Estudio de nuevo vocabulario	35,9%	50,0%	55,0%	44,4%	46,3%
Estudio de un libro de texto	4,6%	4,1%	10,0%	11,1%	7,4%
Actividades de comprensión auditiva	46,8%	33,3%	25,0%	11,1%	29,0%
Actividades de comprensión de lectura	21,8%	25,0%	10,0%		14,2%
Actividades de expresión oral	53,1%	75,0%	30,0%	66,6%	56,1%
Actividades de expresión escrita	17,1%	8,3%	15,0%		10,1%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	17,1%	4,1%	10,0%		7,8%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	43,7%	58,3%	65,0%	77,7%	61,1%
Otro ¿Cuál?		4,1%			1,0%

Con respecto a la forma de trabajo, un profesor dice que es preciso fomentar la variedad, ya que cualquier forma, ya sea el trabajo con toda la clase, el trabajo en pequeños grupos, el trabajo en parejas o el trabajo individual puede ser útil en función del tipo de actividad que se realice.

De entrada, sin embargo, los alumnos de esta zona geográfico-cultural prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo a cualquier otro modo. Podemos decir que más del 50,0% de los alumnos de la zona prefieren este tipo de trabajo, con la excepción de los alumnos del centro de Casablanca. Curiosamente, en este centro el número de alumnos que citan el trabajo con toda la clase y el trabajo en pequeños grupos son prácticamente idénticos: 38,6% en el primer

caso, y el 38,8% de los alumnos en el segundo. El estudio individual es el modo menos atractivo para los alumnos de la zona, también en este caso con una ligera excepción: los alumnos del centro de Fez prefieren el trabajo individual al trabajo en parejas.

Tánger

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo					55,1%
Trabajo en pequeños grupos					18,8%
Trabajo en parejas					18,8%
Trabajo individual					7,2%

Tetuán

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	47,3%	92,3%	61,1%	50,0%	62,6%
Trabajo en pequeños grupos	21,0%	7,6%	16,6%	25,0%	17,5%
Trabajo en parejas	15,7%		27,7%	25,0%	17,1%
Trabajo individual	10,5%		5,5%		4,0%

Rabat

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	50,0%	29,2%	33,3%	75,0%	46,8%
Trabajo en pequeños grupos	36,0%	34,1%	56,6%		31,6%
Trabajo en parejas	6,0%	7,3%	6,6%		4,9%
Trabajo individual	6,0%				1,5%

Casablanca

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	43,9%	40,0%	32,1%		38,6%
Trabajo en pequeños grupos	34,1%	46,6%	35,7%		38,8%
Trabajo en parejas	12,2%	13,3%	25,0%		16,8%
Trabajo individual	9,7%		10,7%		6,8%

Fez

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	48,6%	42,3%	42,3%	66,6%	49,9%
Trabajo en pequeños grupos	28,4%	38,4%	38,4%	33,3%	34,6%
Trabajo en parejas	12,8%	19,2%	7,6%		9,9%
Trabajo individual	10,0%		11,5%	66,6%	22,0%

Túnez

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	57,8%	54,1%	60,0%	66,6%	59,6%
Trabajo en pequeños grupos	23,4%	25,0%	20,0%	11,1%	19,8%
Trabajo en parejas	20,3%	29,1%	5,0%	11,1%	16,3%
Trabajo individual	6,2%	4,1%	20,0%	11,1%	10,3%

Analizados estos datos por el equipo docente del centro de Túnez, les resultan "preocupantes", ya que la mayoría de los alumnos han respondido que prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo. El equipo docente de este centro reflexiona sobre este punto y considera que las causas pueden ser varias:

- Los alumnos están acostumbrados a un modelo más tradicional y perciben el trabajo en grupos como un "abandono" por parte del profesor.
- Las actividades propuestas no resultan suficientemente interesantes y los alumnos consideran

que están perdiendo el tiempo.

-Los profesores no logran presentar la actividad de modo que se cree una dinámica de grupo positiva.

4.- Recursos

Con relación a los recursos disponibles en los centros, hay, una vez más, situaciones diversas. Mientras que en el centro de Casablanca parece ser que no existen problemas de recursos, en el centro de Túnez dicen que faltan aulas. Lo mismo ocurre en el centro de Tetuán. Dice un alumno de este centro al respecto:

Nos gustaría tener las clases en el mismo centro, no en otro colegio.

Los profesores del centro de Rabat afirman que son necesarios más retroproyectors, un ordenador y una impresora; así como material audiovisual en el centro de Tánger, necesidad que, en mi opinión, es extensible al resto de centros.

Con la excepción del centro Túnez, el resto de profesores de los centros de El Magreb mencionan la televisión como el recurso más utilizado para aprender español fuera de la clase. La lectura de libros y prensa constituye igualmente un recurso importante para el aprendizaje en los centros de Marruecos. En el centro de Túnez la amistad con los hispanohablantes residentes en Túnez, cintas de música, el libro de texto y lecciones grabadas en vídeo y audio constituyen otros tantos recursos utilizados.

Entre los medios con los que a los alumnos de El Magreb más les interesaría aprender español se encuentran fundamentalmente y, sobre todo, los programas o películas españolas o de algún país hispanohablante en televisión o vídeo. También ocupan un lugar privilegiado los periódicos y revistas. Curiosamente, todos estos medios les ponen en contacto directo, no sólo con el español, sino, sobre todo, con la realidad de otros países, y más concretamente de España. Probablemente, el interés no venga del medio en sí, sino, más bien, de lo que el medio le aporta en cuanto a contacto con otras realidades sociales, políticas, económicas, etc.

Un alumno del nivel avanzado del centro de Tetuán resume así su interés por diversos medios con los que les gustaría aprender español:

Me gustaría aprender el español con otros medios que los libros de clases y con cursos que nos da nuestra profesora, por ejemplo, con películas españolas, con viajes organizados, con juegos, con vídeos.

Tánger

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio					45,3%
Ordenador					15,3%
Libros de texto					31,5%
Programas de radio en español					17,5%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo					61,9%
Dibujos y fotografías					9,3%
Periódicos y revistas					30,7%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.					18,7%
Laboratorio de idiomas					13,8%
Diapositivas					
Otro ¿Cuál?					

Tetuán

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	26,3%	38,4%	5,5%	37,5%	26,9%
Ordenador	15,7%	7,6%	33,3%	12,5%	17,2%
Libros de texto	36,8%	30,7%	55,5%	25,0%	37,0%
Programas de radio en español	57,8%	23,0%		50,0%	32,7%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	10,5%	46,1%	72,2%	50,0%	44,7%

Dibujos y fotografías	36,8%	15,3%	11,1%		15,8%
Periódicos y revistas	42,1%	53,8%	55,5%	50,0%	50,3%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	42,1%	30,7%	38,8%	37,5%	37,2%
Laboratorio de idiomas	5,2%	15,3%	11,1%		7,9%
Diapositivas	10,5%		16,6%		6,7%
Otro ¿Cuál?					

Rabat

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	32,0%	29,2%	43,3%	25,0%	32,3%
Ordenador	24,0%	4,8%		25,0%	13,4%
Libros de texto	12,0%	12,1%	23,3%		11,8%
Programas de radio en español	10,0%	17,0%	43,3%		17,5%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	52,0%	63,4%	43,3%	25,0%	45,9%
Dibujos y fotografías	12,0%	2,4%	23,3%		9,4%
Periódicos y revistas	34,0%	21,9%	23,3%	25,0%	26,0%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	24,0%	29,2%	33,3%	50,0%	34,1%
Laboratorio de idiomas	38,0%		23,3%	25,0%	21,5%
Diapositivas	2,0%	2,4%		25,0%	7,3%
Otro ¿Cuál?					

Casablanca

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	26,8%	20,0%	28,5%		25,1%
Ordenador	26,8%	23,3%	28,5%		26,2%
Libros de texto			17,8%		5,9%
Programas de radio en español	7,3%	23,3%	39,0%		23,2%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	65,8%	43,3%	57,1%		55,4%
Dibujos y fotografías	17,3%	3,3%	10,7%		10,4%
Periódicos y revistas	36,5%	56,6%	46,4%		46,5%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	21,9%	23,3%	21,4%		22,2%
Laboratorio de idiomas	31,7%	40,0%	25,0%		32,2%
Diapositivas	14,6%		3,5%		6,0%
Otro ¿Cuál?					

Fez

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	13,7%	15,8%	15,2%	16,6%	15,3%
Ordenador	28,4%	19,2%	30,7%	16,6%	23,7%
Libros de texto					
Programas de radio en español	19,2%	30,7%	19,2%		17,2%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	44,0%	57,6%	50,0%	100%	62,9%

Dibujos y fotografías	20,1%	26,9%	15,3%	16,6%	19,7%
Periódicos y revistas	46,7%	57,6%	50,0%	33,3%	46,9%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	17,4%	26,9%	19,2%	33,3%	24,2%
Laboratorio de idiomas	16,5%	23,0%	26,9%	50,0%	29,1%
Diapositivas	3,6%		3,8%		1,8%
Otro ¿Cuál?			7,6%		1,9%

Túnez

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	32,8%	29,1%	40,0%	22,2%	31,0%
Ordenador	17,1%	12,5%	10,0%	22,2%	15,4%
Libros de texto			50,0%	11,1%	15,2%
Programas de radio en español	20,3%	16,6%	15,0%		12,9%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	45,3%	58,3%	65,0%	88,8%	64,3%
Dibujos y fotografías	10,9%	12,5%		11,1%	8,6%
Periódicos y revistas	31,2%	41,6%	40,0%	33,3%	36,5%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	6,2%	33,3%	30%	22,2%	22,9%
Laboratorio de idiomas	34,3%	50,0%	15,0%	33,3%	33,1%
Diapositivas	4,6%			11,1%	3,9%
Otro ¿Cuál?	1,5%			11,1%	3,1%

Es importante tener en cuenta la variedad en el uso y la idoneidad de cada recurso para cada actividad concreta. Pero en cualquier caso, más importante que el recurso es la actividad en sí misma.

Cuando el alumno asiste a clase, lo hace con un amplio bagaje de experiencias de aprendizaje, experiencias que la totalidad del profesorado de El Magreb está dispuesto a tomar en consideración, aunque algún profesor dice con respecto a sus alumnos:

Hay que erradicar ciertos aspectos de su modo de aprendizaje.

Otro, no obstante, dice:

Hay que evitar cambios bruscos y rechazos.

Con la excepción de los centros de Tánger y Fez, de los que no disponemos de datos, el profesorado del resto de centros de El Magreb considera altamente positivo su papel en la identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos, de sus temas de interés y de su estilo de aprendizaje; en la selección y gradación de los contenidos, en la distribución de los alumnos en clase, a diferencia de otras áreas; en la selección de materiales y actividades de aprendizaje, en la creación de materiales y actividades de aprendizaje, en la evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje y en la evaluación del curso.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tánger									
Tetuán	5,00	5,00	4,00	4,60	2,60	4,60	4,60	4,60	4,60
Rabat	3,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00
Casablanca	3,00	3,00	3,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00
Fez									
Túnez	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Total	4,00	4,25	4,00	4,75	4,15	4,90	4,40	4,40	4,40

El profesorado de los centros de El Magreb descubre los estilos y modos de aprendizaje preferidos por los alumnos:

- Analizando los resultados de encuestas previamente elaboradas a tal efecto.
- Observando directamente las reacciones de los alumnos ante las actividades planteadas, las estrategias de aprendizaje propuestas y el material utilizado. Es importante utilizar estilos y modos de aprendizaje que les motiven y les hagan participar en actos de comunicación.
- Dialogando con los alumnos sobre las tareas planteadas, una vez que éstas hayan concluido.

Es difícil establecer denominadores comunes entre las características que los profesores consideran fundamentales tanto con respecto a sí mismos como con respecto a sus alumnos. Con relación a sí mismos, quizás las más repetidas sean aquellas relacionadas con el interés por parte del profesor y su formación didáctica. Se mencionan, además, la tolerancia, la creatividad, la intuición, la flexibilidad, el sentido del humor, la paciencia, la constancia, el gusto por el contacto con la gente y la capacidad de adaptación a la situación con la que se pueda encontrar. Un buen profesor es también activo; tiene un buen dominio de la lengua de estudio; consigue que se alcancen los objetivos y es activo. Un profesor menciona también la "impermeabilidad" a modas pasajeras como característica de un buen profesor.

Si consideramos las características más apreciadas por los alumnos de los diversos centros de El Magreb con respecto al profesor, observaremos que el hecho de que el profesor permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine es mencionada entre los tres primeros lugares por los alumnos de cinco centros: Tánger, Tetuán, Rabat, Casablanca y Túnez. El que dé explicaciones claras es mencionada entre las tres primeras características por cuatro centros diferentes: Tánger, Tetuán, Túnez y Casablanca. Asimismo, y sorprendentemente, el que el profesor sea simpático es una característica valorada entre las tres primeras en cuatro centros: Tetuán, Rabat, Fez y Túnez. Que le guste su trabajo es mencionada entre las tres primeras en tres centros: Tánger, Rabat y Casablanca.

Tánger

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno					16,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas					9,0%
Que sea simpático					22,0%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine					34,0%
Que conozca los temas de interés de los alumnos					13,0%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa					11,0%
Que dé explicaciones claras					24,0%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase					13,0%

Que evalúe con regularidad a los alumnos					3,0%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera					7,0%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente					5,0%
Que el español sea su lengua materna					11,0%
Que le guste su trabajo					29,0%
Otra ¿Cuál?					

Tetuán

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	10,5%	23,0%	11,1%	25,0%	17,4%
Que sepa contestar a todas las preguntas	10,5%				2,7%
Que sea simpático	47,3%	53,8%	38,8%	37,5%	44,3%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	78,9%	84,6%	61,1%	62,5%	71,7%
Que conozca los temas de interés de los alumnos		15,3%	33,3%		12,1%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	10,5%		22,2%	25,0%	14,4%
Que dé explicaciones claras	84,2%	46,1%	38,8%	25,0%	48,5%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	26,3%	7,6%	16,6%	25,0%	18,8%
Que evalúe con regularidad a los alumnos		15,3%	11,1%		6,6%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera			22,2%		5,5%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente					

Que el español sea su lengua materna			55,5%	62,5%	29,5%
Que le guste su trabajo	31,5%	46,1%	38,8%	37,5%	38,4%
Otra ¿Cuál?					

Rabat

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	14,0%	4,8%			4,7%
Que sepa contestar a todas las preguntas	14,0%	4,8%		25,0%	10,9%
Que sea simpático	22,0%	39,0%	23,3%	50,0%	33,5%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	34,0%	46,3%		50,0%	32,5%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	12,0%	7,3%			4,8%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	30,0%	29,2%	23,3%		20,6%
Que dé explicaciones claras	26,0%	41,4%	46,6%	25,0%	28,2%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	12,0%	14,6%	66,6%	25,0%	29,5%
Que evalúe con regularidad a los alumnos				50,0%	12,5%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	26,0%	14,6%			10,1%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	8,0%	7,3%	23,3%		9,6%
Que el español sea su lengua materna	14,0%	7,3%	10,0%	25,0%	14,0%
Que le guste su trabajo	42,0%	34,1%	43,3%	50,0%	42,3%
Otra ¿Cuál?					

Casablanca

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	2,4%	16,6%	10,7%		9,9%
Que sepa contestar a todas las preguntas	19,5%	13,3%	10,7%		14,5%
Que sea simpático	34,1%	43,3%	17,8%		31,7%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	63,4%	60,0%	71,4%		64,9%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	21,9%	23,3%	14,2%		19,8%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	34,1%	13,3%	28,5%		25,3%
Que dé explicaciones claras	39,0%	40,0%	35,7%		38,2%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	19,5%	20,0%	21,4%		20,3%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	2,4%				0,8%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	14,6%	3,3%	3,5%		7,1%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	7,3%	10,0%	3,5%		6,9%
Que el español sea su lengua materna	12,2%	3,3%	25,0%		13,5%
Que le guste su trabajo	29,2%	50,0%	60,7%		46,6%
Otra ¿Cuál?					

Fez

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	27,5%	23,0%	23,0%		18,3%
Que sepa contestar a todas las preguntas	13,7%	11,5%	7,6%	33,3%	34,3%

Que sea simpático	36,6%	69,2%	50,0%	100%	63,9%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	13,7%	7,6%	26,9%		12,0%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	19,2%	26,9%	19,2%		16,3%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	44,0%	53,8%	38,4%	66,6%	50,7%
Que dé explicaciones claras	20,1%	11,5%	23,0%	33,3%	21,9%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	1,8%				0,4%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	14,6%	7,6%	19,2%		10,3%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	6,4%	15,8%	3,8%	16,6%	10,6%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	13,7%	3,8%	3,8%		5,3%
Que el español sea su lengua materna	26,6%	30,7%	50,0%	33,3%	35,1%
Que le guste su trabajo		3,8%	3,8%	16,6%	6,0%
Otra ¿Cuál?					

Túnez

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	12,5%	8,3%	5,0%		6,4%
Que sepa contestar a todas las preguntas	14,0%	12,5%	15,0%		10,3%
Que sea simpático	46,8%	41,6%	60,0%	55,5%	50,9%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	39,0%	50,0%	40,0%	44,4%	43,3%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	15,6%	20,8%	10,0%	33,3%	19,9%

Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	32,8%	25,0%	5,0%	22,2%	21,2%
Que dé explicaciones claras	34,3%	33,3%	55,0%	44,4%	41,7%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	32,8%	33,3%	10,0%	11,1%	21,8%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	1,5%	8,3%	10,0%	22,2%	10,5%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	3,1%	8,3%	5,0%	11,1%	4,3%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	17,1%	12,5%	5,0%		8,6%
Que el español sea su lengua materna	20,3%	20,8%	30,0%	44,4%	28,8%
Que le guste su trabajo	35,9%	37,5%	20,0%	22,2%	28,9%
Otra ¿Cuál?					

Es igualmente difícil extraer una conclusión de las características que los profesores consideran importantes de un buen alumno. Mencionan, una vez más, el interés, la motivación, la constancia, la integración en el grupo, el dinamismo, la participación en clase, la paciencia, la vivacidad, el sentido del humor, la competitividad, etc.

Pero ¿cuáles destacan los alumnos de sí mismos como fundamentales?

El tener ganas de aprender se encuentra entre los tres primeros lugares de seis centros: Tánger, Tetuán, Rabat, Casablanca, Fez y Túnez, al igual que el tener una buena memoria: Tánger, Tetuán, Rabat, Casablanca, Fez y Túnez. El no ser tímido es valorada también entre los tres primeros lugares en cuatro centros: Tánger, Tetuán, Casablanca y Fez. A excepción de la primera característica, que es valorada en general por la mayoría de los alumnos de todos los centros, resulta sorprendente constatar la gran importancia que para estos alumnos tiene el poder disponer de una buena memoria y no ser tímido para ser un buen estudiante de español. Es éste un rasgo que podríamos considerar propio de esta zona geográfico cultural.

Tánger

¿Cuáles de las siguientes características	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
---	---------	---------	--------	--------	-------

cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.					
Tener un buen oído					20,0%
Tener buena memoria					25,0%
Ser inteligente					17,0%
Tener ganas de aprender					61,0%
Tener simpatía por los países de habla hispana					5,0%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)					10,0%
Saber escuchar					13,0%
No ser tímido					25,0%
Tener gusto por las relaciones humanas					11,0%
Otra ¿Cuál?					

Tetuán

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	26,3%		22,2%		12,1%
Tener buena memoria	42,1%	23,0%	33,3%	50,0%	37,1%
Ser inteligente	26,3%	30,7%	27,7%	37,5%	30,5%
Tener ganas de aprender	94,7%	76,9%	88,8%	62,5%	80,7%
Tener simpatía por los países de habla hispana	5,2%	23,0%	22,2%	13,3%	15,9%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)		7,6%	27,7%	50,0%	21,3%
Saber escuchar	31,5%	30,7%	16,6%	25,0%	25,9%
No ser tímido	36,8%	38,4%	33,3%	37,5%	36,5%

Tener gusto por las relaciones humanas	5,2%	15,3%	33,3%	25,0%	19,7%
Otra ¿Cuál?					

Rabat

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	24,0%	31,7%		25,0%	20,1%
Tener buena memoria	28,0%	39,0%	23,3%	50,0%	35,0%
Ser inteligente	16,0%	21,9%		50,0%	21,9%
Tener ganas de aprender	68,0%	92,6%	100%	100%	90,1%
Tener simpatía por los países de habla hispana	20,0%	7,3%	33,3%		15,1%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	12,0%	12,1%	10,0%		8,5%
Saber escuchar	44,0%	19,5%	70,0%	25,0%	39,6%
No ser tímido	38,0%	29,2%	20,0%	25,0%	28,0%
Tener gusto por las relaciones humanas	16,0%	17,0%	33,3%		16,5%
Otra ¿Cuál?					

Casablanca

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	29,2%	13,3%	28,5%		23,6%
Tener buena memoria	53,6%	40,0%	32,1%		41,9%
Ser inteligente	24,3%	6,6%	14,2%		15,0%
Tener ganas de aprender	92,6%	90,0%	89,2%		90,6%
Tener simpatía por los países de habla hispana	9,7%	3,3%	14,2%		9,0%

Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	17,0%	16,6%	25,0%		19,5%
Saber escuchar	17,0%	13,3%	10,7%		13,6%
No ser tímido	41,4%	40,0%	32,1%		37,8%
Tener gusto por las relaciones humanas	31,7%	30,0%	21,4%		27,7%
Otra ¿Cuál?		3,3%	3,5%		2,2%

Fez

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	18,3%	15,3%	26,9%	33,3%	23,4%
Tener buena memoria	43,1%	53,8%	38,4%	50,0%	46,3%
Ser inteligente	21,1%	26,9%	34,6%		20,6%
Tener ganas de aprender	79,8%	73,0%	80,7%	83,3%	79,2%
Tener simpatía por los países de habla hispana	10,0%	11,5%	7,6%	16,6%	11,4%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	16,5%	15,3%	7,6%		9,8%
Saber escuchar	23,8%	26,9%	15,3%		16,5%
No ser tímido	25,6%	26,9%	53,8%	50,0%	39,0%
Tener gusto por las relaciones humanas	21,1%	19,2%	15,3%	16,6%	18,0%
Otra ¿Cuál?	2,7%	23,0%	7,6%		8,3%

Túnez

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA

quiere aprender español? Señale un máximo de 3.					
Tener un buen oído	31,2%	12,5%	10,0%	33,3%	21,7%
Tener buena memoria	39,0%	58,3%	35,0%	22,2%	38,6%
Ser inteligente	12,5%	12,5%	30,0%	11,1%	16,5%
Tener ganas de aprender	81,2%	100%	90,0%	88,8%	90,0%
Tener simpatía por los países de habla hispana	20,3%	20,8%	50,0%	55,5%	31,4%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	12,5%	16,6%	15,0%	33,3%	19,3%
Saber escuchar	10,9%	25,0%	15,0%	22,2%	18,2%
No ser tímido	14,0%	8,3%	5,0%	11,1%	9,6%
Tener gusto por las relaciones humanas	31,2%	33,3%	15,0%	11,1%	22,6%
Otra ¿Cuál?	1,5%		5,0%		1,6%

El grupo de compañeros, como un recurso más de clase, es valorado positivamente en la medida que es activo, participativo y que está dispuesto a comunicarse en español. Es la característica más valorada por los alumnos de todos los centros. En segundo lugar, los alumnos de cuatro centros (Rabat, Casablanca, Fez y Túnez), valoran, sobre todo, el que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc. Los alumnos de los otros dos centros de la zona valoran en segundo lugar el que sea un grupo que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los compañeros puedan cometer (Tetuán) y que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase (Túnez).

Tánger

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.					12,0%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.					49,0%

Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.					28,0%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.					24,0%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.					20,0%
Otra ¿Cuál?					

Tetuán

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	10,5%	7,6%		25,0%	10,7%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	78,9%	84,6%	72,2%	87,5%	80,8%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	57,8%	38,4%	33,3%	25,0%	38,6%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	36,8%	15,3%	55,5%	13,3%	30,2%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	15,7%	46,1%	50,0%	75,0%	46,7%
Otra ¿Cuál?					

Rabat

¿Cuáles de las características citadas a	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
--	---------	---------	--------	-------	-------

continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.					
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	22,0%	43,9%	23,3%	50,0%	34,8%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	70,0%	51,2%	80,0%	100%	75,3%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	10,0%	9,7%	20,0%		9,9%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	38,0%	58,5%	56,6%		38,2%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	30,0%	14,6%		50,0%	23,6%
Otra ¿Cuál?					

Casablanca

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	29,2%	23,3%	10,7%		21,0%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	80,4%	80,0%	85,7%		81,9%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	26,8%	16,6%	21,4%		21,6%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	34,1%	36,6%	42,8%		37,8%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	29,2%	23,3%	32,1%		28,2%
Otra ¿Cuál?					

Fez

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	18,3%	15,3%	7,6%	16,6%	14,4%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	55,0%	84,6%	69,2%	66,6%	68,8%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	28,4%	19,2%	38,4%	33,3%	29,8%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	33,9%	46,1%	26,9%	66,6%	43,3%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	33,0%	34,6%	38,4%	16,6%	30,6%
Otra ¿Cuál?					

Túnez

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	15,6%	8,3%	10,0%	11,1%	11,2%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	75,0%	83,3%	80,0%	66,6%	76,2%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	21,8%	8,3%	15,0%	44,4%	22,3%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	46,8%	58,3%	55,0%	77,7%	59,4%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante	18,7%	25,0%	30,0%	22,2%	23,9%

los errores que los Compañeros puedan cometer.					
Otra ¿Cuál?	1,5%	4,1%			1,4%

Finalmente, la visita a España o a algún país hispanohablante con el objetivo de perfeccionar el español es un recurso que más del 80,0% de los alumnos de todos los centros de la zona piensan utilizar en un futuro próximo.

Tanger

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí					83,8%
No					16,2%

Tetuán

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	73,6%	76,9%	100%	100%	87,6%
No	5,2%	23,0%			59,5%

Rabat

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	88,0%	46,3%	66,6%	75,0%	68,9%
No	8,0%	9,7%	33,3%	25,0%	19,0%

Casablanca

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA

algun país hispanohablante para perfeccionar su español?					
Sí	80,4%	83,3%	89,2%		84,3%
No	9,7%	13,0%	10,7%		11,1%

Fez

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	81,6%	88,4%	96,1%	83,3%	87,3%
No	9,1%	11,5%		16,6%	9,3%

Túnez

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER	MEDIA
Sí	90,6%	83,3%	70,0%	100%	85,9%
No	7,8%	12,5%	15,0%		8,8%

Así expresa un alumno del nivel avanzado del centro de Casablanca este interés:

Para alcanzar un nivel alto quiero que el Centro organice más actividades y, sobre todo, viajes y excursiones a países de habla española.

5.- Evaluación

En los centros de El Magreb se utiliza un sistema de evaluación continuada basada fundamentalmente en la observación de clase, la realización de actividades, la puesta en práctica de controles periódicos o pruebas, tal como dice un profesor,

con objetivos muy claros.

Y es que éste debe ser el fin fundamental de una prueba o examen: conocer la progresión de los alumnos en aspectos concretos que se han trabajado en clase. En las respuestas a estas preguntas hay una referencia directa de un profesor a la evaluación del proceso, en concreto en el centro de Tánger. Sólo al final de un curso se realiza un examen. Un profesor dice que evalúa

según el modelo propiciado por la Dirección Académica.

La Dirección Académica del Instituto Cervantes no propone expresamente ningún modelo de evaluación.

A los alumnos, por su parte, les gusta ser evaluados por su profesor. De hecho, los porcentajes de alumnos que manifiestan mayor disponibilidad para ser evaluados son los alumnos de esta zona geográfico-cultural.

Tánger

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Sí					81,5%
No					18,5%

Tetuán

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Sí	78,9%	76,9%	100%	62,5%	79,5%
No	15,7%	7,6%		37,5%	15,2%

Rabat

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Sí	82,0%	63,4%	90,0%	100%	83,8%
No	14,0%	26,8%	10,0%		12,7%

Casablanca

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Sí	82,9%	80,0%	85,7%		82,8%
No	14,6%	13,0%	10,7%		12,7%

Fez

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Sí	79,8%	88,4%	88,4%	100%	89,1%
No	9,1%	11,5%	11,5%		5,5%

Túnez

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM	AVANZ.	SUPE R.	MEDIA
Sí	78,1%	75,0%	90,0%	33,3%	69,1%
No	20,3%	29,1%	10,0%	55,5%	28,7%

Hay profesores que abogan por la introducción en el centro de exámenes de diagnóstico y aprovechamiento; otros dicen que depende del grupo y del tipo de alumnado que lo compone, insistiendo sobre todo en la evaluación del proceso cualitativo. Otros incluirían pruebas de evaluación formal que orienten al profesor en lo que hace y en qué fallan los alumnos. Otros incluirían las actividades por destrezas a partir de diferentes medios audiovisuales, periódicos, revistas, etc. Y, finalmente, un profesor dice que introduciría controles para concienciar a los alumnos de su propio progreso con el objetivo de que se automotive en su proceso de aprendizaje.

Entre los recursos que un profesor dice que necesitaría para conocer las formas de evaluación que incluiría se halla la formación del profesorado.

Curiosamente no hay ningún profesor que menciona la autoevaluación. Sin embargo, preguntados sobre lo que piensan con respecto a la autoevaluación, la totalidad del profesorado la considera "muy positiva", "necesaria", "muy importante", etc. Y las razones que dan de ello son que ayudan al alumno a tomar conciencia de lo que se hace y contribuye al desarrollo de su capacidad de autocrítica.

La autoevaluación -dice un profesor de Túnez- es necesaria y positiva en la medida en que contribuye a que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje.

Se requieren, no obstante, afirma un profesor, instrumentos que la hagan efectiva y motiven a los alumnos a su realización. Para ayudar a estos alumnos a la reflexión es preciso que se integren en lo que están haciendo, que dispongan de una serie de instrumentos y estrategias que le faciliten la reflexión; que sean los protagonistas de la clase, y, finalmente, que asuman que los errores son positivos en sí mismos.

No es posible llegar a una conclusión única e inequívoca a partir de las respuestas de los profesores sobre si los alumnos están preparados para reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje. Sin embargo, si analizamos las respuestas de los alumnos veremos que las bases para el establecimiento de un proceso de autoevaluación en la zona están puestas. La mayor parte de los

alumnos de los centros se detienen a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Tánger

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí					85,1%
No					13,4%

Tetuán

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	78,9%	76,9%	88,8%	75,0%	79,9%
No	5,2%	23,0%	16,6%	25,0%	17,4%

Rabat

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	92,0%	70,7%	66,6%	100%	82,3%
No			33,3%	87,5%	30,2%

Casablanca

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	85,3%	83,3%	89,2%		85,9%
No	14,6%	20,0%	10,7%		15,1%

Fez

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	84,4%	92,3%	84,6%	100%	90,3%
No	6,4%	7,6%	11,5%		6,3%

Túnez

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	85,9%	87,5%	80,0%	55,5%	77,2%
No	12,5%	16,6%	10,0%	33,3%	18,1%

Al igual que ocurre con la autoevaluación, también ocurre con la certificación. La totalidad del profesorado la considera necesaria, positiva e importante. Un profesor se limita a decir con respecto a la certificación:

Es cuestión administrativa.

En el caso del centro de Túnez se cita un problema grave con relación a la expedición de certificados, y es que los centros que funcionan bajo el paraguas de la Embajada española en este país no pueden expedir certificados con el logo del Instituto Cervantes, sino con el logo de la Embajada de España.

ORIENTE MEDIO
(Ammán, Beirut y Damasco)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

En opinión de la totalidad de los profesores de los tres centros, los alumnos están dispuestos a hablar sobre sus necesidades, intereses y expectativas. Así lo constata una profesora cuando afirma:

Sí, (están dispuestos); lo hacen mediante cuestionarios que completan individualmente, para pasar después a un intercambio de opiniones con los otros miembros del grupo.

Algunos profesores obtienen información con respecto a estos tres conceptos a partir de cuestionarios, encuestas y fichas de inscripción; y mediante el análisis de exámenes, tests y ejercicios escritos. Otros prefieren instrumentos más informales, como son, los comentarios personales dentro y fuera del aula, el intercambio de opiniones, etc. El uso de estos instrumentos informales requiere un conocimiento y una confianza mutuos entre profesores y alumnos, por una parte, y de alumnos entre sí, por otra.

El tipo de información obtenida hace referencia a los datos personales, a los gustos, preferencias e intereses de los alumnos, a los motivos por los que estudian español, a los objetivos que persiguen, al funcionamiento de la clase y a los aspectos relativos al proceso de aprendizaje que llegan a conocer dentro y fuera del aula.

Un profesor distingue entre la información que debe ser recogida al inicio del curso (información de tipo personal), durante el curso (reacción a las actividades planteadas) y al final de curso (impresiones sobre lo acaecido a lo largo de éste).

Los objetivos que los profesores de los centros de Oriente Medio tratan de conseguir con toda esta información pueden resumirse en los siguientes:

- Conocer los nombres, lugares de procedencia, nivel de conocimiento del idioma, tipos de actividades preferidas por los alumnos, etc. para comprender sus reacciones y poder prevenir posibles respuestas negativas.
- Tratar de incorporar las necesidades y preferencias de los alumnos de la clase.
- Potenciar la reflexión en clase para que cada uno de los alumnos analice sus propias necesidades en relación con las del grupo.

-Adaptar el desarrollo de la clase a los intereses de la mayoría del grupo.

-Desarrollar un clima de confianza entre profesor y alumnos, y entre los alumnos mismos.

Preguntada una profesora del centro de Ammán por el uso que hace de la información que recoge de sus alumnos, se manifiesta así:

En la medida de lo posible, trato de integrar las diferentes necesidades y preferencias; si no es posible, intento que reflexionen juntos para discernir entre "necesidades del grupo" y "necesidades individuales", con el fin de llegar a un acuerdo satisfactorio para todos.

Un considerable número de alumnos de los centros de Ammán y Beirut manifiestan que el centro y el profesor han tenido el suficiente interés en conocer su nivel de español, sus deseos, sus intereses y sus expectativas. De hecho, el 75,0% de los alumnos del centro de Ammán y el 69,1% de los alumnos del centro de Beirut afirman que sí lo ha habido, en oposición al 24,9% y al 14,8%, que opinan que no lo ha habido. Recordemos que el centro de Damasco no envió los resultados de los cuestionarios pasados a los alumnos de este centro.

Ammán

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	65,2%	100%		60,0%	75,0%
No	34,7%			40,0%	24,9%

Beirut

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	88,5%	90,6%	73,9%	23,5%	69,1%
No	4,9%	6,2%	4,3%	44,1%	14,8%

Si un número considerable de los alumnos de esta área geográfico-cultural opina que el centro y su profesor han tenido interés por conocer diversos aspectos de su proceso de aprendizaje, el número de alumnos que piensan que esta información es útil para el profesor es todavía mayor. Sin duda, esta información va a facilitarle la toma de decisiones relativas a objetivos, contenidos y actividades de clase.

Ammán

¿Considera que la recoqida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	95,6%	83,3%		80,0%	86,3%
No	8,6%			20,0%	9,5%

Beirut

¿Considera que la recoqida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	73,7%	78,1%	82,6%	55,8%	72,5%
No	8,1%	12,5%		11,7%	8,0%

Si tenemos en cuenta los elevados porcentajes obtenidos a las dos cuestiones anteriores, cabría esperar que los alumnos de estos dos centros tendrían una mayor predisposición a hacer sugerencias y propuestas que facilitasen su aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos para esta cuestión no son lo suficientemente satisfactorios. El 37,1% de los alumnos del centro de Ammán y el 31,7% de los alumnos del centro de Beirut dicen que "Pocas veces" se sienten motivados a hacer este tipo de sugerencias y propuestas; y sólo el 8,4% del centro de Ammán y el 5,5% del centro de Beirut se sienten motivados a hacerlo "Siempre".

Ammán

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	13,0%				4,3%
Casi nunca	8,6%	16,6%			8,4%
Pocas veces	34,7%	16,6%		60,0%	37,1%
Bastantes veces	30,4%	16,6%			15,6%
Casi siempre	13,0%	33,3%		20,0%	22,1%
Siempre	8,6%	16,6%			8,4%

Beirut

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	9,8%	3,1%	8,6%	5,8%	6,8%
Casi nunca	6,5%	12,5%	4,3%	8,8%	8,0%
Pocas veces	31,1%	40,4%	34,7%	20,5%	31,7%
Bastantes veces	40,9%	12,5%	26,0%	14,7%	23,5%
Casi siempre	4,9%	9,3%	4,3%	11,7%	7,5%
Siempre	9,8%	9,3%		2,9%	5,5%

El profesorado de Oriente Medio, por su parte, ofrece una amplia información sobre diversos aspectos relacionados con el funcionamiento académico. En el Centro de Damasco esta información es, más bien, relativa a aspectos formales, tales como fechas de celebración de exámenes, fiestas, actividades dentro y fuera del aula, unidades del manual, adecuación del curso al examen, información sobre los D.E.L.E., posibles becas, recursos para el trabajo individual y en grupo, y otros aspectos del programa. Dice un profesor de este centro con respecto a la información que le solicitan sus alumnos:

Doy toda la información que me piden. Además, a veces, tengo que explicar la finalidad de actividades que les parecen poco corrientes o extrañas, los beneficios del trabajo en grupo, etc.

En los centros de Ammán y Beirut esta información se centra más en aspectos del proceso mismo de aprendizaje. En el centro de Beirut se da información de la duración del curso y los horarios, así como de los contenidos que se impartirán y de lo que se pretende realizar. En el centro de Ammán esta información se refiere fundamentalmente a la metodología y a la finalidad de aquellas actividades que a los alumnos les resultan más desconocidas. Uno de los profesores contesta con una larga lista de aspectos relacionados con la organización académica propiamente dicha. Así, dice que la información que da a sus alumnos se refiere a:

Fechas de final, de celebración de pruebas, de festividades previstas, actividades que se realizarán en clase y fuera, unidades del manual, aspectos del programa, posibilidad de acceder a becas, etc., etc.

Con respecto a la distribución de los alumnos en grupos de clase, la mayoría de los profesores de los centros de Oriente Medio consideran que el nivel de conocimientos del idioma debería ser el criterio fundamental a tener en cuenta a la hora de agrupar a los alumnos que se matriculan en el centro. Dice una profesora del centro de Ammán:

En el centro el número de alumnos no es grande y éstos no son homogéneos: el mejor criterio para su agrupación es la clasificación de éstos por niveles.

Algún profesor menciona, no obstante, que esta agrupación debería ser según los intereses y afinidades de los alumnos, según los objetivos del currículo que se persiguen, y según la edad y el nivel cultural de los alumnos.

A veces ocurre que las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambian. ¿Cómo actuar entonces? El profesorado de Oriente Medio considera que, una vez éstas cambian, deben tomarse medidas tales como:

- Repetir encuestas iniciales para comprobar hasta qué punto estas necesidades, intereses y expectativas se han modificado.
- Establecer consultas con otros compañeros profesores y con los alumnos mismos.
- Introducir los cambios necesarios en el programa relativos a metodología y actividades, pero respetando siempre los objetivos del curso. Algún profesor incluye la negociación también de los objetivos.
- Redistribuir a los alumnos convenientemente.

Un profesor del centro de Damasco afirma que sólo se adapta si no se desvía excesivamente de su programación:

Me adapto si no sale excesivamente de mis planes.

2.- Objetivos

El profesorado del centro de Ammán considera que las razones de viaje y las razones profesionales son los motivos más frecuentes por los que sus alumnos estudian español en este centro. En cambio, en el centro de Beirut predominan las razones familiares. En esta ciudad vive un considerable número de emigrantes hispanoamericanos, lo que ha permitido un amplio intercambio cultural y lingüístico entre ambas comunidades. Estas mismas razones se dan en el centro de Damasco, asociadas al interés por todo lo hispánico que existe en general en aquella ciudad.

Una nueva razón la constituye el placer que supone el aprendizaje de un nuevo idioma y, por supuesto, también ocupar los momentos de ocio, motivo éste último que de un modo u otro menciona la práctica totalidad del profesorado.

Un profesor del centro de Damasco resume así las razones por las que los alumnos de este centro, y de la zona en general, estudian español:

Afición a los idiomas, vínculos familiares, intención de estudiar en España, relleno del tiempo libre, afición a lo hispánico.

Coincidiendo con esta última opinión dada por los profesores de los dos centros en los que se pasó el cuestionario a los alumnos, un gran número de alumnos dicen estudiar español por motivos de satisfacción personal. Aunque en el centro de Ammán el porcentaje de alumnos más alto corresponde al de aquéllos que estudian español por motivos de tipo cultural, con un 73,8%, el segundo porcentaje más elevado corresponde al de aquéllos que estudian español por motivos de satisfacción personal, con un 66,0%. En el centro de Beirut el orden de estos dos motivos se invierte. Así, el 52,2% de los alumnos dicen estudiar español por motivos de satisfacción personal, y el 41,5% por motivos de tipo cultural. Los motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante son citados por el 25,3% de los alumnos del centro de Ammán y el 20,6% de los alumnos del centro de Beirut.

Ammán

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	21,7%	33,3%		20,0%	25,0%
Motivos de tipo cultural.	78,2%	83,3%		60,0%	73,8%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	43,4%	33,3%		40,0%	33,0%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	26,0%	50,0%			25,3%
Motivos de satisfacción personal.	34,7%	83,3%		80,0%	66,0%
Otro motivo, ¿Cuál?		16,6%		20,0%	12,2%

Beirut

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	27,8%	15,6%	21,7%	23,5%	22,1%
Motivos de tipo cultural.	37,7%	46,8%	43,4%	38,2%	41,5%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	29,5%	12,5%	13,0%	2,9%	14,4%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	16,3%	9,3%	21,7%	35,2%	20,6%
Motivos de satisfacción personal.	55,7%	71,8%	43,4%	38,2%	52,2%
Otro motivo, ¿Cuál?	8,1%	6,2%	4,3%		4,6%

Mediante el análisis de las respuestas que dan los profesores a la pregunta sobre los objetivos que sus alumnos persiguen, en general se observa que éstos tienen unos objetivos

excesivamente amplios y vagos, como, "entender", "hablar" o "desenvolverse en español". Se observa también que los objetivos son identificados con las actividades y ejercicios: "ver películas en español", "escuchar canciones", "aprender gramática", "aprender listas de palabras", "aprender el uso del subjuntivo", etc. Algún profesor lamenta la falta de ocasiones que tienen sus alumnos de practicar español fuera de la clase. Otro afirma:

En general los alumnos no se preocupan por los contenidos del programa; tienen un libro y no lo cuestionan.

Finalmente, un profesor afirma que sólo a veces y cuando observan que el profesor se desvía de sus objetivos particulares, los alumnos manifiestan espontáneamente qué desean aprender. ¿Cómo actuar entonces? Este mismo profesor se da la respuesta:

Se trata de que los mismos alumnos se fijen metas a corto plazo y elegir las metas más comunes y que puedan acomodarse al "syllabus" establecido.

Dentro de este apartado de objetivos, y como ha venido siendo habitual, la mayor parte de los alumnos de estos dos centros desea desarrollar fundamentalmente las destrezas de expresión y comprensión orales. El 72,6% de los alumnos del centro de Ammán mencionan la expresión oral y el 63,9% la comprensión oral. En este centro hay, no obstante, un porcentaje también muy alto (58,9%) que menciona la expresión escrita. En el centro de Beirut el 74,8% menciona la expresión oral y el 40,5% la comprensión oral.

Ammán

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	65,2%	66,6%		60,0%	63,9%
Expresión oral	91,3%	66,6%		60,0%	72,6%
Comprensión de lectura	52,1%	16,6%			22,9%
Expresión escrita	43,4%	33,3%		100%	58,9%

Beirut

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	49,1%	34,3%	43,4%	35,2%	40,5%
Expresión oral	80,3%	96,8%	69,5%	52,9%	74,8%
Comprensión de lectura	11,4%	9,3%	13,0%	29,4%	15,7%
Expresión escrita	32,7%	37,5%	17,3%	20,5%	27,0%

En cuanto al número de horas que semanalmente se dedican en uno y otro centro al estudio de español varía ligeramente. El 34,4% y el 46,6% de los alumnos del centro de Ammán dedican de 3 a 6 y de 6 a 9 horas respectivamente, mientras que en el centro de Beirut es el 42,3% de los alumnos el que dedica de 3 a 6 horas, y el 30,9% el que dedica de 6 a 9 horas.

Los profesores de los tres centros de Oriente Medio consideran que, al final del programa, sus alumnos deben ser capaces de dominar la mayoría de los objetivos propuestos en las encuestas realizadas en el curso 1991-92. La excepción a esta generalización nos viene dada por aquellos objetivos que exigen un mayor nivel de preparación y especialización, como son el que los alumnos sean capaces de participar en reuniones de trabajo mantenidas en español sobre temas de su interés o especialidad; el que sean capaces de redactar artículos, informes y textos; el que sean capaces de adaptarse a las convenciones sociales y a los rasgos culturales de la sociedad española actual; el que sean capaces de utilizar correcta y adecuadamente el sistema lingüístico del español, gracias a una comprensión de su organización interna, etc.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Ammán	4,80	4,80	3,60	3,80	3,80	4,20	4,60	3,80	3,40	3,40	4,20	4,40	3,40
Beirut	4,00	5,00	3,00	2,50	4,50	4,00	4,50	2,50	4,00	3,00	4,00	2,50	2,00
Damasc o	3,67	4,67	3,33	3,00	4,67	4,00	4,00	5,00	3,33	4,00	4,33	3,00	3,67
Media	4,15	4,82	4,31	3,10	4,32	4,06	4,70	3,21	3,93	3,57	4,06	3,52	3,02

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Con la excepción hecha de las conversaciones y debates organizados, las actividades de comprensión auditiva, los ejercicios de expresión escrita y la utilización de programas de televisión y radio, el resto de actividades de aprendizaje son consideradas relativamente poco interesantes por el profesorado de los centros de Oriente Medio, tal como se puede observar en el cuadro expuesto a continuación.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Ammán	3,60	4,60	4,40	4,20	4,00	3,20	4,20	3,80	3,80	2,80	2,80
Beirut	3,50	4,50	5,00	4,50	3,00	2,00	5,00	2,00	3,00	4,50	4,00
Damasc o	3,33	5,00	4,00	5,00	4,67	4,67	4,00	3,67	3,67	4,00	4,00
Media	3,47	4,70	4,46	4,56	3,89	3,29	4,40	3,49	3,49	3,76	3,60

En el centro de Ammán el Plan Curricular del Instituto Cervantes constituye la base para la toma de decisiones con respecto a qué enseñar en clase. Esta toma de decisiones se realiza, según los dos profesores que han contestado la encuesta, mediante el trabajo en equipo. Así lo manifiestan los profesores del centro de Ammán:

Mediante reuniones y trabajo en equipo entre los profesores y el Plan Curricular.

En el centro de Beirut existe una mayor diversidad en las respuestas; mientras un profesor afirma que sigue el Plan Curricular, otro dice que la toma de decisiones con respecto a los contenidos depende del Jefe de Estudios, aunque tiene libertad sobre cómo enseñar estos contenidos. Esta diversidad es aún mayor en el centro de Damasco. Mientras un profesor manifiesta que decide qué enseñar a partir de la evaluación de otros cursos, de pruebas de nivel, del manual, de observaciones de clase, del tipo de curso y de los materiales disponibles, otro dice que hay que seguir el libro para que el alumno no se sienta "estafado", ya que ha pagado un libro que le ha costado caro. Cuando hace cosas fuera del libro, -afirma este profesor- lo hace: con la siguiente finalidad:

Para cambiar de actividades y hago aquello que a mí me gusta y que creo que puede funcionar bien en clase porque a ellos también les va a gustar, o intento buscar actividades que vayan llenando sus huecos.

Un tercer profesor dice textualmente:

Se sigue el Diseño Curricular del Instituto Cervantes ajustándolo a un método que sirve de soporte a la clase, e introduzco material complementario.

Si bien el profesorado de Ammán considera que el trabajo en equipo es fundamental para la toma de decisiones con respecto a qué enseñar en clase, la consulta a los alumnos no parece tan fácilmente asumible. Hay una profesora de este centro que considera que en los cursos de los niveles iniciales no es posible, y en los niveles avanzados lo ve difícil. Otra profesora considera que los objetivos, contenidos y actividades no deben discutirse al comienzo del curso, pero sí ve positiva la discusión y la negociación con respecto a objetivos y actividades concretas a lo largo del curso. Esta profesora considera que no es necesario discutir los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje al comienzo del curso. Pero continúa diciendo:

Sí, veo positiva la discusión y la negociación a lo largo del curso en objetivos y actividades concretas.

Con palabras semejantes, un profesor de Beirut considera que los objetivos, contenidos y actividades sí deben discutirse con los alumnos, pero un segundo profesor, aunque acepta la idea de la discusión con los alumnos, dice que debe hacerse con reservas. Metafóricamente dice:

Si en el barco hay más de un capitán, se hunde el barco.

En el centro de Damasco, un profesor entiende que esta discusión ha de ser sobre lo aprendido en otros centros, escuelas y universidades a las que los alumnos hayan podido asistir previamente. Y esto, sugiere este profesor:

Puede ser realizado a partir de encuestas, entrevistas individuales o en pequeños grupos, y proponiendo actividades que provoquen la reacción de los alumnos.

Otro profesor de este centro entiende que podría consultar a los alumnos, pero que es él quien en última instancia decide la programación.

Un tercer profesor de este centro dice que no solamente deben discutirse, sino también negociarse y consensuarse los objetivos, contenidos y actividades, y deben tenerse en cuenta, por tanto, las expectativas que los alumnos tienen con respecto al curso.

Prácticamente la totalidad de los profesores de Oriente Medio consideran que es conveniente la explicación a los alumnos de lo que se hace en clase y por qué se hace. Con esta explicación, que en muchos casos resulta innecesaria, se consigue un mayor grado de confianza e interacción entre profesor y alumnos; se logra, a partir de las reacciones de los alumnos, un mejor ajuste a las expectativas de éstos y se implican de un modo más consciente en su proceso de aprendizaje. Un profesor del centro de Damasco afirma que "sí" es necesario explicar a los estudiantes qué se hace en clase y por qué,

aunque a veces ellos no entienden por qué en una clase de español se habla de esas cosas. No son conscientes de lo importante que es su implicación en los procesos de adquisición del español, en este caso.

En este proceso de aprendizaje el profesorado de Oriente Medio considera que a sus alumnos les gusta aprender fundamentalmente escuchando al profesor, hablando con los compañeros y utilizando canciones y juegos, aunque en el centro de Damasco un profesor piensa que esta última actividad puede ser considerada por los alumnos, sobre todo si son mayores, como una pérdida de tiempo. Este profesor menciona también la memoria y la repetición como medios por los que sus alumnos manifiestan interés.

Con respecto a las actividades que el profesorado de Oriente Medio considera más importantes para el aprendizaje del español debemos citar todas aquellas que de un modo u otro suponen un desarrollo de las cuatro destrezas. Hay dos profesores que mencionan expresamente que éstas deben estar integradas.

Entre los contenidos y actividades que, por su parte, los alumnos del centro de Ammán consideran más importantes, y, por tanto, desde las que probablemente haya de iniciarse la discusión y la negociación figura, en primer lugar, el estudio de las reglas gramaticales, actividad mencionada por el 49,3% de los alumnos; en segundo lugar, las actividades de comprensión auditiva, con un 48,4%; y en tercer lugar, las actividades de comprensión oral y de expresión escrita, con un 48,2%. En el centro de Beirut los porcentajes más elevados corresponden a las actividades de expresión oral, con un 53,3% y a las conversaciones y debates organizados sobre

temas de interés común, con un 46,3%. Le sigue a continuación el estudio de reglas gramaticales, con un 37,1%.

Ammán

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales		33,3%		80,0%	37,7%
Estudio de nuevo vocabulario		16,6%		20,0%	12,2%
Estudio de un libro de texto					
Actividades de comprensión auditiva		33,3%		60,0%	31,1%
Actividades de comprensión de lectura		16,6%			5,5%
Actividades de expresión oral		66,6%			22,2%
Actividades de expresión escrita		50,0%		60,0%	36,6%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.		16,6%			5,5%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común		33,3%		20,0%	17,7%
Otro ¿Cuál?					

Beirut

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	52,4%	21,8%	47,8%	26,4%	37,1%
Estudio de nuevo vocabulario	44,2%	28,1%	21,7%	11,7%	26,4%
Estudio de un libro de texto	6,5%		8,6%	2,9%	4,5%
Actividades de comprensión auditiva	36,0%	25,0%	43,4%	23,5%	31,9%
Actividades de comprensión de lectura	22,9%	6,2%		14,7%	10,9%
Actividades de expresión oral	60,6%	65,6%	60,8%	26,4%	53,3%
Actividades de expresión escrita	29,5%	21,8%	13,0%	5,8%	17,5%

Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	11,4%	18,7%		23,5%	13,4%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	49,1%	56,2%	39,1%	41,1%	46,3%
Otro ¿Cuál?	9,8%				2,4%

Entre los modos de aprendizaje preferidos por los alumnos de esta zona en el centro de Ammán figura, en primer lugar, el aprender escuchando al profesor y tomando notas, con un 67,7% de los alumnos, y le siguen el aprender leyendo, con un 51,0%, y el aprender escuchando, con un 39,1%. En el centro de Beirut, en cambio, figura, en primer lugar, el aprender leyendo, con un 43,0% de los alumnos; y le sigue el aprender escuchando al profesor y tomando notas, con un 40,9%.

Ammán

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	4,3%				1,4%
Obteniendo información en visitas organizadas		16,6%		20,0%	12,2%
Hablando con los compañeros	86,9%	66,6%			28,9%
Escuchando	60,8%	16,6%		40,0%	39,1%
Leyendo	56,5%	16,6%		80,0%	51,0%
Copiando de la pizarra					
Escuchando al profesor y tomando notas	56,5%	66,6%		80,0%	67,7%
Repetiendo lo que oyes	30,4%	50,0%			26,8%
Mediante juegos y canciones	43,4%	33,3%		20,0%	32,2%
Otro ¿Cuál?				20,0%	6,6%

Beirut

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA

máximo de 3 modos.					
De memoria	1,6%				0,4%
Obteniendo información en visitas organizadas	44,2%	65,6%	8,6%	35,2%	38,4%
Hablando con los compañeros	42,6%	25,0%	47,8%	38,2%	38,4%
Escuchando	45,9%	31,2%	30,4%	20,5%	32,0%
Leyendo	52,4%	50,0%	43,4%	26,4%	43,0%
Copiando de la pizarra	8,1%	6,2%			3,5%
Escuchando al profesor y tomando notas	42,6%	43,7%	30,4%	47,0%	40,9%
Repitiendo lo que oyes	11,4%	6,2%	8,6%	2,9%	7,2%
Mediante juegos y canciones	16,3%	3,1%	56,5%	23,5%	24,8%
Otro ¿Cuál?					

Preguntados los profesores sobre los modos de realización del trabajo que según los profesores prefieren sus alumnos, contestan que el trabajo por parejas y en pequeños grupos. Si bien parece ser ésta en cierto modo la realidad en el centro de Ammán, donde el 46,1% de los alumnos prefieren el trabajo en pequeños grupos, no parece ser, sin embargo, en el centro de Beirut, donde el 51,1% de los alumnos prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo.

Ammán

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	30,4%	33,3%		20,0%	27,9%
Trabajo en pequeños grupos	65,2%	33,3%		40,0%	46,1%
Trabajo en parejas	8,6%	33,3%			13,9%
Trabajo individual	8,6%			40,0%	16,2%

Beirut

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
---	---------	---------	--------	--------	-------

El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	57,3%	65,6%	52,1%	29,4%	51,1%
Trabajo en pequeños grupos	26,2%	21,8%	4,3%	20,5%	18,2%
Trabajo en parejas	24,5%	15,6%	17,3%	2,9%	15,0%
Trabajo individual	8,1%	9,3%	4,3%	11,7%	8,3%

En el centro de Damasco, del que sólo tenemos información de los profesores, uno de ellos dice que sus alumnos prefieren el trabajo con toda la clase.

4.- Recursos

Si se considera a los profesores como el primer y fundamental recurso, no se puede obviar la manifestación que hace el responsable académico del centro de Beirut, que dice necesitar entre dos y tres profesores más de plantilla, dada la gran demanda existente de alumnos.

Según el profesorado del centro de Ammán, este centro está suficientemente dotado de material; no parece ser, sin embargo, ésta la situación en los centros de Beirut y Damasco; uno de los profesores de este centro dice que se necesita más material, y otro afirma:

Faltan aulas para la demanda existente, y un espacio fuera del aula para encontrarse y hablar.

El profesorado de este último centro especifica que necesitan material para uso del vídeo, cintas de audio, retroproyectores, magnetófonos, un ordenador, gramáticas y tablón de anuncios.

En consonancia con la opinión de los profesores del centro de Ammán, los alumnos de este centro consideran que, efectivamente, el centro está suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español. El 98,5% de los alumnos así lo piensan. Por contra, aunque también en la línea de lo que opinan los profesores del centro de Beirut, sólo el 61,2% de los alumnos de este centro opinan que el centro está bien dotado.

Ammán

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
--	---------	---------	--------	--------	-------

Sí	95,6%	100%		100%	98,5%
No	4,3%				1,4%

Beirut

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	90,1%	68,7%	47,8%	38,2%	61,2%
No	9,8%	12,5%	34,7%	29,4%	21,6%

Por lo que respecta a los medios con los que más les interesa a sus alumnos aprender español, los profesores de los centros de Oriente Medio mencionan expresamente el centro de autoaprendizaje y el laboratorio, además de cintas de vídeo y audio, el libro de texto, periódicos y revistas, etc.

Los alumnos, por su parte, tanto los del centro de Ammán (80,1%), como los del centro de Beirut (50,4%), opinan que los programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo constituyen el medio más interesante, seguido de los periódicos y revistas en el caso de Ammán (48,5%) y de los programas de radio en el centro de Beirut (26,0%).

Ammán

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	56,5%	50,0%			35,5%
Ordenador	26,0%	16,6%		20,0%	20,8%
Libros de texto		16,6%		60,0%	25,5%
Programas de radio en español		16,6%		20,0%	12,2%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	73,9%	66,6%		100%	80,1%
Dibujos y fotografías	13,0%				4,3%
Periódicos y revistas	39,1%	66,6%		40,0%	48,5%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para	26,0%				8,6%

estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.					
Laboratorio de idiomas	56,5%	16,6%		20,0%	31,0%
Diapositivas					
Otro ¿Cuál?					

Beirut

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	21,3%	9,3%	39,1%	17,6%	21,8%
Ordenador	13,1%	12,5%	8,6%	5,8%	10,0%
Libros de texto	19,6%	21,8%	17,3%	17,6%	19,0%
Programas de radio en español	45,9%	43,7%	8,6%	5,8%	26,0%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	62,2%	56,2%	56,5%	26,4%	50,4%
Dibujos y fotografías	11,4%	50,0%		2,9%	16,0%
Periódicos y revistas	13,1%	12,5%	47,8%	29,4%	25,7%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	14,7%	12,5%	8,6%	8,8%	11,1%
Laboratorio de idiomas	13,1%	18,7%		2,9%	8,6%
Diapositivas	9,8%			5,8%	3,9%
Otro ¿Cuál?					

Los profesores de esta zona geográfico-cultural otorgan una importancia reducida a su papel relativo a la identificación del estilo de aprendizaje del grupo de clase, así como a su papel en la distribución de los alumnos en clases diferentes y en la creación de materiales y actividades de aprendizaje. El resto de actividades son positivamente valoradas por el profesorado de esta zona geográfico-cultural.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ammán	4,40	4,60	4,20	4,40	4,40	4,60	4,00	4,60	4,80
Beirut	4,50	4,50	3,50	4,50	2,50	4,50	3,50	5,00	5,00
Damasco	4,33	4,33	3,67	4,33	3,67	3,67	3,67	4,67	4,00
Media	4,41	4,47	3,79	4,41	3,52	4,25	3,72	4,75	4,60

Si consideramos el estilo de aprendizaje concreto de cada uno de los alumnos como un recurso más, hemos de decir que el profesorado descubre este estilo mediante el diálogo con los alumnos, encuestas, cuestionarios, constancia en las actividades que se realizan, continuidad en el centro, y el grado de acogida e interés de las tareas que se realizan en clase. El profesorado de los centros de Oriente Medio manifiesta tener interés por la experiencia de aprendizaje anterior de sus alumnos y la toma en consideración en el proceso de enseñanza. Un profesor dice que esta experiencia le lleva a negociar con sus alumnos el modo de enseñanza en clase. Otro hace notar que si el estilo de aprendizaje le parece muy tradicional, introduce otras alternativas. Un tercer profesor hace notar también que el proceso de aprendizaje de aquellos alumnos que conocen otras lenguas es más rápido, y que los habituados a aprender de memoria tienen la tendencia a aprender mucho vocabulario, aunque, posteriormente, suelen utilizarlo incorrectamente. Y, finalmente, otro profesor afirma que no necesariamente toma en consideración la experiencia de aprendizaje anterior.

El profesorado de Oriente Medio considera como alumno ideal a aquél que tiene interés y motivación para el aprendizaje de la lengua y la cultura; a aquél que tiene una actitud abierta y positiva; a aquél que tiene capacidad de cooperar con los compañeros, de tomar iniciativas y de afrontar la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje; a aquél que sabe utilizar los recursos de la propia lengua y otras por él conocidas; a aquél que es observador, y a aquél que tiene buen oído y una buena memoria.

Por su parte, los alumnos de los centros de Oriente Medio consideran que una persona que desee aprender español ha de tener, ante todo, ganas de aprender. Así opina el 100% de los alumnos del centro de Ammán y el 78,3% de los alumnos del centro de Beirut. En segundo lugar, los alumnos de ambos centros destacan el tener una buena memoria, con el 32,4% en el centro de Ammán y el 27,0% en el centro de Beirut. En tercer lugar, el 27,6% de los alumnos del centro de Ammán y el 23,3% de los alumnos del centro de Beirut mencionan el interés por las relaciones humanas.

Ammán

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
---	---------	---------	--------	--------	-------

Tener un buen oído	26,0%			20,0%	15,3%
Tener buena memoria	60,8%	16,6%		20,0%	32,4%
Ser inteligente	13,0%	16,6%			9,8%
Tener ganas de aprender	100%	100%		100%	100%
Tener simpatía por los países de habla hispana	8,6%	50,0%			19,5%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	43,4%	16,6%			20,0%
Saber escuchar	43,4%			20,0%	21,1%
No ser tímido	13,0%	16,6%		40,0%	23,2%
Tener gusto por las relaciones humanas	13,0%	50,0%		20,0%	27,6%
Otra ¿Cuál?	4,3%			20,0%	8,1%

Beirut

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	14,7%	21,8%	8,6%	5,8%	12,7%
Tener buena memoria	27,8%	28,1%	34,7%	17,6%	27,0%
Ser inteligente	24,5%	15,6%	17,3%	20,5%	19,4%
Tener ganas de aprender	95,0%	84,3%	78,2%	55,8%	78,3%
Tener simpatía por los países de habla hispana	98,0%	15,6%	13,0%	14,7%	13,2%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	9,8%	9,3%		2,9%	5,5%
Saber escuchar	37,7%	18,7%	21,7%	5,8%	20,9%
No ser tímido	19,6%	15,6%	26,0%	20,5%	20,4%
Tener gusto por las relaciones humanas	29,5%	18,7%	21,7%	23,5%	23,3%
Otra ¿Cuál?					

El profesorado de los centros de Oriente Medio entiende que un buen profesor, como un recurso más a disposición de sus alumnos, debe potenciar todas aquellas características de las que anteriormente hemos hablado con respecto al alumno. Debe ser guía y moderador; activo, innovador, observador, paciente, respetuoso con los alumnos, buen comunicador. Debe saber escuchar, conocer y tener la suficiente capacidad de adaptación al grupo que tiene. Partiendo de

las características del grupo, debe potenciar el desarrollo de los recursos de cada alumno. Debe saber proponer objetivos y actividades que estimulen a los alumnos a aprender. Y, finalmente, debe tener capacidad de análisis y autocrítica.

¿Y cuáles consideran los alumnos de esta zona geográfico-cultural que son las características que necesita tener un buen profesor de español?

El 59,2% de los alumnos del centro de Ammán citan el que el español sea su lengua materna; el 52,6%, el que le guste su trabajo y, finalmente, el 46,2% menciona el que dé explicaciones claras.

Por lo que respecta al centro de Beirut, el 39,4% de los alumnos mencionan el que dé explicaciones claras; el 30,2%, el que permita que el alumno exprese en cada momento aquello que piensa, siente y opina; y el 29,3% cita el que sea simpático.

Ammán

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	52,1%				17,3%
Que sepa contestar a todas las preguntas	34,7%				11,5%
Que sea simpático	34,7%	50,0%		20,0%	34,9%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, siente y opine	56,5%	33,3%		20,0%	36,6%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	21,7%	16,6%		40,0%	26,1%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	26,0%			2,0%	15,3%
Que dé explicaciones claras	52,1%	66,6%		20,0%	46,2%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	21,7%				7,2%
Que evalúe con regularidad a los alumnos					
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	21,7%			20,0%	13,9%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente				40,0%	13,3%
Que el español sea su lengua materna	47,8%	50,0%		80,0%	59,2%

Que le guste su trabajo	34,7%	83,3%		40,0%	52,6%
Otra ¿Cuál?				20,0%	6,6%

Beirut

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	14,7%	15,6%	13,0%		10,8%
Que sepa contestar a todas las preguntas	21,3%	6,2%	8,6%	14,7%	12,7%
Que sea simpático	34,4%	21,8%	26,0%	35,2%	29,3%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	32,7%	56,2%	17,3%	14,7%	30,2%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	14,7%	31,2%	13,0%	11,7%	17,6%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	32,7%	34,3%	13,0%	29,0%	20,7%
Que dé explicaciones claras	49,1%	100%	47,8%	26,4%	39,4%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	24,5%	28,1%	34,7%	14,7%	25,5%
Que evalúe con regularidad a los alumnos		6,2%	8,6%	11,7%	6,6%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	11,4%	6,2%	17,3%	11,7%	11,6%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	4,9%	6,2%			2,7%
Que el español sea su lengua materna	45,9%	21,8%	13,0%	20,5%	25,3%
Que le guste su trabajo	29,5%	25,0%	30,4%	20,5%	26,3%
Otra ¿Cuál?					

Con respecto al grupo de clase, el 54,2% de los alumnos del centro de Ammán valora el que sea un grupo activo, participativo y dispuesto a comunicarse en español, y el 49,1% valora el que sea puntual y asista con regularidad a clase. Por su parte, el 65,4% de los alumnos del centro de Beirut valoran el que el grupo de clase sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español, al igual que en el centro de Ammán. Idéntico porcentaje de alumnos del centro de Beirut (30,8%) menciona el que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase,

y el que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.

Ammán

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	39,1%			40,0%	26,3%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	82,6%			80,0%	54,2%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	60,8%	66,6%		20,0%	49,1%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	34,7%	16,6%		20,0%	23,7%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	26,0%	33,3%			19,7%
Otra ¿Cuál?		50,0%			16,6%

Beirut

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	16,3%	15,6%	17,0%	2,9%	13,0%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	77,0%	65,6%	72,2%	41,1%	65,4%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	24,5%	37,5%	17,3%	23,5%	30,8%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	29,5%	28,1%	30,4%	35,2%	30,8%

Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	39,3%	21,8%	17,3%	11,7%	22,5%
Otra ¿Cuál?					

Fuera de lo que es propiamente la clase, tres de los profesores de los centros de Oriente Medio consideran que sus alumnos no tienen prácticamente posibilidades de usar recursos fuera de la clase para aprender español. Los alumnos más motivados intentan relacionarse con estudiantes españoles de árabe o con profesores del centro; asisten, además, a películas proyectadas en el centro. Otros intentan hacerse con periódicos y revistas, con música en español, programas de vídeo, y libros de texto y gramáticas. En algún caso muy esporádico se utiliza también la cadena internacional de televisión española. Un profesor menciona los deberes, como un recurso más.

La posibilidad de utilizar el recurso de la visita a España para mejorar su español es contemplada por el 98,5% de los alumnos del centro de Ammán y el 67,3% de los alumnos de Beirut.

Ammán

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	95,6%	100%		100%	98,5%
No	13,0%			20,0%	11,0%

Beirut

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	78,6%	62,5%	78,2%	50,0%	67,3%
No	18,0%	25,0%	4,3%	20,5%	16,9%

5.- Evaluación

En los centros de Oriente Medio se utilizan durante el curso, fundamentalmente dos modos diferentes de evaluación: se evalúa la asistencia y participación de los alumnos en las actividades de clase y la realización de los ejercicios y trabajos, ya sea dentro o fuera del aula.

Estos dos modos de evaluación son completados con diferentes tipos de cuestionarios, ejercicios o tests que se realizan durante el curso, y con un examen final al concluir éste.

Así nos lo expresa una profesora del centro de Ammán. Preguntada por cómo evalúa el progreso de sus alumnos durante el curso y al final de éste, dice lo siguiente:

Observando las diversas actividades que se realizan, con exámenes para verificar si los objetivos se han alcanzado, para diagnosticar donde fallan... Al final se evalúa con exámenes elaborados por el equipo docente para comprobar los logros finales de todo el proceso.

Preguntados los alumnos de estos dos centros si les gusta ser evaluados por su profesor, el 92,9% de los alumnos del centro de Ammán dicen que sí, mientras que en el centro de Beirut es el 62,4% de los alumnos.

Ammán

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	95,6%	83,3%		100%	92,9%
No	13,0%			20,0%	16,5%

Beirut

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	86,8%	62,5%	56,5%	44,1%	62,4%
No	13,1%	28,1%	17,3%	14,7%	18,3%

Hay un profesor del centro de Ammán que menciona la autoevaluación y la observación personal como modo habitual de evaluación de los alumnos, y el examen final.

La autoevaluación de los alumnos es vista por los profesores como algo positivo, y que debe potenciarse, ya que contribuye al desarrollo de la responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje; muestra si el propio proceso sigue su curso correctamente, y, además, afirma un profesor, resulta satisfactoria para el alumno mismo.

Sin embargo, y a pesar de tener las razones para potenciar la autoevaluación muy claras, la evaluación no parece ser un práctica habitual en los centros de Oriente Medio. Dice algún profesor que no cree que a sus alumnos les interese, ya que lo que pretenden es conseguir el objetivo final, es decir, "hablar", comunicarse", "expresarse"..., o bien, simplemente, pasar el examen. Otro dice:

Mis alumnos no están ni preparados ni habituados a ello; que no siempre funciona, ya

que hay alumnos que se autoestiman mucho y que no son lo suficientemente críticos, que tienen la tendencia a pensar que son mejores de lo que en realidad son; de aquí la importancia del examen.

Por parte de los alumnos, se observa una cierta predisposición para reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, tanto en un centro como en otro, y, por tanto, se puede decir que las bases para iniciar un proceso de autoevaluación están puestas.

Ammán

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	69,5%	66,6%		60,0%	65,3%
No	30,4%	33,3%		40,0%	34,5%

Beirut

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,3%	59,3%	73,9%	52,9%	66,6%
No	19,6%	25,0%	8,6%	8,8%	15,5%

Se observan deseos por parte del profesorado de potenciar este sistema de evaluación. Un profesor dice que es importante estimular la autoevaluación, pero lamenta no tener conocimiento de técnicas de autoevaluación; otro profesor habla de la necesidad que siente de materiales y de actividades para la autoevaluación; un tercero afirma que intenta que los alumnos se autoevalúen. Prácticamente todos ellos hablan de la importancia de la ayuda del profesor en el proceso de reflexión iniciado por los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta a la certificación, el profesorado considera que en general es necesaria y de un gran interés para los alumnos. Al mismo tiempo es fuente de ilusión para ellos.

PORTUGAL
(Lisboa)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

Dos profesores contestan a la encuesta en el centro de Lisboa, una de los cuales es totalmente ininteligible; la otra da la impresión de haber sido contestada de un modo rápido y sin interés, cosa totalmente lógica teniendo en cuenta los problemas reales con los que cuenta este centro.

Según este profesor, sus alumnos sí están dispuestos a manifestarse sobre sus necesidades, intereses y expectativas. O bien, a través de encuestas, o bien, a través del diálogo con el profesor. Dice uno de los alumnos:

Parece-me que seria interessante saber quais as dificuldades dos alunos na aprendizagem da lingua, não simplesmente através dos erros ou falhas em testes mas também através da palavra do aluno durante os periodos de aulas.

Probablemente esta disponibilidad por parte de los alumnos tenga su origen en la utilidad que los mismos alumnos han descubierto en esta información para el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades de clase. De hecho, el 88,9% de los alumnos han sido capaces de reconocer esta utilidad, en contra de un 5,7% que no la ha descubierto.

Lisboa

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	96,0%	91,1%	88,8%	80,0%	88,9%
No		2,9%		20,0%	5,7%

Aunque levemente, el reconocimiento de esta utilidad desciende a medida que el nivel avanza. Ello puede ser debido a que desciende el interés por parte del centro y del profesor por conocer estas necesidades, intereses y expectativas; o bien, debido a que, siendo perfectamente conocidas por centro y profesor, no se les presta tanta atención; o bien, a que el centro y el profesor han derivado hacia planteamientos más academicistas.

En cualquier caso, el centro, haciéndose eco del interés de los alumnos por manifestar sus necesidades, intereses y expectativas, ha correspondido mostrando también su interés por conocerlas. Así, se observa que el 74,6% de los alumnos reconoce que ha existido suficiente interés por parte del centro y de los alumnos. El 18,7% dice que no ha habido suficiente interés.

Lisboa

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	76,0%	85,0%	77,7%	60,0%	74,6%
No	18,0%	5,8%	11,1%	40,0%	18,7%

Sin embargo, pesar de esta disponibilidad por parte de los alumnos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas y a pesar del deseo de los profesores de atender las necesidades del máximo número de alumnos, llegado el momento de hacer sugerencias y propuestas que faciliten el aprendizaje en clase, los alumnos no se sienten muy motivados a hacerlo. Parece como si los alumnos entendiesen que este interés está justificado al inicio del curso, pero es innecesario posteriormente. De hecho, sólo el 6,4% está motivado a hacer sugerencias y propuestas "Casi siempre", y el 11,9%, "Siempre". En el cuadro siguiente se observa que la motivación a hacer sugerencias y propuestas aumenta con el nivel, lo cual no deja de ser una paradoja. Si a medida que el nivel avanza el reconocimiento de esta utilidad es cada vez menor, el interés por hacer sugerencias y propuestas que faciliten el aprendizaje debería ser también menor, y, sin embargo, no es así.

Lisboa

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	4,0%	5,8%			2,4%
Casi nunca	14,0%	14,7%			7,1%
Pocas veces	34,0%	32,3%	33,3%		24,9%
Bastantes veces	28,0%	26,4%	44,4%	60,0%	39,7%
Casi siempre	6,0%	8,8%	11,1%		6,4%
Siempre	8,0%	8,8%	11,1%	20,0%	11,9%

La información que por su parte da el profesor "varía", término que él mismo utiliza, pero sin especificar absolutamente nada más al respecto.

La información facilitada por los alumnos al centro y al profesor al inicio del curso, además de resultar de interés para el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades, es un elemento fundamental para la distribución de los alumnos en clase. Preguntado por los criterios que deberían tenerse en cuenta para agrupar a los alumnos, el profesor contesta que el nivel de conocimientos y las necesidades de horario. Podría sorprender este último criterio; sin embargo, es lógico, teniendo en cuenta que el número de alumnos en el centro de Lisboa es muy reducido. Mediante este criterio, los responsables del centro de Lisboa intentan satisfacer las necesidades de cada alumno en concreto y facilitarle al máximo sus posibilidades de acceso al aprendizaje del español.

No se pueden conocer las resoluciones que el profesor pueda tomar en el momento en que las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambien, ya que éstas, dice el profesor, son:

Diferentes en cada caso.

Una respuesta que resulta ser tan vaga como imprecisa.

2.- Objetivos

Los motivos por los que, según el profesor que conteste a la encuesta, los alumnos del centro de Lisboa estudian español son el gusto por a esta lengua, motivos de tipo sentimental, motivos culturales y motivos profesionales.

Si se compara la respuesta anterior dada por el profesor con las respuestas dadas por los alumnos en el cuadro siguiente, llegaremos a la conclusión de que no hay predominio de unos motivos con respecto a otros. La gama de motivos es muy variada. Es, por tanto, difícil establecer una generalización sobre los motivos por los que los alumnos del centro de Lisboa estudian español. Sí podemos decir, no obstante, que el motivo más repetido por estos alumnos es la satisfacción personal de aprender una lengua extranjera. Llama también la atención que el 100% de los alumnos del nivel superior hayan dicho que estudian español por motivos culturales.

Lisboa

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	60,0%	41,1%	33,3%	40,0%	43,6%
Motivos de tipo cultural.	30,0%	41,1%	33,3%	100%	51,1%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	10,0%	17,6%		20,0%	11,9%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	26,0%	23,5%	55,5%	60,0%	41,2%
Motivos de satisfacción personal.	36,0%	61,7%	55,5%	80,0%	58,3%
Otro motivo, ¿Cuál?	8,0%	17,6%			6,4%

Las destrezas productivas, es decir, la expresión oral y la expresión escrita ocupan un lugar prioritario entre las destrezas a las que los alumnos del centro de Lisboa les gustaría dedicarles más tiempo. Curiosamente, los alumnos de este centro desean dedicarles más tiempo a la expresión escrita que a la comprensión oral que es preferida por los alumnos de otros centros. La razón puede estar en la facilidad que los alumnos portugueses tienen para comprender el español, razón por la que no estarían tan interesados en la práctica de la comprensión oral, resultándoles, por otro lado, bastante complicada la expresión escrita.

El que los profesores sean capaces de extraer información de medios de comunicación gráficos y audiovisuales, relativa a datos objetivos, opiniones, actitudes y valoraciones, y servirse de ella según sus propios intereses; y sean capaces de relacionarse oralmente con otras personas, con el fin de obtener información, bienes o determinados servicios constituyen los dos objetivos más altamente valorados entre los profesores del centro de Lisboa. Estos dos objetivos obtienen la puntuación máxima posible. El resto de objetivos siguen una tónica semejante.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Lisboa	5,00	5,00	3,50	3,75	4,00	4,00	4,25	3,50	3,50	3,75	4,50	3,50	3,00

El nivel que los alumnos desean conseguir en la adquisición de sus objetivos y, consecuentemente, también de las destrezas que desean desarrollar es el nivel superior. Es interesante observar que a medida que los niveles avanzan, los deseos de alcanzar ese nivel superior se afianzan, llegando al 100% de los alumnos en el nivel avanzado y, lógicamente, también en el superior.

Lisboa

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial	2,0%				0,5%
Intermedio	30,0%	5,8%			8,9%
Avanzado	44,0%	35,2%			19,8%
Superior	30,0%	55,8%	100%	100%	71,4%

Este nivel máximo al que la mayoría de los alumnos del centro de Lisboa aspiran, esperan poder conseguirlo dedicando entre 3 y 6 horas semanales durante un periodo que oscila, según opinión de un gran número de los alumnos que han contestado a la encuesta, entre, 2 y 3 años.

Lisboa

¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De 1 a 3 horas.	20,0%	17,6%	33,3%	20,0%	22,7%
De 3 a 6 horas.	62,0%	76,4%	66,6%	20,0%	56,2%
De 6 a 9 horas.	14,0%	2,9%		60,0%	19,2%
De 9 a 12 horas.		2,0%			0,5%
De 12 a 15 horas.					
Más de 15 horas.		2,9%			0,7%

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

En su encuesta, el profesor dice:

Estoy condicionado por el qué debo enseñar.

Sí decide, en cambio, el cómo. Discute, además, con sus alumnos los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje. Quizás sea por esta razón y por la frecuencia con la que el profesor plantea actividades de diferente tipo en clase por lo que las actividades de clase resultan interesantes a sus alumnos.

Lisboa

¿Le resultan interesantes las actividades de aprendizaje que se realizan en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca					
Casi nunca					
Pocas veces	8,0%				2,0%
Bastantes veces	20,0%	8,8%	55,5%	100%	46,0%
Casi siempre	40,0%	58,8%	33,3%		33,0%
Siempre	26,0%	29,4%	11,1%		16,6%

Afirma que a sus alumnos les gusta aprender mediante la escucha al profesor, la lectura y la memorización. Coincide, por tanto, plenamente con el sentir de los alumnos, ya que escuchar al profesor y tomar notas, e incluso la escucha en general constituyen los modos de aprendizaje más atractivos para los alumnos el centro de Lisboa. Asimismo, el profesor coincide también con sus alumnos cuando menciona la lectura como un modo que a éstos les resulta atractivo. Estos disienten, sin embargo, con el profesor en dos aspectos. El profesor menciona la memorización como un modo que a los alumnos les resulta atractivo. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que de hecho mencionan esta opción es mínimo. Sólo el 4,0% del nivel inicial; el 5,8% del nivel intermedio, y el 11,1% del nivel avanzado citan este modo como "atractivo". Por otra parte, los alumnos dicen que les gusta aprender "hablando con los compañeros", opción que el profesor no cita.

Lisboa

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? (Señale un máximo de 3 modos)	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	4,0%	5,8%	11,1%		5,2%
Obteniendo información en visitas organizadas	26,0%	17,6%	22,2%	20,0%	21,4%
Hablando con los compañeros	56,0%	32,3%	55,5%	40,0%	45,9%
Escuchando	42,0%	64,7%	66,6%	80,0%	63,3%
Leyendo	34,0%	61,7%	55,5%	60,0%	52,8%
Copiando de la pizarra	8,0%	23,5%	11,1%		10,6%
Escuchando al profesor y tomando notas	60,0%	79,4%	44,4%	80,0%	65,9%

Repitiendo lo que oyes	32,0%	11,7%		20,0%	15,9%
Mediante juegos y canciones	20,0%	8,8%	11,1%		9,9%
Otro ¿Cuál?		8,8%			2,2%

Entre las actividades que los profesores del centro de Lisboa consideran más importantes en las encuestas realizadas en el curso académico 1991-92 figuran las conversaciones y debates organizados, las dramatizaciones y juegos de roles, el trabajo en parejas o en pequeños grupos, las tareas comunicativas, las actividades de comprensión auditiva y los ejercicios de expresión escrita, tales como historias, descripciones, etc. Sorprende ver el elevado interés de que gozan en este centro las tareas para realizar en casa.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Lisboa	3,25	4,75	4,00	4,00	4,25	3,50	3,75	4,25	4,25	4,25	2,75

Por lo que respecta a las actividades que profesor y alumnos consideran más importantes para el aprendizaje del español, el profesor que contesta a la encuesta presentada en 1994 considera que todas las actividades que se realizan son importantes, ya sean con toda la clase, en pequeño grupo, en parejas, o individualmente, lo que depende del tipo de actividad.

Puesto que el desarrollo de la expresión oral constituye el máximo objetivo entre los alumnos, éstos consideran por su parte, y especialmente los alumnos del nivel inicial y del superior, que las actividades dirigidas al desarrollo de la expresión oral son las más importantes. Y en consonancia con esta importancia concedida a las actividades de expresión oral, también las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común adquieren una considerable importancia para los alumnos. Finalmente, el estudio de las reglas gramaticales resultan ser de una gran importancia para los alumnos, al igual que el estudio de nuevo vocabulario, aunque en menor medida.

Lisboa

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	62,0%	47,0%	44,4%	60,0%	53,3%
Estudio de nuevo vocabulario	52,0%	29,4%	55,5%		34,2%
Estudio de un libro de texto	4,0%	11,7%	11,1%		6,7%
Actividades de comprensión auditiva	20,0%	23,5%	33,3%	20,0%	24,2%

Actividades de comprensión de lectura	10,0%	11,7%	33,3%	40,0%	23,7%
Actividades de expresión oral	72,0%	55,8%	33,3%	80,0%	60,2%
Actividades de expresión escrita	40,0%	58,8%	11,1%	20,0%	32,4%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	12,0%	8,8%	11,1%		7,9%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	26,0%	47,0%	66,6%	60,0%	49,9%
Otro ¿Cuál?					

Una vez más, y al igual que los alumnos de otros centros, también los alumnos del centro de Lisboa consideran el trabajo dirigido por el profesor y con toda la clase al mismo tiempo como el preferido (70,2% de los alumnos), seguido del trabajo individual (23,0%), lo que es una manifestación clara de que los alumnos del centro de Lisboa rechazan la interacción con los compañeros como modo y estilo de aprendizaje. El trabajo en pequeños grupos y el trabajo en parejas carecen prácticamente de interés para los alumnos. El profesor dice descubrir los estilos y modos de aprendizaje de sus alumnos a partir de encuestas, del diálogo y de las manifestaciones hechas por ellos mismos con respecto a sus necesidades, intereses y expectativas.

Lisboa

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	72,0%	82,3%	66,6%	60,0%	70,2%
Trabajo en pequeños grupos	22,0%	14,7%	11,1%		11,9%
Trabajo en parejas	8,0%	2,9%			2,7%
Trabajo individual	4,0%	5,8%	22,2%	60,0%	23,0%

4.- Recursos

Mediante una contestación concreta y precisa, el profesor que responde a esta pregunta considera que el equipo de audio es deficiente, y que falta una pantalla para el retroproyector. Tal precisión da pie a pensar que, con esta salvedad, el centro está bien dotado de medios.

Y así lo confirman los mismos alumnos, quienes mayoritariamente afirman que, efectivamente, lo está. Estos son los mejores resultados obtenidos por un centro para esta cuestión.

Lisboa

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	82,0%	94,1%	100%	100%	94,0%
No	4,0%				1,0%

Con la brevedad que caracteriza las respuestas del profesor del centro de Lisboa, preguntado por los medios con los que más les interesa aprender español a sus alumnos, contesta:

Todos les resultan interesantes.

Los alumnos, por su parte, consideran que los programas y películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo, y los periódicos y revistas son los más interesantes. Probablemente estos dos medios sean los que les resulten más interesantes por ser de fácil acceso. El libro de texto les sigue a continuación.

No obstante, existe una opinión bastante generalizada entre los alumnos del centro de Lisboa de que debe variarse el uso de los diversos medios. Dice uno de los alumnos del nivel inicial:

Parece-me útil recorrer a outro tipo de meios, que não sejam os manuais e as cassetes, para que as aulas sejam mais interessantes, mais dinâmicas. Pois não podemos esquecer que a aula tem uma duração de 3 horas, y tendência um a tornar-se monótona.

Lisboa

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	32,0%	32,3%	33,3%		24,4%
Ordenador	14,0%	8,8%			5,7%
Libros de texto	34,0%	55,8%	44,4%	40,0%	43,5%
Programas de radio en español	16,0%	17,6%	22,2%		13,9%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión	46,0%	50,0%	66,6%	60,0%	55,6%
Dibujos y fotografías	2,0%	2,9%			1,2%
Periódicos y revistas	40,0%	50,0%	66,6%	60,0%	54,1%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	34,0%	14,7%	11,1%	20,0%	19,9%
Laboratorio de idiomas	14,0%	11,7%		20,0%	11,4%
Diapositivas	2,0%				0,5%
Otro ¿Cuál?	2,0%		11,1%		3,2%

Según el cuestionario contestado por los profesores en el curso académico 1991-92, los profesores de este centro tienen en muy alta consideración su función con respecto a la identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos, la selección y gradación de los contenidos, la selección de materiales y actividades de aprendizaje, la evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje y, en definitiva, con respecto a todas las demás funciones relacionadas con la metodología, tal como puede verse en el cuadro expuesto a continuación.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lisboa	4,75	4,25	4,50	4,75	4,25	4,75	4,50	5,00	4,75

El profesor, como un recurso más, es valorado de un modo positivo por los alumnos cuando se

trata de una persona que tiene el español como lengua materna (52,0% de los alumnos); en segundo lugar, cuando es capaz de dar explicaciones claras (36,6%); y en tercer lugar, cuando permite a los alumnos expresar en cada momento aquello que piensan, sienten y opinan (32,1%). Finalmente, debe también gustarle su trabajo, característica esta última que, sin embargo, no es muy valorada por los alumnos del nivel superior.

Según palabras del responsable académico del centro, parece ser que el desgaste y la desmotivación del personal docente del centro de Lisboa, debido a las tensiones provocadas por su situación laboral (tipo de contrato, agravio comparativo en relación con profesores de otros centros, problemas de tipo administrativo, etc.) es una constante entre los profesores de este centro.

En contraposición a este sentir del responsable académico, un alumno del nivel intermedio manifiesta textualmente lo siguiente:

He frecuentado varios institutos de idiomas, en Lisboa, y considero el Instituto Cervantes uno de los mejores. De los muchos profesores que he tenido en los varios institutos de idiomas, el profesor que me enseña el español este año es uno de los mejores. !No esperaba que el Instituto Cervantes funcionara tan bien! !Enhorabuena!.

Lisboa

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	22,0%	20,7%	11,1%		13,4%
Que sepa contestar a todas las preguntas	10,0%	17,6%		20,0%	11,9%
Que sea simpático	16,0%	11,7%	33,3%		15,2%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	26,0%	29,4%	33,3%	40,0%	32,1%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	18,0%	5,8%	11,1%	60,0%	23,7%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	32,0%	23,5%	44,4%	40,0%	34,9%
Que dé explicaciones claras	52,0%	41,1%	33,3%	20,0%	36,6%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	28,0%	41,1%	11,1%	20,0%	25,0%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	2,0%				0,5%
Que haya vivido la experiencia de aprender una	8,0%	2,9%		20,0%	7,7%

lengua extranjera					
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	4,0%	2,9%	11,1%	20,0%	9,5%
Que el español sea su lengua materna	48,0%	55,8%	44,4%	60,0%	52,0%
Que le guste su trabajo	34,0%	47,0%	66,6%		36,9%
Otra ¿Cuál?					

Vistas las características que los alumnos del centro de Lisboa consideran fundamentales en un profesor, ¿cuáles son las características que ellos ven fundamentales en sí mismos? La mayor parte de los alumnos conceden la puntuación más alta al tener ganas de aprender (95,2%). El número de alumnos que consideran esta característica necesaria para el aprendizaje del español es tan elevado que los porcentajes del resto de las características resulta, si no insignificante, sí bajo, con las excepciones de tener un buen oído y saber escuchar.

Lisboa

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	28,0%	32,3%	55,5%	40,0%	38,9%
Tener buena memoria	12,0%	23,5%	11,1%	40,0%	21,6%
Ser inteligente	10,0%	2,9%			3,2%
Tener ganas de aprender	92,0%	100%	88,8%	100%	95,2%
Tener simpatía por los países de habla hispana	18,0%	38,2%	33,3%	40,0%	32,3%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	16,0%	26,4%	11,1%	20,0%	18,3%
Saber escuchar	30,0%	32,3%	33,3%	40,0%	33,9%
No ser tímido	14,0%	14,7%	11,1%		9,9%
Tener gusto por las relaciones humanas	38,0%	14,7%	22,2%	20,0%	23,7%
Otra ¿Cuál?		8,8%			2,2%

Para que el grupo de clase constituya un recurso que facilite el aprendizaje, responda a las necesidades, intereses y expectativas de sus miembros y, consecuentemente, sea valorado por sus componentes ha de ser, para los alumnos del centro de Lisboa, ante todo, un grupo activo,

participativo, dispuesto a comunicarse en español; y, en segundo lugar, homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc. No interesa tanto a los alumnos si participa o no en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.

En este sentido, manifiesta un alumno del nivel intermedio:

Acho correcta a maneira como trabalhamos todos em grupo, porque as discussões sobre temas as pessoas a falar e a comunicar.

Lisboa

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	12,0%	20,5%	22,2%		13,6%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	84,0%	82,3%	88,8%	100%	88,7%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	6,0%	11,7%		20,0%	9,4%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	50,0%	44,1%	55,5%	60,0%	52,4%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	30,0%	32,3%	22,2%		21,1%
Otra ¿Cuál?					

Con respecto a los recursos que los alumnos utilizan para aprender español fuera de la clase, el profesor responde:

Depende de los alumnos mismos.

Uno de estos alumnos del nivel superior dice:

Me parece que sería oportuno hacer debates entre los alumnos sobre temas preparados en casa.

Desde la perspectiva de los alumnos, el viaje a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar el español constituye un recurso altamente valorado por los alumnos del centro de Lisboa. De hecho, el 81,3% de los alumnos piensa en un futuro próximo visitar España o algún país hispanohablante con este objetivo. Según se observa en el cuadro que a continuación se expone, este interés crece en paralelo con cada nivel y, consecuentemente, también con la necesidad de perfeccionar el español.

Lisboa

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	66,0%	70,5%	88,8%	100%	81,3%
No	30,0%	29,4%	11,1%		17,6%

5.- Evaluación

El profesor evalúa el progreso de los alumnos dependiendo, según sus propias palabras, "de los cursos", así como de los intereses de los alumnos. Asimismo, a la pregunta sobre si los alumnos están preparados para reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje, el profesor responde, una una vez más:

Depende de los alumnos.

Los alumnos, por su parte, no presentan ningún inconveniente para ser evaluados por sus profesores. De hecho, un alto número de alumnos, el 84,1%, contesta que les gusta ser evaluados por su profesor, como si esta evaluación constituyese un paso necesario en el proceso de aprendizaje.

Lisboa

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	90,0%	100%	66,6%	80,0%	84,1%
No	6,0%		33,3%	20,0%	14,8%

Asimismo, los alumnos del centro de Lisboa constituyen en gran medida un grupo predispuesto para la autoevaluación, ya que, preguntados sobre si se detienen a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, contestan mayoritariamente que sí, llegando al 100% en el nivel superior.

Lisboa

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	78,0%	79,4%	66,6%	100%	81,0%
No	16,0%	20,5%	33,3%		17,4%

REINO UNIDO E IRLANDA

(Londres, Leeds y Dublín)

1.- Necesidades, Intereses y Expectativas

La experiencia del profesorado del Reino Unido e Irlanda es, al igual que para el conjunto de profesores de otras zonas geográfico-culturales y centros, variada. La posición más común entre los profesores de esta área geográfico-cultural es que los alumnos rara vez están dispuestos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas en clase; sólo lo hacen si el profesor lo propone, o muestra interés y les pregunta directamente; o bien, si los alumnos se encuentran con dificultades. Para corroborar esta posición un profesor afirma:

La mayoría de los alumnos es pasiva respecto a ello.

Sólo una minoría de alumnos parece estar dispuesta a hacerlo. Y cuando lo hacen, lo hacen fundamentalmente fuera de la clase, en grupo o individualmente. Es preciso crear una relación de complicidad entre profesor y alumnos para que esta disposición se haga realidad. Dice uno de los profesores del centro de Londres:

Los alumnos están dispuestos a hablar de sus necesidades e intereses si el profesor les da la oportunidad para ello o si se encuentran con alguna dificultad especial en el curso.

Podemos afirmar que en gran medida los profesores del Reino Unido tienen una impresión correcta sobre la disponibilidad de sus alumnos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas. Preguntados los alumnos por su motivación para hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase, los porcentajes más elevados tanto del centro de Londres como del centro de Leeds se mueven entre las dos opciones de "Pocas veces" (27,8% en el centro de Londres y 43,7% en el centro de Leeds) y "Bastantes veces" (27,8% en el centro de Londres y 24,1% en el centro de Leeds). Para confirmar esta idea de una baja disponibilidad a exponer sugerencias y propuestas que faciliten el aprendizaje, basta observar que sólo el 8,0% de los alumnos en el centro de Londres dicen estar motivados a hacerlo "Casi siempre" y el 11,2% "Siempre". En el centro de Leeds estos porcentajes se reducen al 0,8% de alumnos que dicen sentirse motivados "Casi siempre" y al 8,3% que dicen estar dispuestos "Siempre".

Londres

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	18,7%	6,2%	11,7%		9,1%
Casi nunca	6,2%	6,2%	11,7%		6,0%
Pocas veces	37,5%	56,2%	17,6%		27,8%
Bastantes veces	6,2%	25,0%	47,0%	40,0%	29,5%
Casi siempre	6,2%		5,8%	20,0%	15,7%
Siempre	12,5%	12,5%		20,0%	11,2%

Leeds

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	13,3%	5,0%	16,6%		8,7%
Casi nunca	13,3%	10,0%	16,6%		9,9%
Pocas veces	36,6%	55,0%	33,3%	50,0%	43,7%
Bastantes veces	26,6%	20,0%	33,3%	16,6%	24,1%
Casi siempre	3,3%				0,8%
Siempre	6,6%	10,0%		16,6%	8,3%

Esta baja motivación contrasta con el alto interés manifestado por el centro y por el profesor, y admitido por los mismos alumnos, en conocer las necesidades, intereses y expectativas. El 78,8% de los alumnos del centro de Londres y el 80,8% del centro de Leeds manifiestan que al comenzar el curso ha habido suficiente interés, tanto por parte del centro como por parte del profesor, en averiguar sus conocimientos de español, sus deseos, intereses y expectativas.

Londres

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	81,2%	81,2%	52,9%	100%	78,8%
No	18,7%	18,7%	47,0%		21,1%

Leeds

¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	83,3%	90,0%	66,6%	83,3%	80,8%
No	20,0%	10,0%	33,3%	16,6%	19,9%

Este contraste sorprende, sobre todo, por el hecho de que tanto profesores como alumnos son conscientes de la importancia y utilidad que la manifestación de sus deseos, intereses y expectativas tiene para el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades de clase. Dice uno de los profesores del centro de Londres:

(Esta información) la tengo en cuenta a la hora de programar el curso y las clases en función de sus necesidades, intereses, personalidad, etc.

También los alumnos son conscientes de esta utilidad, tal como se puede ver en los dos siguientes cuadros:

Londres

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	81,2%	93,7%	88,2%	60,0%	80,7%
No	18,7%	6,2%	11,7%		9,1%

Leeds

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	80,0%	100%	100%	100%	95,0%
No	6,6%				1,6%

Es como si los alumnos dijese que están de acuerdo en que tanto el centro como el profesor han manifestado suficiente interés por conocer sus necesidades, intereses y expectativas; que saben que esta información que ellos dan sobre sus necesidades, intereses y expectativas es

de gran utilidad para que el profesor pueda establecer objetivos, contenidos y actividades, y, por tanto, también para ellos, pero que, a pesar de todo, no están dispuestos a darla.

Sin embargo, y a pesar de las reticencias de los alumnos, los profesores de esta zona se esfuerzan por obtener la máxima información posible sobre sus alumnos, la cual les facilite a ellos y a sus alumnos el proceso de enseñanza y aprendizaje. La información que el profesorado de esta zona geográfico-cultural obtiene es relativa a datos personales, intereses y expectativas relacionadas con el modo de trabajo y de aprendizaje en clase, motivos por los que estudian español, necesidades lingüísticas específicas, temas de interés general o personal, y la metodología que consideran más apropiada. La respuesta más completa a esta cuestión, relativa a la información que obtiene sobre sus alumnos, nos la ofrece una profesora del centro de Londres. Dice que recoge información de su alumnado relativa a:

(El) conocimiento de español que tiene, sus intereses y expectativas...su forma de aprendizaje individual (por ejemplo, deductivo o inductivo), sus experiencias anteriores, el modo de trabajo en clase que más le atrae, etc.

Utilizan para la recogida de esta información fichas de identificación personal, deberes que piden a sus alumnos mediante los que tratan de conocerlos mejor, encuestas, conversaciones en clase sobre aspectos del funcionamiento de la clase, actividades de reflexión sobre el aprendizaje, etc.

La misma profesora que acabamos de citar obtiene esta información:

Haciendo preguntas, cuestionarios, sacando conclusiones de las actividades hechas en clase. Haciendo saber al alumno que es libre de hacer sugerencias y propuestas, y, en general, a través de la observación y el diálogo.

Con la obtención de toda esta información el profesorado de estos centros pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Organizar la enseñanza según los planteamientos establecidos en el Plan Curricular y la idiosincrasia del grupo de alumnos en su conjunto y de cada alumno en concreto.
- Programar el curso y la clase en función de las necesidades, los intereses y la personalidad de los alumnos.
- Obtener una media estadística que nos permita ver el número de contenidos del currículo que se estudiarán y el orden que se deberá seguir.

Un profesor de Dublín, dice, sin embargo, que generalmente no hace ningún uso de la información que recoge:

Sólo hago uso de la información que recojo en situación de emergencia.

Para cerrar el ciclo de intercambio de información entre el profesor y los alumnos, también el profesor informa a sus alumnos. En el caso del profesorado de esta zona geográfico-cultural la información que el profesorado da a sus alumnos se centra en los siguientes aspectos:

- El Instituto Cervantes, el centro y las facilidades que ofrece.
- Los objetivos que se persiguen, la metodología que se utiliza, los materiales didácticos que se usan, los tipos de evaluación que se realizan y la dinámica de trabajo que se sigue.

El profesor ofrece todo este tipo de información al principio de curso en un diálogo abierto con los alumnos. Durante el curso es oportuno continuar el diálogo y la reflexión con el alumno sobre éstos y otros aspectos relacionados con el proceso mismo de aprendizaje.

Así nos lo explica, igualmente, una profesora del centro de Londres:

Una vez que sé lo que mis alumnos esperan del curso, les comunico en qué consistirá el mismo. Ello implica un análisis de expectativas e incluso una negociación. Diálogo, intercambio de opiniones y cooperación por ambas partes es lo más importante. Lo fundamental es que todos sepamos de dónde partimos y a dónde vamos planteando los objetivos comunes de manera adecuada para evitar frustraciones y fracasos.

Intercambiada una amplia información sobre todos estos aspectos, el profesorado de esta zona sigue los siguientes criterios para agrupar a los alumnos matriculados, procurando alcanzar la máxima homogeneidad posible entre los miembros del grupo:

- Nivel de conocimientos en las cuatro destrezas.
- Necesidades, intereses y motivaciones que tienen los alumnos para el estudio del español.
- Razones por las que han decidido estudiar español.
- Conocimiento de otras lenguas.
- Edad de los alumnos.
- Expectativas en cuanto a contenidos.

Sin embargo, y a pesar de todas estos criterios que se siguen con el objetivo de lograr la máxima homogeneidad posible en los grupos, hay profesores que afirman:

Sólo creo en los grupos heterogéneos

Y dicen:

Considero la variedad ayuda en las clases.

Cuando las necesidades, intereses y expectativas comunicadas al principio del curso cambian, los profesores, previa escucha a los alumnos, adoptan una actitud de flexibilidad y modifican el ritmo de aprendizaje y el tipo de actividades acomodándolas a las nuevas necesidades de los alumnos. Estos cambios, dice un profesor:

Deben realizarse en un marco de negociación y consulta con el alumno.

Un profesor afirma que sólo ocasionalmente le ha ocurrido que cambien las necesidades, intereses y expectativas de sus alumnos. Otro afirma:

No toma ninguna medida.

De lo dicho se deduce que el profesor espera que la medida la tome el alumno.

2.- Objetivos

Los profesores de los centros de Londres, Leeds y Dublín señalan una amplia variedad de motivos por los que sus alumnos estudian español:

- Motivos laborales y profesionales.
- Relaciones personales, ya sea, con la pareja, con la familia o con los amigos.
- Interés por la cultura de los países de habla hispana y por las personas que los habitan.
- Motivos turísticos.
- Acceso a textos de diversa índole.
- Ocupación del tiempo libre.
- Gusto por los idiomas (un profesor).

Según las encuestas realizadas a los alumnos de esta zona geográfico-cultural, los alumnos de Londres y Leeds dicen estudiar español por estos mismos motivos o razones, aunque el orden de preferencia es diferente. Una media del 53,3% de los alumnos del centro de Londres dicen estudiar español por motivos profesionales; un 52,6%, por motivos de satisfacción personal; y un 42,3%, por motivos de viaje a algún país hispanohablante. En el centro de Leeds, una media del 70,3% dice estudiar español por motivos de satisfacción personal; un 69,9%, por motivos de viaje a algún país hispanohablante; y, finalmente, un 40,8%, por motivos profesionales. Los motivos de tipo cultural y de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante ocupan los dos últimos lugares, con un 26,7% y un 28,0% de media respectivamente entre los alumnos del centro de Londres; y un 33,7% y un 40,4% de media en el centro de Leeds. Es oportuno observar que estos dos últimos porcentajes son más elevados en el centro de Leeds que en el de Londres. Como si de algún modo existiese un mayor interés por la cultura y una mayor simpatía por los países hispanohablantes en el interior del país que en Londres.

Londres

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	50,0%	56,2%	47,0%	60,0%	53,3%
Motivos de tipo cultural.	12,5%	25,0%	29,4%	40,0%	26,7%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	50,0%	50,0%	29,4%	40,0%	42,3%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	6,25%	25,0%	41,1%	40,0%	28,0%
Motivos de satisfacción personal.	62,5%	75,0%	52,9%	20,0%	52,6%
Otro motivo, ¿Cuál?		18,7%			4,6%

Leeds

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	40,0%	40,0%	16,6%	66,6%	40,8%
Motivos de tipo cultural.	20,0%	45,0%	33,3%	16,6%	33,7%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	83,3%	70,0%	100%	16,6%	69,9%
Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	20,0%	25,0%	66,6%	50,0%	40,4%
Motivos de satisfacción personal.	63,3%	85,0%	66,6%	66,6%	70,3%
Otro motivo, ¿Cuál?	3,3%				0,8%

Con relación a la cuestión sobre qué desean aprender los alumnos, se deduce de las respuestas de los profesores que en general los alumnos no son muy propensos a comunicarlo. Uno de los profesores afirma que no suelen hacerlo; otro dice que sólo una tercera parte lo hace claramente y en seguida; un tercero dice que sólo en casos puntuales, cuando tienen necesidades muy concretas; un cuarto señala que sólo lo comunican si el profesor les pregunta directamente. Quizás porque, como dice un profesor, tienen unos objetivos muy difusos. Y por esta razón, cuando lo hacen, lo hacen de un modo muy general; así, dicen que desean "hablar el idioma y comprenderlo;" que desean "perfeccionar la gramática;" " pasar un examen específico", etc.

Preguntados por las destrezas a las que les gustaría dedicar más tiempo, los alumnos del centro de Londres y de Leeds coinciden en que, ante todo, y sobre todo, les gustaría dedicar más tiempo a la expresión oral que al resto de las destrezas. Una media del 89,0% en el centro de Londres y una del 88,2% del centro de Leeds así lo atestiguan. Le sigue en segundo lugar, también en ambos centros, la comprensión oral, con un 40,2% de media en el centro de Londres

y una media del 52,4% en el centro de Leeds.

Londres

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	50,0%	50,0%	41,1%	20,0%	40,2%
Expresión oral	87,5%	100%	82,3%	80,0%	89,0%
Comprensión de lectura	6,2%	18,7%	17,6%		1,5%
Expresión escrita	31,2%	31,2%	35,2%	60,0%	39,4%

Leeds

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	13,3%	80,0%	83,3%	33,3%	52,4%
Expresión oral	80,0%	90,0%	100%	83,3%	88,2%
Comprensión de lectura	13,3%	5,0%	16,6%		8,7%
Expresión escrita	20,0%	15,0%		83,3%	29,5%

En consonancia con las respuestas dadas a esta cuestión, los alumnos del centro de Leeds afirman repetidamente que es una ventaja

that the classes are conducted entirely in Spanish whenever possible.

Aunque uno de los alumnos de este centro dice también que

a little more explanation occasionally in English could be useful.

Otro de los alumnos, en línea con estos mismos resultados, dice:

I like the small number of the group and the amount of time each student is given to speak and interact.

Mediante el análisis de los resultados de las encuestas pasadas en el curso académico 1991-92, se observa que los objetivos relacionados directa o indirectamente con aspectos de tipo profesional, como el realizar exposiciones orales -discursos, conferencias, informes, ponencias- en las que facilita información a un determinado público; y como el participar en reuniones de trabajo mantenidas en español sobre temas de su interés o especialidad no son muy valorados entre los alumnos de los centros del Reino Unido. Tampoco lo son los objetivos relacionados con

la expresión escrita que exigen un alto conocimiento del idioma y, hasta cierto punto, tampoco lo son el redactar breves notas, comunicados o mensajes.

Centro	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Londres	4,82	4,82	3,82	4,00	4,82	3,91	4,18	3,55	3,82	4,00	4,18	4,18	4,09
Dublín	4,50	4,75	2,00	2,50	4,50	3,25	3,25	2,25	4,00	3,25	4,25	4,50	4,50
Media	4,66	4,78	2,91	1,62	4,66	3,58	3,71	2,90	3,91	3,62	4,21	4,34	4,28

Con la excepción de un profesor que dice que sus alumnos son "relativamente" realistas en sus objetivos, y un segundo que dice que con frecuencia sus alumnos creen que se puede aprender más en menos tiempo, el resto de los profesores de Londres considera que sus alumnos sí son realistas en sus objetivos. No obstante, incluso estos síes son matizados. Algunos profesores dicen que a veces sus alumnos no tienen en cuenta que aprenden en un grupo numeroso y que el profesor debe responder a las necesidades del grupo en su conjunto; que, si bien son realistas en cuanto a sus objetivos, no lo son en cuanto a los métodos que se pueden utilizar para conseguirlos, ni en la cantidad de trabajo que se necesita, opinión que es compartida por los dos profesores de Leeds. El profesor de Dublín piensa que:

En general (sus alumnos) son demasiado impacientes, es decir poco realistas en cuanto a los plazos en que pueden ser capaces de hacer determinadas cosas o carecen de metas concretas.

En cualquier caso, el 55,9% de los alumnos del centro de Londres desea alcanzar el nivel superior en sus objetivos; en el centro de Leeds es una media del 67,5%. Con respecto al primer centro, se observa que el deseo de alcanzar el nivel superior es correlativo con el paso de un nivel a otro, descendiendo, aunque resulte paradójico, en el nivel superior. Este descenso se debe probablemente a que, vistas las dificultades, algunos de los alumnos de este nivel no están dispuestos a llegar hasta el final. En el centro de Leeds este descenso se produce en el nivel intermedio. Una vez superadas las dificultades propias de este nivel, el 100% de los alumnos del nivel avanzado y superior desean llegar hasta el final del último nivel.

Londres

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial	6,2%				1,5%
Intermedio	18,7%				4,6%
Avanzado	56,2%	75,0%	5,8%		34,8%
Superior	12,5%	31,2%	100%	80,0%	55,9%

Leeds

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio	16,6%				4,1%
Avanzado	36,6%	70,0%			26,6%
Superior	40,0%	30,0%	100%	100%	67,5%

La mayor parte de los alumnos del centro de Londres, el 56,5% de media entre niveles, espera poder conseguir los objetivos propuestos dedicando de 3 a 6 horas semanales durante uno o dos años, y la mayor parte de los alumnos del centro de Leeds, un 74,1% de media, esperan poder conseguirlos entre dos y tres años. Algunos profesores afirman que

Con frecuencia (los alumnos) creen que aprenderán más en menos tiempo. A veces no tienen en cuenta las dificultades de la lengua ni el hecho de que van a aprender en un grupo numeroso, y no de modo individual.

En el desarrollo de este largo proceso de aprendizaje, los alumnos aprecian:

Que se les dé a conocer el programa del curso y los objetivos del mismo.

Y no sólo el programa y los objetivos del curso, sino también los objetivos de la próxima clase:

It would be a good idea to set some objectives after each class for the next class.

3.- Contenidos y Actividades de aprendizaje

Hay diversos modos sobre cómo los profesores de esta área geográfico-cultural deciden qué enseñar:

- Ciñéndose a los objetivos establecidos en el Plan Curricular y adaptándolos a las necesidades, intereses y personalidad de los alumnos.
- Siguiendo una programación general, que sería el Plan Curricular, y una programación parcial, que serían las actividades programadas para lograr los objetivos de la programación general. Todo ello integrado de una forma progresiva y variada.
- Siguiendo el Plan Curricular y el libro de clase. La función fundamental de los profesores consistiría en buscar y preparar materiales relevantes para lograr los objetivos.

-Cerciorándose del nivel que tienen los alumnos y observando la capacidad de recepción y soltura respecto a las diversas áreas del currículo.

-Ajustándose al libro de texto en un alto porcentaje de actividades y recurriendo a veces a otras fuentes para dar una mayor variedad a la clase.

Curiosamente, la totalidad del profesorado de Londres considera que los objetivos, contenidos y actividades deberían ser discutidos entre profesores y alumnos. Lo consideran necesario, inteligente y formativo, sobre todo, al principio y durante el curso. La única excepción, aunque relativa, la constituye un profesor, que dice textualmente:

Sí, pero dentro de unos límites. Es especialmente importante cuando lo que se hace en clase no responde a las expectativas o deseos de algunos de ellos.

Al final, se trata de comprobar si los resultados son satisfactorios. Esto se podría hacer mediante el intercambio de opiniones e incluso mediante cuestionarios.

Los profesores del centro de Leeds consideran que los objetivos y los contenidos están ya establecidos en el Plan Curricular e intentan cumplirlos. Son las actividades las que deben adaptarse a los gustos e intereses de los alumnos.

El profesor de Dublín no considera necesaria esta discusión si se trata de un curso regular; sí, si se trata de un curso especial o intensivo o cuando los intereses entre los alumnos son muy diferentes.

Las actividades que, por su parte, el profesorado considera más importantes son las relacionadas con la comprensión auditiva y la expresión oral. También se mencionan, aunque ya en un segundo plano, las actividades lúdicas, el estudio de reglas gramaticales y de vocabulario, así como las actividades de comprensión lectora. El profesorado del centro de Leeds considera:

Todas son importantes.

Según las encuestas contestadas por los profesores de los centros de Londres y Dublín en el curso académico 1991-92 -no existía entonces el centro de Leeds-, los profesores de estos dos centros valoran muy positivamente la práctica totalidad de las actividades propuestas. Las únicas excepciones a esta valoración positiva son los ejercicios gramaticales, las tareas para realizar en casa y las actividades extraescolares.

Centro	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Dublín	4,25	4,75	4,50	4,50	4,50	4,25	4,25	4,25	4,50	3,75	2,50
Londres	3,64	4,64	4,55	3,91	4,09	3,91	4,36	4,45	4,18	3,82	3,09
Media	3,94	4,69	4,52	4,25	4,29	4,08	4,30	4,35	4,34	3,78	2,79

El 69,4% de los alumnos del centro de Londres y el 78,3% de los alumnos del centro de

Leeds mencionan las actividades de expresión oral como las más "importantes". Asimismo, mencionan también las actividades de comprensión auditiva, con un 43,3% de los alumnos del centro de Londres, y un 50,4% de los alumnos del centro de Leeds, aunque en el primer caso las actividades de comprensión auditiva van precedidas del estudio de reglas gramaticales.

Londres

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	56,2%	68,7%	82,3%	60,0%	66,8%
Estudio de nuevo vocabulario	25,0%	12,5%	29,4%	20,0%	21,7%
Estudio de un libro de texto	12,5%				3,1%
Actividades de comprensión auditiva	37,5%	68,7%	47,0%	20,0%	43,3%
Actividades de comprensión de lectura	12,5%	25,0%		40,0%	19,3%
Actividades de expresión oral	93,7%	87,5%	76,4%	20,0%	69,4%
Actividades de expresión escrita	25,0%	43,7%	11,7%	20,0%	25,1%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.		12,5%		20,0%	8,1%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	31,2%	25,0%	76,4%		33,1%
Otro ¿Cuál?					

Leeds

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	16,6%	40,0%	16,6%	33,3%	26,6%
Estudio de nuevo vocabulario	33,3%	25,0%			14,5%
Estudio de un libro de texto	3,3%	5,0%	16,6%	33,3%	14,5%
Actividades de comprensión auditiva	73,3%	60,0%	66,6%	16,6%	50,4%
Actividades de comprensión de lectura	20,0%			16,6%	9,1%
Actividades de expresión oral	83,3%	80,0%	83,3%	66,6%	78,3%

Actividades de expresión escrita	26,6%	5,0%		83,3%	28,7%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	20,0%	30,0%	50,0%		25,0%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	23,3%	55,0%	66,6%	50,0%	48,7%
Otro ¿Cuál?					

Es difícil determinar claramente cómo les gusta aprender a los alumnos de esta zona geográfico-cultural. Sin embargo, podemos afirmar que, aún dependiendo de cada alumno y de cada grupo, escuchar al profesor con la consiguiente toma de notas, y hablar con los compañeros en debates, charlas, juegos y representaciones teatrales, constituyen las formas preferidas de estos alumnos. Fuera de la clase, hacer los ejercicios, leer y practicar, especialmente con españoles, si tienen la oportunidad, constituyen las formas más atractivas.

Según las encuestas realizadas, en consonancia con lo dicho por los profesores, al 59,2% de los alumnos del centro de Londres y al 55,4% de los alumnos del centro de Leeds les gusta aprender escuchando al profesor y tomando notas. Aprender "escuchando" ocupa un segundo lugar en el centro de Londres, con una media del 52,9%, y un tercer lugar en el centro de Leeds, con una media del 52,0%. En este último centro, sin embargo, el porcentaje más alto corresponde a aprender hablando con los compañeros, con una media entre niveles del 62,9% de los alumnos, que en el centro de Londres ocupa un cuarto lugar con un 43,0%. Quizás se podría pensar que hay una relación entre el tipo de profesorado que hay en uno y otro centro, y estos resultados.

Londres

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	37,5%	37,5%			18,7%
Obteniendo información en visitas organizadas	6,2%	12,5%	11,7%		7,6%
Hablando con los compañeros	18,7%	31,2%	82,3%	40,0%	43,0%
Escuchando	50,0%	68,75%	52,9%	40,0%	52,9%
Leyendo	18,7%	75,0%	41,1%	60,0%	48,7%
Copiando de la pizarra	12,5%	12,5%		20,0%	11,2%
Escuchando al profesor y tomando notas	81,2%	68,7%	47,0%	40,0%	59,2%
Repitiendo lo que oyes	31,2%	6,2%	11,7%	20,0%	17,3%

Mediante juegos y canciones	12,5%	18,7%	17,6%		12,2%
Otro ¿Cuál?	6,25%			20,0%	6,5%

Leeds

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	20,0%	30,0%			12,5%
Obteniendo información en visitas organizadas		15,0%	33,3%	16,6%	16,2%
Hablando con los compañeros	40,0%	45,0%	100%	66,6%	62,9%
Escuchando	70,0%	55,0%	33,3%	50,0%	52,0%
Leyendo	26,6%	40,0%		50,0%	29,1%
Copiando de la pizarra	10,0%	5,0%			3,7%
Escuchando al profesor y tomando notas	60,0%	45,0%	66,6%	50,0%	55,4%
Repitiendo lo que oyes	50,0%	25,0%	16,6%	16,6%	27,0%
Mediante juegos y canciones	16,6%	30,0%	16,6%	16,6%	19,9%
Otro ¿Cuál?					

El trabajo en pequeños grupos parece ser el modo de trabajo preferido entre los alumnos de esta zona; en algún caso, como paso previo al trabajo con toda la clase, que constituye el segundo modo preferido. El profesorado de Leeds considera que intenta utilizar y equilibrar todas las posibilidades, ya que un solo modo aburre y resulta inadecuado.

Parece, sin embargo, que hay una discordancia entre el pensar de los profesores y el sentir de los alumnos. Una media del 78,1% de los alumnos del centro de Londres y una media del 68,2% del centro de Leeds manifiestan que prefieren el trabajo dirigido por el profesor con toda la clase al mismo tiempo. Seguidos en ambos casos por el trabajo en pequeños grupos (29,7% y 34,9% en los centros de Londres y Leeds respectivamente), por el trabajo en parejas (15,7% y 16,2%) y por el trabajo individual (4,6% y 10,4%).

Londres

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	68,7%	87,5%	76,4%	80,0%	78,1%
Trabajo en pequeños grupos	18,7%	25,0%	35,2%	40,0%	29,7%
Trabajo en parejas	12,5%	18,7%	11,7%	20,0%	15,7%
Trabajo individual	12,5%	6,2%			4,6%

Leeds

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	66,6%	40,0%	83,3%	83,3%	68,2%
Trabajo en pequeños grupos	23,3%	50,0%	50,0%	16,6%	34,9%
Trabajo en parejas	16,6%	15,0%	33,3%		16,2%
Trabajo individual	3,3%	5,0%	33,3%		10,4%

4.- Recursos

En general, el profesorado del centro de Londres está bastante satisfecho con los recursos existentes en el centro. Parece ser, sin embargo, que se necesitaría una biblioteca con recursos, libros de texto y de lectura, vídeos, etc. orientados hacia el aprendizaje. Algún profesor habla de la necesidad de un laboratorio de idiomas, una fotocopiadora y un ordenador para los profesores.

El profesorado del centro de Leeds está igualmente contento, aunque todo es mejorable, afirman los profesores.

El profesor del centro de Dublín que contesta a la encuesta dice que faltan vídeos.

Los alumnos del centro de Londres no parecen estar muy satisfechos de la dotación de medios de que dispone el centro. Sólo el 63,5% de los alumnos piensa que el centro está bien equipado, contra un 34,9% que afirma que no lo está, un porcentaje excesivamente alto. En el apartado de "Comentarios Generales" solicitados a los alumnos, se menciona en cada uno de los niveles la falta de equipamiento audiovisual en las aulas. E incluso a la falta de recursos fuera del aula, tales como la biblioteca, el centro de autoaprendizaje, el laboratorio de idiomas, etc.

Londres

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	68,7%	75,0%	70,5%	40,0%	63,5%
No	31,2%	25,0%	23,5%	60,0%	34,9%

Por su parte, los alumnos del centro de Leeds manifiestan una mayor satisfacción de la dotación de recursos de que dispone el centro. El 73,3% de los alumnos dice estar satisfecho, en contra de un 10,4%, que no lo está. Uno de estos alumnos del nivel intermedio, sin embargo, afirma:

I think Instituto Cervantes (Leeds) care about their students and provide good courses despite a lack of resources (library, etc.).

Leeds

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	73,3%	70,0%	50,0%	100%	73,3%
No	3,3%	20,0%	33,3%		10,4%

Es difícil llegar a una conclusión unívoca sobre los medios con los que, según los profesores, les interesaría a los alumnos de esta zona aprender español. Parece, sin embargo, que los medios de más interés son los medios audiovisuales, tales como vídeos, cintas audio y programas de radio y televisión. Varios profesores mencionan también el centro de autoaprendizaje como uno de los medios de mayor interés. Algún profesor menciona el libro de texto, siempre y cuando el profesor traiga material de apoyo con el que ilustrar y amenizar cada lección. Con respecto a este último recurso, alumnos de los niveles inicial e intermedio mencionan la necesidad que sienten de usar el libro de texto; se habla, incluso, de que debería ser obligatorio.

Una media del 55,4% de los alumnos del centro de Londres menciona los periódicos y las revistas como primer recurso, aunque seguido muy de cerca por los programas o películas españolas o de algún país hispanohablante en televisión o vídeo, con un 54,1% de media. El tercer lugar en importancia lo ocupan las cintas audio, con una media del 29,4%. En el centro de Leeds la prioridad corresponde a los programas o películas españolas o de algún país hispanohablante en televisión o vídeo, con un 46,6%, seguida de los periódicos y revistas, con una media del 39,5% y las cintas audio con un 41,6%.

Londres

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	25,0%	37,5%	35,2%	20,0%	29,4%
Ordenador		12,5%	5,8%	20,0%	9,5%
Libros de texto	25,0%	25,0%	11,7%	20,0%	20,4%
Programas de radio en español	18,7%	18,7%	23,5%	20,0%	20,2%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	43,7%	62,5%	70,5%	40,0%	54,1%
Dibujos y fotografías					
Periódicos y revistas	43,7%	50,0%	88,2%	40,0%	55,4%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	37,5%	56,2%	23,5%		29,3%
Laboratorio de idiomas					
Diapositivas					
Otro ¿Cuál?					

Leeds

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	43,3%	20,0%	50,0%	33,3%	41,6%
Ordenador		10,0%			2,5%
Libros de texto	30,0%	30,0%		16,6%	19,1%
Programas de radio en español		5,0%	33,3%	16,6%	13,7%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo	33,3%	20,0%	100%	33,3%	46,6%

Dibujos y fotografías	13,3%	5,0%	16,6%		8,7%
Periódicos y revistas	30,0%	45,0%		83,3%	39,5%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	33,3%	60,0%	33,3%		31,6%
Laboratorio de idiomas	16,6%	25,0%			10,4%
Diapositivas					
Otro ¿Cuál?					

La importancia que los profesores de los centros de esta zona conceden a las actividades relacionadas con la metodología es, con la habitual excepción que supone la distribución de los alumnos en clases diferentes, muy grande. Sorprendentemente, y a diferencia del resto de centros, la importancia que los profesores de esta área conceden a su función con respecto a la evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje, y la evaluación del curso, es muy escasa, tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Londres	5,00	5,00	4,64	4,64	3,73	4,82	4,36	4,00	4,09
Dublín	4,50	4,50	4,75	4,75	4,00	4,50	4,50	3,50	3,25
Media	4,75	4,75	4,69	4,69	3,86	4,66	4,43	3,75	3,67

Se ha hablado de medios, modos y estilos de aprendizaje, pero ¿cómo descubre el profesorado de esta zona los estilos y modos de aprendizaje de sus alumnos?

- Preguntando directamente a los alumnos.
- Observando la participación, integración, interés y reacción de los alumnos ante diferentes modos y actividades de aprendizaje.
- Reflexionando y dialogando con los alumnos, ya sea dentro o fuera del aula.
- Constatando los resultados de final de curso.

Una vez conocidos estos modos y estilos de aprendizaje, ¿se puede afirmar que los profesores de esta zona toman en consideración estas experiencias de aprendizaje anteriores de sus alumnos?

La práctica totalidad del profesorado de Londres responde afirmativamente. Este

profesorado pretende de este modo dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y subsanar sus posibles carencias; cambiar, si fuese preciso, su propia forma de dar las clases; analizar, en caso de que la experiencia hubiese sido negativa, las causas y reforzar la confianza de los alumnos en el nuevo estilo de aprender; y, finalmente, llegar a acuerdos sobre el modo de actuar de los profesores y el modo cómo los alumnos quieren que actúen. Una profesora del centro de Londres dice:

Sí, porque sus experiencias anteriores han podido ser positivas o negativas. Si han sido negativas, creo que lo mejor es analizar y llegar a la causa del problema. Darle confianza y convencerle de que realmente puede aprender español.

Por su parte, el profesor de Dublín afirma que no tiene totalmente en consideración estos estilos y modos de aprendizaje, pero sí toma en consideración las edades de los alumnos.

Dentro de este apartado dedicado a los recursos, podemos considerar la disponibilidad del alumno como un recurso más. La práctica totalidad del profesorado de esta zona considera que una alta motivación es la característica fundamental de un buen alumno. Menciona también la participación y la apertura en clase, y, en un menor grado, el deseo de progresar, la confianza en sí mismo, la capacidad de análisis, y, finalmente, el nivel intelectual, el conocimiento de algún otro idioma y la atención en clase.

Preguntados los profesores de estos centros sobre los recursos personales y profesionales con los que deben contar para ser considerados buenos profesionales, dan una amplísima diversidad de opiniones. Intentando agrupar esta diversidad, se puede afirmar que consideran la propia motivación y la capacidad de motivar a los alumnos como una característica fundamental; así como la capacidad de empatía, entendida como la capacidad de adaptación a los alumnos, de creación de una actitud amistosa, positiva y cooperadora, y de un ambiente adecuado para el aprendizaje. Un buen profesor es también aquel que tiene amplia experiencia y preparación; una gran capacidad de trabajo en equipo y que sabe transmitir sus conocimientos de un modo claro. Un buen profesor es buen comunicador, paciente, tolerante, organizado, observador, autocrítico; fuente de información y recursos, y, finalmente, guía del proceso.

El alumnado de esta zona aprecia, sobre todo, el que su profesor tenga el español como lengua materna, característica valorada por el 65,9% de los profesores del centro de Londres y el 31,2% de los profesores del centro de Leeds, característica que ocupa un tercer lugar en este centro. El que dé explicaciones claras, con una media del 64,0% y 55,4% en los centros de Londres y Leeds respectivamente, y el que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario, modificar su programa, con una media del 35,0% y del 49,1% en los centros de Londres y Leeds respectivamente, son las otras dos características más valoradas por los alumnos de estos dos centros.

Londres

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener un buen profesor de español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
--	---------	---------	--------	--------	-------

Señale un máximo de 3.					
Que entienda la lengua propia del alumno	25,0%	12,5%	5,8%		10,8%
Que sepa contestar a todas las preguntas	12,5%	6,2%	5,8%		6,1%
Que sea simpático	31,2%	12,5%	29,4%	20,0%	23,2%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine		25,0%	23,5%		12,1%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	6,2%	31,2%	11,7%		12,3%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	31,2%	50,0%	58,8%		35,0%
Que dé explicaciones claras	43,7%	56,2%	76,4%	80,0%	64,0%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	37,5%	6,2%			10,9%
Que evalúe con regularidad a los alumnos	6,2%	12,5%	11,7%	20,0%	12,6%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	12,5%	12,5%	5,8%	20,0%	12,7%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	12,5%			20,0%	8,1%
Que el español sea su lengua materna	62,5%	62,5%	58,8%	80,0%	65,9%
Que le guste su trabajo	18,7%	37,5%	17,6%	40,0%	28,4%
Otra ¿Cuál?		6,2%		20,0%	6,5%

Leeds

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que entienda la lengua propia del alumno	30,0%	15,0%			11,2%
Que sepa contestar a todas las preguntas				33,3%	8,3%
Que sea simpático	20,0%	20,0%	66,6%	16,6%	30,8%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	6,6%	20,0%		33,3%	14,9%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	3,3%	10,0%		16,6%	7,4%

Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	53,3%	60,0%		83,3%	49,1%
Que dé explicaciones claras	43,3%	45,0%	50,0%	83,3%	55,4%
Que corrija cualquier error que se cometa en clase	26,6%	20,0%			11,6%
Que evalúe con regularidad a los alumnos		10,0%	16,6%	16,6%	10,8%
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	23,3%			16,6%	9,5%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	6,6%	15,0%	16,6%		9,5%
Que el español sea su lengua materna	53,3%	55,0%		16,6%	31,2%
Que le guste su trabajo	23,3%	25,0%	50,0%	16,6%	28,7%
Otra ¿Cuál?					

De los comentarios realizados por los alumnos, tanto del centro de Londres, como del centro de Leeds, se puede deducir que existe una gran satisfacción con respecto a sus profesores:

The staff are the best and most important resources (centro de Leeds); Satisfecho con el Instituto y el profesor.

Con respecto al centro de Dublín en concreto, el responsable académico del centro solicita dos profesores más a tiempo completo o uno a tiempo completo y otro a tiempo parcial.

Entre las características que los alumnos de esta zona geográfico cultural destacan de un buen estudiante de español se halla, en primer lugar, el tener ganas de aprender. El 95,0% de los alumnos del centro de Londres y el 93,7% del centro de Leeds citan esta característica. A partir de aquí los alumnos de los dos centros difieren. Un 33,0% de los alumnos del centro de Londres menciona el tener simpatía por los países de habla hispana y un 25,9% el disfrutar de las relaciones humanas. Por su parte, el 37,9% de los alumnos del centro de Leeds menciona el no ser tímido y un 30,8%, el saber escuchar.

Londres

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	25,0%	18,7%	17,6%	20,0%	20,3%
Tener buena memoria	25,0%	31,2%	11,7%	20,0%	21,9%
Ser inteligente	25,0%	6,2%			7,8%
Tener ganas de aprender	100%	100%	100%	80,0%	95,0%
Tener simpatía por los países de habla hispana		31,2%	41,1%	60,0%	33,0%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)		12,5%	64,7%		19,3%
Saber escuchar	25,0%	31,2%	29,4%		21,4%
No ser tímido	18,7%	25,0%	23,5%		16,8%
Tener gusto por las relaciones humanas	37,5%	31,2%	35,2%		25,9%
Otra ¿Cuál?		6,2%	82,3%		22,1%

Leeds

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	6,6%	5,0%	50,0%		15,4%
Tener buena memoria	20,0%	35,0%		16,6%	17,9%
Ser inteligente	13,3%	10,0%		33,3%	14,1%
Tener ganas de aprender	96,6%	95,0%	100%	83,3%	93,7%
Tener simpatía por los países de habla hispana	13,3%	15,0%	33,3%	16,6%	19,5%
Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	10,0%				2,5%
Saber escuchar	36,6%	20,0%	16,6%	50,0%	30,8%
No ser tímido	23,3%	45,0%	50,0%	33,3%	37,9%
Tener gusto por las relaciones humanas	43,3%	35,0%		33,3%	27,9%

Otra ¿Cuál?					
-------------	--	--	--	--	--

Por lo que respecta al grupo de clase, el 81,1% de los alumnos del centro de Londres quiere que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español. Un 30,8% menciona también el que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos y estilos de aprendizaje. Por su parte, el 92,5% de los alumnos del centro de Leeds valora la primera de las dos características y el 50,4% el que el grupo reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los compañeros puedan cometer.

Londres

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	12,5%	25,0%	11,7%		12,3%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	81,2%	81,2%	82,3%	80,0%	81,1%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.		25,0%		60,0%	21,2%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	31,2%	25,0%	47,0%	20,0%	30,8%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	25,0%	31,2%	29,4%		21,4%
Otra ¿Cuál?					

Leeds

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	6,6%	30,0%		16,6%	13,3%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	90,0%	80,0%	100%	100%	92,5%

Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	10,0%		16,6%	16,6%	10,8%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	6,6%	30,0%	33,3%	16,6%	21,6%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	63,3%	55,0%	33,3%	50,0%	50,4%
Otra ¿Cuál?					

La lectura de libros adaptados al propio nivel y de la prensa, así como las mismas tareas que los profesores piden para casa, constituyen los recursos más importantes para los alumnos de esta zona geográfico-cultural. También utilizan vídeos de películas y cintas de audición, así como gramáticas. La conversación con hispanohablantes e incluso la visita a España son dos recursos más que con frecuencia procuran utilizar, siempre que las circunstancias se lo permitan, lógicamente. Dice uno de los alumnos del nivel avanzado en sus comentarios:

Se necesita ir al país y vivir con otras personas españolas.

También con respecto a este último recurso, el 83,0% de los alumnos del centro de Londres y el 55,4% de los alumnos del centro de Leeds piensan en un futuro próximo visitar España o algún otro país hispanohablante para perfeccionar su español.

Londres

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	87,5%	62,5%	82,3%	100%	83,0%
No	12,5%	43,7%	17,6%		18,4%

Leeds

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	56,6%	65,0%	50,0%	50,0%	55,4%
No	40,0%	30,0%	33,3%	50,0%	38,3%

En sus comentarios generales, uno de los alumnos del centro de Leeds afirma:

To be impressed by the cultural programme...which allows people from Northern England to be able to enjoy Spanish culture which would otherwise be impossible without visiting Spain.

En el centro de Londres, en cambio, se piden más actividades extraacadémicas, como películas, charlas, etc.

5.- Evaluación

Para la evaluación de sus alumnos, el profesorado de esta zona geográfico-cultural utiliza los siguientes instrumentos:

- Las tareas que los alumnos realizan y que están basadas en los diversos contenidos del currículo.
- Pequeñas pruebas puntuales para comprobar el progreso de los alumnos.
- La observación en clase de los alumnos por parte del profesor.
- La realización de ejercicios de repaso.
- La intuición por parte del profesor.

Al final de curso o nivel el profesorado de esta zona, al igual que el profesorado del resto de zonas geográficos-culturales, utiliza el examen de final de curso o nivel.

Todos estos son instrumentos que en principio son aceptados por los alumnos, con mayor o menor agrado, ya que -afirman- les gusta ser evaluados por su profesor.

Entre los instrumentos de evaluación que los alumnos citan como sus preferidos, figuran el diálogo personal entre profesor y alumnos, la información que el profesor recoge informalmente de sus alumnos, las oportunidades que el profesor da a sus alumnos para practicar las cuatro destrezas, los tests, los deberes y las tareas que los profesores realizan en casa. Algún alumno dice:

Me gustaría ser evaluado asegurándome de que se cumplen los objetivos.

Y otro afirma:

Me gustaría ser evaluado comentando los deberes.

Con respecto al momento de realización de esta evaluación, hay algún alumno que dice que diariamente; otros, mensualmente; otros, al final de curso; otros a lo largo del curso.

Londres

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
---	---------	---------	--------	--------	-------

Sí	81,2%	75,0%	70,5%	100%	81,6%
No	6,2%	31,2%	11,7%		15,4%

Leeds

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	76,6%	85,0%	66,6%	100%	82,0%
No	16,6%	10,0%	33,3%		14,9%

Con respecto a si debería ser incluida alguna otra forma de evaluación, algún profesor distingue entre "evaluación cuantitativa" y "evaluación cualitativa". Un segundo profesor, haciendo esta misma distinción, dice que las pruebas cuantitativas diagnostican el proceso de aprendizaje durante el curso, e incluye el examen al final de cada nivel, mientras que las pruebas cualitativas incluyen la autoevaluación del alumno y la evaluación del propio currículo. Otros profesores de esta zona mencionan también el examen individualizado, la encuesta personal y los diálogos frecuentes con los alumnos, así como la autoevaluación por parte del alumno. Algún profesor comenta que no es necesario ningún tipo de examen, a menos que los mismos alumnos lo soliciten y sea un elemento más de motivación. Un último profesor dice que la forma de evaluación depende del objetivo que se persiga.

Preguntados expresamente sobre sus ideas relativas a la autoevaluación, los profesores la consideran positiva, y muy importante, ya que:

- Responsabiliza al alumno de su propio proceso de aprendizaje.
- Le ayuda en el análisis de los fallos y aciertos que en este proceso vaya observando en cada momento.
- Conciencia al alumno de lo que quiere y puede alcanzar.
- Guía la reflexión del alumno hacia la obtención de mejores resultados.
- Potencia la capacidad de autoestima en el alumno.

La capacidad de autoevaluación depende de la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia de aprendizaje. Parece ser que en el centro de Londres esta disposición a reflexionar sobre la propia experiencia de aprendizaje y la autoevaluación por parte de los alumnos es bastante común. Dice un profesor con respecto a la capacidad por parte de los alumnos de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y de autoevaluarse:

Es positiva porque así el alumno adopta un papel de responsabilidad en su aprendizaje.
De esta manera podrá saber lo que quiere y puede alcanzar, al mismo

tiempo que analizar los aciertos y fallos que vaya observando en cada momento del proceso.

Es necesario, sin embargo, que el profesor les invite a la reflexión y les ayude en este proceso mediante actividades y ejercicios, y que el alumno, por su parte, haya adquirido un cierto nivel de formación en este sentido. El profesorado de Leeds dice:

Ya lo hacen en gran medida.

El profesor de Dublín, por su parte, dice que en general no, pero en ocasiones sí analizan sus dificultades con la ayuda del profesor.

Algún profesor, en concreto el profesor de Dublín, afirma que no sabe cómo valorar la autoevaluación por parte de los alumnos, y el profesorado de Leeds, aunque la considera muy importante, la califica como de "poco fiable". Un profesor de Londres dice que pocos alumnos saben cómo autoevaluarse y tienen, además, una percepción equivocada de cada nivel.

La mayor parte de los alumnos de los centros están, no obstante, en disposición de iniciar un proceso de autoevaluación, ya que el 79,9% de los alumnos del centro de Londres y el 88,3% de los alumnos del centro de Leeds se detienen a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Londres

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	75,0%	62,5%	82,3%	100%	37,3%
No	12,5%	37,5%	11,7%		15,4%

Leeds

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	86,6%	100%	83,3%	83,3%	88,3%
No	3,3%				0,8%

Con relación a la certificación, algún profesor dice que su importancia depende de la importancia que le den los alumnos. El profesor de Dublín la considera necesaria.

RUMANÍA
(Bucarest)

1.- Necesidades, intereses y expectativas

Una de las profesoras que contestan al cuestionario dice que los alumnos del centro de Bucarest no están habituados a manifestar y hablar de sus necesidades, intereses y expectativas. Lo hacen sólo si se trata la cuestión directamente:

Sí están dispuestos, pero no todos lo hacen porque no es un hábito en su sistema educativo. Cuando lo hacen es porque se aborda el tema.

El resto de profesores que contestan a esta encuesta afirman, en cambio, que sí lo están. Uno de estos profesores dice que están dispuestos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas "lisa y llanamente". Otro profesor dice que sus alumnos están dispuestos a hacerlo "abiertamente", a pesar de no tener muy claro cuáles son estas necesidades. Para completar esta información, un tercer profesor dice que sus alumnos hablan de sus necesidades, intereses y expectativas en actividades de expresión oral organizadas en clase. En el caso del grupo de los niños de 8 a 13 años, el profesor afirma que sus intereses se manifiestan en el deseo de aprender a hablar una lengua extranjera:

Como se trata de un grupo de niños..., la mayor parte quieren aprender el español sin tener otra motivación que el deseo de aprender y hablar una lengua extranjera.

En cualquier caso, los alumnos del centro de Bucarest parecen estar satisfechos con el grado de interés que centro y profesor han tenido en averiguar sus conocimientos de español, sus deseos, intereses y expectativas. El 86,0% de los alumnos piensan que, efectivamente, el interés ha existido.

Bucarest

	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?					
Sí	76,4%	95,0%	100%	72,7%	86,0%
No	17,6%	5,0%		18,1%	10,1%

Y no solamente consideran que el centro y el profesor han tenido el suficiente interés, sino que, además, piensan que esta recogida de información inicial puede serle de una gran utilidad al profesor para decidir objetivos, contenidos y actividades de clase. Así opina el 83,9% de los alumnos.

Bucarest

¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	47,0%	100%	93,3%	95,4%	83,9%
No	35,2%		13,3%		12,1%

Sin embargo, y a pesar del optimismo manifestado por los profesores con respecto a la disponibilidad de sus alumnos a manifestar sus necesidades, intereses y expectativas; a pesar del reconocimiento dado por los alumnos al centro y al profesor por el interés que han manifestado por conocer estas necesidades, intereses y expectativas; y a pesar de la importancia que los alumnos conceden a esta información para el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades..., llegado el momento, se sienten poco motivados a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase, tal como podemos ver en el cuadro siguiente. El 17,2% de los alumnos dicen sentirse motivados a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje "Bastantes veces"; el 17,0%, "Casi Siempre"; y el 15,6%, "Siempre".

Bucarest

¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Nunca	11,7%	10,0%		13,6%	8,8%
Casi nunca	11,7%		6,6%	22,7%	10,2%
Pocas veces	35,2%	10,0%	26,6%	40,9%	28,1%
Bastantes veces	11,7%	15,0%	33,3%	9,0%	17,2%
Casi siempre	5,8%	20,0%	33,3%	9,0%	17,0%
Siempre	5,8%	50,0%	6,6%		15,6%

Cualquiera que sea la disponibilidad, los profesores hacen uso de esta información para conocer la manera de ser de los alumnos, su nivel intelectual y cultural, sus aficiones e intereses, su nivel de conocimientos de español y sus problemas y dificultades en el estudio de esta lengua.

Y, por supuesto, también para conocer los motivos por los que ha decidido iniciar o continuar el estudio del español, de los que hablaremos más detenidamente al tratar de los objetivos.

Además, aprovechan esta disponibilidad también para conocer las necesidades, los intereses y las expectativas que tienen los alumnos de cara al curso, qué aspectos quieren profundizar, qué léxico desean aprender, qué destrezas desean desarrollar, etc. Los profesores llegan a conocer todos estos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante encuestas, tareas personalizadas, ejercicios de autonomía de aprendizaje, la comunicación sincera y continua con ellos, etc.

Los fines que los profesores del centro de Bucarest esperan conseguir con la obtención de esta información son múltiples:

- Adaptar los contenidos y las actividades de clase a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.
- Intentar ayudar a los alumnos mediante el uso de ejercicios diversos.
- Conversar, informar y dialogar acerca de los países hispanohablantes.
- Ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Un profesor del centro de Bucarest resume así la finalidad por la que recoge toda esta información:

Adaptar el contenido y las actividades de aprendizaje a las necesidades, intereses y las expectativas del alumnado.

Por su parte, los profesores del centro de Bucarest dan a sus alumnos información relativa a la organización del centro, a los medios de enseñanza que tienen a su disposición, y al método y estilo de aprendizaje que en principio se seguirán; al tipo de cursos que se imparten y cómo se imparten; a los objetivos que se pretenden conseguir, a la concepción de las estrategias que se piensan seguir, etc. Un profesor dice también que la información que ofrece a sus alumnos les ayuda a comprender y entender los problemas con que se encuentran los países hispanohablantes. Un profesor de origen hispanoamericano dice que ofrece a sus alumnos:

Toda aquella información que nos ayude a conocer a nuestros países. Y a comprender y entender los problemas que tenemos. El diálogo me ayuda mucho.

Por lo que respecta a la distribución de los alumnos en clase, los criterios de agrupación que los profesores de Bucarest consideran que deberían tenerse en cuenta son la edad (en el centro de Bucarest hay cursos para adultos y para niños), el nivel de español, la profesión y los intereses.

Una vez distribuidos los alumnos en grupos, las necesidades, intereses y expectativas de

los alumnos pueden cambiar. El profesorado del centro de Bucarest sugiere tomar entonces las siguientes medidas:

- Tratar de averiguar el por qué de estos cambios y conversar a continuación con la persona. Al alumno le gusta ser tenido en cuenta.
- Interrumpir a veces la clase para dar explicaciones.
- Adaptar la programación a los nuevos intereses de los alumnos.
- Cambiar la estructura del curso, los contenidos y las actividades de aprendizaje según las necesidades, intereses y expectativas.

Un profesor dice, no obstante, que las necesidades no cambian tan rápidamente. Otro dice que a veces los alumnos, aburridos de hacer ejercicios, piden más lecturas. En este caso, el profesor intenta encontrar textos breves e interesantes.

2.- Objetivos

Los motivos fundamentales por los que los alumnos del centro de Bucarest han decidido iniciar o continuar sus estudios de español son, según sus profesores, los siguientes:

- Conseguir unas mejores perspectivas laborales.
- Obtener una beca para iniciar o continuar los estudios en España.
- Tener un camino más fácil en la realización de sus estudios.
- Por interés profesional o cultural.
- Tener la posibilidad de viajar a España.
- Tener acceso a la lectura en español.
- Por deseos de apertura.
- Por la belleza del idioma.
- Por ser "la segunda lengua en el mundo".
- Simplemente, por aprender una lengua extranjera. En el caso de los niños,-dice el profesor de este grupo- "los motivados son los padres".

¿Y qué piensan los alumnos? ¿Cuáles son realmente los motivos por los que los alumnos del centro de Bucarest estudian español?

Bucarest

¿Por qué ha decidido iniciar o continuar el estudio del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Motivos profesionales.	41,1%	65,0%	60,0%	54,5%	55,1%
Motivos de tipo cultural.	58,8%	60,0%	26,6%	50,0%	48,8%
Motivos de viaje a algún país hispanohablante.	41,1%	30,0%	46,6%	27,2%	36,2%

Motivos de simpatía hacia aspectos del mundo hispanohablante.	52,9%	55,0%	60,0%	63,6%	57,8%
Motivos de satisfacción personal.	58,8%	60,0%	40,0%	31,8%	47,6%
Otro motivo, ¿Cuál?					

La conclusión que más claramente se puede extraer del análisis del cuadro anterior es que no existen unos motivos que sobresalgan sobre el resto; todos ellos tienen unos porcentajes muy elevados, lo que significa que hay un número considerable de alumnos para cada una de las opciones presentadas. Las repercusiones que esta situación puede tener en el ámbito de la clase son muy positivas: sea cual sea el centro de interés del que parte la clase, siempre habrá un número considerable de alumnos motivados.

Como respuesta a la cuestión sobre qué desean aprender y para qué, los profesores dicen de un modo bastante generalizado que sus alumnos sí comunican qué quieren aprender y para qué, aunque sus manifestaciones son vagas e imprecisas. Así, dicen que desean aprender a hablar y a escribir correctamente, ya que

quieren ser tenidos en cuenta ante un trabajo.

La profesora que enseña español a los niños dice:

Lo que quieren es conocer cuentos y leyendas de España y, más de una vez, compararlos a los rumanos.

Los alumnos, por su parte, responden así a la pregunta relativa a las destrezas a las que les gustaría dedicarles más tiempo.

Bucarest

¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Comprensión oral	76,4%	55,0%	46,6%	22,7%	50,1%
Expresión oral	70,5%	80,0%	100%	100%	87,6%
Comprensión de lectura	35,2%	15,0%	13,3%	31,8%	23,8%
Expresión escrita	17,6%	55,0%	40,0%	40,9%	38,3%

Entre las destrezas que los alumnos de Bucarest desean desarrollar, destacan

fundamentalmente la expresión y la comprensión orales. Curiosamente, se observa que el deseo de los alumnos de dedicar tiempo a la expresión oral aumenta a medida que el nivel progresa; y, viceversa, el deseo de dedicar tiempo a la comprensión oral disminuye a medida que el nivel progresa. El deseo de dedicar tiempo a la comprensión de lectura y la expresión escrita se reduce considerablemente con respecto a las otras dos destrezas en todos los niveles.

El nivel que los alumnos del centro de Bucarest pretenden alcanzar en el desarrollo de esta destreza es, en un alto porcentaje, el nivel superior.

Bucarest

¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Inicial					
Intermedio					
Avanzado	29,4%	15,0%	26,6%	4,5%	18,8%
Superior	70,5%	90,0%	93,3%	95,4%	87,3%

La mayoría de los profesores afirman que sus alumnos son realistas en sus objetivos. Uno de ellos dice:

Tengo clara conciencia de sus debilidades y capacidades.

El profesor que da clases a los niños señala que los objetivos los establecen los padres, que vienen al centro a interesarse por su nivel.

Para la mayor parte de los alumnos del centro de Bucarest "ser realista" y conseguir el nivel deseado, el nivel superior, supone dedicar de 3 a 6 horas semanales durante dos o tres años, tal como veremos en los dos cuadros siguientes. Sólo así se pueden conseguir los objetivos del nivel superior. Estos planteamientos están en consonancia con las propuestas de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Bucarest

¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De 1 a 3 horas.	5,8%	25,0%	20,0%	4,5%	13,8%
De 3 a 6 horas.	52,9%	45,0%	60,0%	27,2%	46,2%

De 6 a 9 horas.	47,0%	25,0%	6,6%	22,7%	25,3%
De 9 a 12 horas.		5,0%	13,3%	18,1%	9,1%
De 12 a 15 horas.			13,3%	22,7%	9,0%
Más de 15 horas.			6,6%	4,5%	2,7%

Dedicando este número de horas, los alumnos de cada nivel consideran que el tiempo que necesitarán para conseguir sus objetivos es como sigue:

Bucarest

Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Un año			20,0%	36,3%	14,0%
Dos años	47,0%	45,0%	46,6%	27,2%	41,4%
Tres años	29,4%	45,0%	40,0%	9,0%	30,8%
Cuatro años		10,0%	6,6%	9,0%	6,4%
Cinco años	23,5%	5,0%	6,6%		8,7%

3.- Contenidos y actividades de aprendizaje

Los profesores del centro de Bucarest dicen que deciden qué enseñar en clase según:

- La programación existente.
- Las necesidades e intereses de los alumnos.
- Las decisiones del centro. Un profesor afirma que si el nivel y los intereses de los alumnos se lo permiten, busca materiales para completar el método.
- Los objetivos a alcanzar y el Plan de estudios, así como las necesidades y expectativas del alumnado.
- El programa establecido. Pero en muchas ocasiones, continúa este profesor, "la improvisación o un comentario, te puede ayudar, inspirar".
- "Intento -se limita a decir el profesor responsable del grupo de niños- aumentar sus conocimientos de gramática, de léxico, sin olvidar los aspectos de cultura adecuados a su edad".

Con la excepción de un profesor, que considera que es difícil, por no decir casi imposible, discutir con sus alumnos los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, el resto considera que sí deberían discutirse estos puntos e intercambiar opiniones para llegar a acuerdos con los alumnos: así lo manifiesta un profesor:

Yo soy partidario abierto del diálogo. Creo que se podría conversar con los alumnos y llegar a un acuerdo para un mejor aprovechamiento del interés del alumno.

El profesor del grupo de los niños dice que sí deberían discutirse, pero sólo cuando son capaces de discernir:

Sí, alumnos y profesores deberían discutir los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, pero sólo cuando los alumnos son capaces de discernir.

Entre las actividades que los alumnos consideran más importantes y que, por tanto, proponen, figura, en primer lugar, el estudio de reglas gramaticales. En un segundo lugar, los alumnos citan las actividades de expresión oral y, directamente relacionadas con estas actividades de expresión oral, mencionan, en tercer lugar, las conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común que, sorprendentemente, destacan en el nivel inicial más que en el resto de los niveles. El estudio de vocabulario ocupa un cuarto lugar.

Bucarest

¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Estudio de reglas gramaticales	47,0%	75,0%	73,3%	45,4%	60,1%
Estudio de nuevo vocabulario	35,2%	35,0%	40,0%	31,8%	35,5%
Estudio de un libro de texto	41,1%	15,0%		36,3%	23,1%
Actividades de comprensión auditiva	29,4%	55,0%	46,6%	9,0%	35,0%
Actividades de comprensión de lectura	11,7%	5,0%	6,6%	22,7%	11,5%
Actividades de expresión oral	41,1%	55,0%	60,0%	68,1%	56,0%
Actividades de expresión escrita	17,6%	30,0%	33,3%	9,0%	22,4%
Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.	11,7%	10,0%	6,6%	4,5%	8,2%
Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común	64,7%	45%	53,3%	63,6%	56,6%
Otro ¿Cuál?					

El hecho de que las actividades mencionadas sean consideradas las más importantes por parte de los alumnos no implica necesariamente que sean las actividades preferidas de los alumnos. Sin embargo, en el caso de los alumnos del centro de Bucarest hay una relación entre las actividades que ellos consideran más importantes, como es el estudio de las reglas gramaticales, y las actividades mediante las cuales más les gusta aprender, que es escuchando al profesor y tomando notas. Opinan que adquieren estas reglas gramaticales escuchando al profesor y tomando notas. También se da una relación entre el resto de actividades que los alumnos consideran importantes -actividades de expresión oral, conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común- y cómo les gusta aprender -hablando con los compañeros, escuchando y leyendo-. Y es a través de estas últimas mediante las que más fácilmente se pueden conseguir las destrezas cuyo desarrollo persiguen, es decir, la expresión y la comprensión orales.

Bucarest

Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? Señale un máximo de 3 modos.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
De memoria	17,6%	15,0%	6,6%	9,0%	12,0%
Obteniendo información en visitas organizadas	23,5%	30,0%	20,0%	31,8%	26,3%
Hablando con los compañeros	47,0%	90,0%	53,3%	31,8%	55,5%
Escuchando	58,8%	55,0%	53,3%	31,8%	49,7%
Leyendo	41,1%	40,0%	40,0%	59,0%	45,0%
Copiando de la pizarra		5,0%	6,6%		2,9%
Escuchando al profesor y tomando notas	64,7%	60,0%	66,6%	81,8%	68,2%
Repitiendo lo que oyes	47,0%	5,0%	20,0%	13,6%	21,4%
Mediante juegos y canciones					18,4%
Otro ¿Cuál?					

Preguntados los alumnos por los modos de trabajo que más les atraen en clase, contestan mayoritariamente que es cuando el profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo, modo que les facilita el desarrollo de la comprensión oral, pero difícilmente, la expresión oral.

No obstante, resulta curioso, ver el descenso en interés que este modo de trabajo experimenta a medida que progresan los niveles. Por otra parte, el interés del trabajo en grupos aumenta a medida que el nivel avanza. Lo cual es lógico, ya que el objetivo fundamental de los alumnos es el desarrollo de la expresión oral y los alumnos se sienten cada vez más seguros de sí mismos cuando se comunican en español.

Los alumnos dicen que les gusta aprender hablando con los compañeros, escuchando y leyendo. Pero ¿son éstos los modos que los profesores creen que son?

Preguntados los profesores por cómo les gusta aprender a los alumnos del centro de Bucarest, dicen que escuchar al profesor constituye el más importante. También la lectura ocupa un lugar importante. Algún profesor cita incluso el copiar de la pizarra. Otro, la memoria. Quizás ello sea debido al uso frecuente que el alumno rumano hace de la memorización. Un profesor dice:

El rumano tiene una memoria prodigiosa.

O bien, sea debido también al escaso material de que disponen los alumnos.

En este contexto los profesores del centro de Bucarest consideran fundamental y muy conveniente la explicación del qué se hace en clase y por qué, ya que esta explicación facilita una mayor participación y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje, ayuda a centrar la atención de los alumnos, y facilita la implicación de los alumnos que deben saber qué quieres lograr de ellos.

El profesor que da clase a los niños en este centro afirma:

Como los niños aprenden de una manera mecánica, más de una vez, tales explicaciones no me parecen necesarias.

4.- Recursos

Hemos insinuado ya la escasez de materiales para el aprendizaje de español existente en Rumanía, pero ¿qué piensan los profesores de la dotación de materiales en el centro? Un considerable número de profesores afirma que sí está bien dotado. Algún profesor dice, no obstante, que no está dotado de los medios necesarios, en especial, de los medios necesarios para la enseñanza de español a niños.

¿Y qué piensan los alumnos?

Bucarest

¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	94,1%	90,0%	93,3%	81,8%	89,8%
No		15,0%	13,3%	9,0%	9,3%

Un profesor dice que hace todo lo posible para utilizar todos los medios materiales a su disposición con la mayor frecuencia posible. Una lectura entre líneas de este comentario hace pensar que los medios son, más bien, escasos.

Es difícil extraer conclusiones de las respuestas de los profesores sobre los medios con los que más les interesaría aprender español a sus alumnos. No obstante, sí podemos afirmar que un alto porcentaje de profesores menciona el libro de texto, así como las películas en español. Los alumnos también mencionan estos dos medios, aunque en orden inverso. Profesores y alumnos, éstos últimos en un alto porcentaje, mencionan, además, las cintas de audición. De modo esporádico, mencionan también el laboratorio de idiomas, el ordenador y el centro de autoaprendizaje. Aunque parezca sorprendente, el centro de autoaprendizaje es mencionado por

un alto porcentaje de alumnos, porcentaje que va en aumento según progresa el nivel.

Bucarest

¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Cintas audio	64,7%	45,0%	46,6%	13,6%	42,4%
Ordenador	5,8%		6,6%	22,7%	8,7%
Libros de texto	58,8%	30,0%	26,6%	54,5%	42,4%
Programas de radio en español	11,7%	10,0%		13,6%	8,8%
Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión o vídeo.	47,0%	70,0%	80,0%	50,0%	61,7%
Dibujos y fotografías	5,8%			4,5%	2,5%
Periódicos y revistas	35,2%	50,0%	40,0%	22,7%	36,9%
Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.	23,5%	25,0%	40,0%	63,6%	38,0%
Laboratorio de idiomas	17,6%	20,0%	26,6%	18,1%	20,5%
Diapositivas					
Otro ¿Cuál?					

El estilo y el modo particular de aprendizaje que cada alumno utiliza puede considerarse como un recurso más. Los profesores del centro de Bucarest descubren este estilo a través de los comentarios de los alumnos y la observación; con frecuencia, los profesores les facilitan actividades de interacción y prestan atención a sus reacciones. De las respuestas que tres profesores dan a esta cuestión, se deduce que no la comprenden.

En el cuadro siguiente se observa que los alumnos del centro de Bucarest prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo, más que cualquier otro modo, ya sea el trabajo en pequeños grupos, el trabajo en parejas o el trabajo individual.

Bucarest

¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo	94,1%	85,0%	40,0%	54,5%	68,4%
Trabajo en pequeños grupos	5,8%	10,0%	33,3%	40,9%	22,5%
Trabajo en parejas		10,0%		4,5%	3,6%
Trabajo individual	5,8%	20,0%	26,6%	4,5%	14,2%

La totalidad de los profesores contestan que sí toman en consideración la experiencia de aprendizaje anterior de los alumnos. Uno de ellos dice:

Sólo para comentar que algunas prácticas han caído en desuso;

Otro dice:

Cuando le ayuda a realizar una clase lo mejor posible.

El buen alumno es entendido por los profesores de Bucarest fundamentalmente como aquel que tiene interés y empeño. La memoria ocupa también un lugar importante, siguiendo a continuación la inteligencia, la capacidad de aprender y la constancia.

Por su parte, los alumnos destacan de sí mismos el tener ganas de aprender, el tener simpatía por los países de habla hispana, el tener buena memoria y, finalmente, con la excepción de los alumnos del nivel intermedio, el ser inteligente. También el disfrutar de las relaciones humanas.

Bucarest

¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Tener un buen oído	11,7%	25,0%	20,0%		14,1%
Tener buena memoria	35,2%	35,0%	40,0%	31,8%	35,5%
Ser inteligente	52,9%	5,0%	33,3%	40,9%	33,0%
Tener ganas de aprender	41,1%	75,0%	73,3%	81,8%	67,8%
Tener simpatía por los países de habla hispana	52,9%	30,0%	66,6%	40,9%	47,6%

Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)	11,7%	30,0%	33,3%	9,0%	21,0%
Saber escuchar	11,7%	15,0%		31,8%	14,6%
No ser tímido	29,4%	15,0%	20,0%	9,0%	18,3%
Tener gusto por las relaciones humanas	17,6%	35,0%	26,6%	45,4%	31,1%
Otra ¿Cuál?					

Debido a su reciente apertura, el centro de Bucarest carece en estos momentos de responsable académico. La Directora del Instituto, que asiste a las sesiones de trabajo con los responsables académicos, además de requerir el nombramiento de un responsable académico, reclama también la necesidad de contar con tres profesores más a tiempo completo.

Las características que los profesores de Bucarest consideran importantes en sí mismos como profesionales de la enseñanza son la paciencia, la dedicación, la formación, la creatividad, el humor, el interés por los alumnos, el ser ameno, el saber motivar y el saber transmitir.

Los alumnos, por su parte, valoran en el profesor, sobre todo, el que sepa dar explicaciones claras y, en un segundo lugar, el que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine. El resto de características tiene unos porcentajes muy dispersos.

Bucarest

¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.
Que entienda la lengua propia del alumno	11,7%	25,0%	13,3%	9,0%
Que sepa contestar a todas las preguntas	23,5%		13,3%	4,5%
Que sea simpático	47,0%	30,0%	40,0%	9,0%
Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine	29,4%	25,0%	40,0%	40,9%
Que conozca los temas de interés de los alumnos	17,6%	30,0%	13,3%	22,7%
Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa	11,7%	20,0%	13,3%	4,5%
Que dé explicaciones claras	76,4%	40,0%	40,0%	59,0%

Que corrija cualquier error que se cometa en clase	11,7%	15,0%	20,0%	27,2%
Que evalúe con regularidad a los alumnos				
Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera	5,8%	10,0%	13,3%	9,0%
Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente	35,2%	20,0%	6,6%	4,5%
Que el español sea su lengua materna				
Que le guste su trabajo	11,7%	35,0%	66,6%	59,0%
Otra ¿Cuál?	70,5%	30,0%	40,0%	54,5%

Las características más positivamente valoradas por los alumnos del centro de Bucarest con respecto al grupo de clase son el que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español; y en segundo lugar, el que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.

Bucarest

¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señale un máximo de 2.	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.	17,6%		26,6%	13,6%	14,4%
Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.	88,2%	95,0%	93,3%	77,2%	88,4%
Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.	5,8%	15,0%	20,0%	18,1%	14,7%
Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.	47,0%	65,0%	73,3%	68,1%	63,3%
Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.	5,8%	15,0%	6,6%	27,2%	13,6%
Otra ¿Cuál?					

Con respecto a los recursos que el alumno utiliza fuera de la clase, uno de los profesores dice:

El alumnado utiliza todo lo que está a su alcance.

Esta afirmación entrever, una vez más, la escasez de recursos. La escasez de estos medios viene corroborada por otro profesor que contesta a esta pregunta así:

Fundamentalmente estudian los apuntes de clase.

No obstante, un tercer profesor enumera los periódicos, las revistas, las cintas de audición y vídeos, los libros y los diccionarios. Recientemente, también la televisión se ha convertido en un recurso más usado por los alumnos rumanos. Y es que el pase de películas en español por la televisión rumana es una realidad cada vez más frecuente.

El viaje a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar el español constituye un recurso más que los alumnos del centro de Bucarest piensan utilizar en algún momento de su proceso de aprendizaje, aunque en un número más bajo que en la mayoría de centros.

Bucarest

¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	76,4%	60,0%	60,0%	72,7%	67,2%
No	23,5%	40,0%	40,0%	27,2%	32,6%

5.- Evaluación

Los alumnos del centro de Bucarest ven en la evaluación un instrumento importante para la continuidad en su proceso de aprendizaje. No obstante, si bien la mayoría de los alumnos dicen que les gusta ser evaluados por su profesor, también hay un alto porcentaje de alumnos que dicen que no les gusta. Muchos de estos alumnos, conscientes de la importancia de la evaluación, no se sienten muy cómodos en ese momento, por lo que contestan ambas opciones.

Bucarest

¿Le gusta ser evaluado por su profesor?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	76,4%	90,0%	100%	81,8%	87,0%
No	17,6%	10,0%	6,6%	18,1%	57,3%

Existe una gran diversidad en los medios que utilizan los profesores del centro de Bucarest para evaluar a sus alumnos. Hay un profesor que utiliza la observación y la corrección

de las actividades que los alumnos realizan. Otro dice:

Cada respuesta oral y escrita me informa en cuanto a su nivel.

Un tercero dice que utiliza las actividades de interacción juntamente con los sucesivos tests que realiza a los alumnos, y que le permiten medir y valorar la evolución del aprendizaje de la lengua extranjera. Al final de curso, el examen final es el modo utilizado por la totalidad de los profesores.

Son sistemas que el profesorado considera suficientes, tal como se deduce de las respuestas dadas a la pregunta sobre qué formas de evaluación consideran que deberían ser incluidas en el curso. Sólo un profesor menciona "sistemas de autoevaluación". Sin embargo, preguntados por lo que piensan de la autoevaluación, los profesores dicen que es positiva, porque hace a los alumnos más responsables; les ayuda a apreciar su actividad y a mejorar. Constituye un estímulo; es importante y estimuladora. Muy motivadora. Una medida que va a permitir a los alumnos a conocer sus límites y ayudarles a corregirse". Con la excepción de un profesor que dice que los alumnos no están preparados para reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje, todos los demás dicen que sí, y, por tanto, es factible el inicio de procesos de autoevaluación.

¿Qué dicen, por su parte los alumnos, preguntados sobre si se detienen a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje? Los datos expuestos en el siguiente cuadro son elocuentes:

Bucarest

¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?	INICIAL	INTERM.	AVANZ.	SUPER.	MEDIA
Sí	70,5%	30,0%	100%	81,8%	70,5%
No	5,8%	55,0%	13,3%	22,6%	24,1%

Con respecto a la certificación son muy parcos en sus palabras; solamente uno dice que es necesaria, ya que la exigen los alumnos.

SÍNTESIS DEL ANALISIS DE DATOS

Necesidades, intereses y expectativas

El análisis de datos realizado manifiesta una gran sensibilidad con respecto a las necesidades, intereses y expectativas tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Podemos afirmar que existe una amplia disponibilidad por parte de los alumnos a exponer sus necesidades, intereses y expectativas, no sólo a principios de curso, sino también, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Asimismo, los centros y los profesores demuestran tener un gran interés por conocer los deseos y expectativas de los alumnos. Más del 70,0% de los alumnos en el 63,3% de los centros manifiesta su satisfacción por el interés que centros y profesores han demostrado tener por conocer sus deseos, intereses y expectativas al inicio del curso.

Los centros y profesores obtienen esta información de muy diversos modos: a través de cuestionarios y encuestas, de tests presentados el primer día de clase, de comentarios escritos que hacen los alumnos; a partir de las actividades que se realizan en clase, del diálogo con el alumno en horas dedicadas expresamente a ello, de conversaciones informales antes y después de la clase, etc.

Otra conclusión importante que se extrae de este análisis es que más del 70,0% de los alumnos entienden que esta información puede ser de utilidad para el profesor a la hora de decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, lo que implica que no sería oportuno decidirlos de antemano, sin un conocimiento de los deseos, intereses y expectativas de éstos.

Pero esta información es útil, no sólo para decidir los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, sino también para:

- Adaptar estos objetivos, contenidos, actividades y dinámica de la clase a las experiencias y gustos del grupo de alumnos.
- Individualizar y, por tanto, también implicar y motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Localizar puntos comunes entre los alumnos y facilitarles la adquisición de conciencia de grupo.
- Temporalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Orientar a los alumnos cuando éstos tienen necesidades específicas.
- Constatar las deficiencias existentes en cada uno de los alumnos del grupo de clase.

- Aprovechar las características más desarrolladas en algunos alumnos para potenciarlas en otros.
- Evaluar a los alumnos.
- Potenciar la reflexión en clase para que cada uno de los alumnos pueda analizar sus propias necesidades en relación con las necesidades del resto de compañeros de clase.
- Desarrollar un clima de confianza entre él y los alumnos, por una parte, y los alumnos entre sí, por otra.
- Adaptar los materiales y estrategias a las necesidades, deseos, personalidad y formación de los alumnos.

Cuando las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos cambian en algún momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, las iniciativas que los profesores de los centros toman son múltiples, iniciativas que podemos sintetizar así:

- Analizar por qué se han producido los cambios en los intereses y expectativas de los alumnos.
- Establecer consultas con el resto de compañeros del equipo docente para observar si estos cambios se han producido únicamente con respecto a su grupo de clase.
- Volver a negociar con los alumnos y reorientar los objetivos, contenidos y actividades según sus nuevos intereses y deseos, de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda nuevamente dar respuesta a estos intereses, deseos y expectativas.
- Combinar los intereses y expectativas de los alumnos con los intereses y expectativas del profesor.
- Involucrar a los alumnos al máximo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que ellos mismos se sientan responsables de su propio progreso.
- Potenciar la creación de espacios y ámbitos que permitan a los alumnos satisfacer sus nuevos deseos, intereses y expectativas.
- Proponer a los alumnos cuyos intereses y deseos han variado un cambio de grupo. Existen, no obstante, profesores que dicen que estos cambios no suelen producirse, ya que ni los cambios se originan de un modo espontáneo, ni los cursos son de larga duración.

Objetivos:

Entre los motivos por los que los alumnos de los centros del Instituto Cervantes estudian español figuran los motivos culturales, en sentido amplio; los motivos laborales y profesionales;

los motivos de simpatía hacia España y los países hispanohablantes. Si bien no podemos afirmar de una manera rotunda que exista una relación directa entre la nacionalidad de los alumnos y los motivos por los cuales estudian español, sí podemos suponer, sin embargo, que una determinada nacionalidad implica unos motivos determinados.

Así, por ejemplo, el deseo de visitar España por parte de los alemanes y austriacos nos puede hacer pensar que el viaje es un motivo por el cual los habitantes de estos dos países estudian español, como así es en realidad. El 52,7% de los alumnos del centro de Múnich y el 40,0% de los alumnos de Viena afirman que estudian español por "motivos de viaje a algún país hispanohablante". El 70,3% de los alumnos del centro de Leeds y el 52,6% de los alumnos del centro de Londres dicen que estudian español por "motivos de satisfacción personal". Otro claro ejemplo de lo que acabamos de afirmar nos viene dado por la totalidad de los centros de El Magreb: Los porcentajes de alumnos más elevados corresponden en todos los centros de esta área a los motivos de tipo cultural. Los ejemplos podrían, ciertamente, continuar.

Generalmente, los alumnos manifiestan los objetivos que pretenden conseguir de un modo bastante general. Aún así, llama poderosamente la atención que la mayoría de los alumnos de la práctica totalidad de los centros coincidan en mencionar la expresión oral como el objetivo o destreza fundamental que desean alcanzar. El 76,1% de los alumnos de los centros mencionan esta destreza como aquella a la que les gustaría dedicarles más tiempo, seguida de la comprensión oral, con un 44,3% de los alumnos.

Contenidos y actividades de aprendizaje

Los contenidos y las actividades de aprendizaje se deciden con en gran medida a partir de los planteamientos del Plan Curricular del Instituto Cervantes, un plan abierto y centrado en el alumno, integrado y flexible.

Puesto que deciden estos contenidos y actividades en el marco del Plan Curricular, los profesores consideran necesario, lógico, inteligente y formativo que estos contenidos y estas actividades sean discutidas con los alumnos. Hay, no obstante algunas reticencias por parte de algunos profesores que manifiestan una cierta inseguridad que les impide, no obstante, negociar estos contenidos y actividades con los alumnos. Así, afirman que éstos contenidos y estas actividades deban ser discutidas, pero dentro de unos límites.

En una serie de centros el trabajo en grupo es fundamental a la hora de decidir estos contenidos y actividades. El equipo docente de un centro decide qué enseñar en clase siguiendo los siguientes pasos:

- 1.-Estudio individual de los diversos grupos.
- 2.-Análisis de las necesidades y las expectativas de los grupos, juntamente con el equipo docente.
- 3.-Adaptación de estas necesidades y expectativas al Proyecto Curricular de Centro, del que hablaremos posteriormente.

A partir del estudio de las estadísticas realizadas, podemos afirmar, no obstante, que los contenidos y actividades de aprendizaje consideradas más importantes por los alumnos de los diversos centros están directamente relacionadas con el desarrollo de la expresión oral.

Paradójicamente, sin embargo, el aprender escuchando al profesor y tomando notas a medida que éste va hablando adquiere un protagonismo excepcional con respecto a otro tipo de actividades. En esta misma línea, el modo de trabajo preferido por la mayoría de los alumnos de los centros es cuando el profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo, siendo los porcentajes de alumnos que prefieren el trabajo en pequeños grupos, en parejas o individual muy bajos.

Recursos

Conviene aclarar que el concepto de "recursos" está tomado en este caso en sentido amplio. Así, entendemos por este concepto desde el aula hasta el grupo de clase como tal, pasando por los recursos existentes en ésta, por el profesor e, incluso, por las propias características del alumno.

En este sentido, podemos decir, que, en general, se observa una carencia considerable de aulas para dar respuesta al amplio número de alumnos que solicitan clases de español. Asimismo, se observa una cierta carencia de medios audiovisuales en algunos centros, según la opinión de los profesores de estos centros. Más generalizada es la opinión de los profesores que opinan que faltan materiales para trabajar en el aula, tales como, películas, documentales, periódicos, revistas, cintas audio, etc.

En contraposición a esta sensación de carencia de medios en los centros que tienen los profesores, generalmente los alumnos piensan que sus centros están bien dotados de medios.

Los alumnos de los centros del Instituto Cervantes valoran de modo positivo a sus profesores cuando, fundamentalmente, tienen el español como lengua materna y son capaces de dar explicaciones claras. Sólo en un segundo momento, los alumnos valoran características tales como el hecho de que les guste su trabajo o el que les permita expresar en cada momento aquello que ellos piensan, sienten y opinan.

En tercer lugar, los alumnos valoran que el profesor sea simpático y sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y, si es necesario, modificar su programa.

Con respecto a sí mismos, los alumnos consideran que son buenos estudiantes, fundamentalmente, cuando tienen ganas de aprender, y, por tanto, cuando están motivados.

En segundo lugar, figuran las características relacionadas con los aspectos afectivos y sentimentales. Así, por ejemplo, un gran número de alumnos piensa que el tener simpatía por los países de habla hispana, el disfrutar de las relaciones humanas y el estar implicado afectivamente con el español son características importantes que una persona que se dispone a aprender español debe tener.

Y, finalmente, los alumnos consideran las características de tipo físico e intelectual, como el tener un buen oído, el tener una buena memoria o el ser inteligente, en tercer lugar.

En el apartado dedicado a contenidos y actividades de aprendizaje comentamos que el modo de trabajo en clase que resulta más atractivo para los alumnos es cuando el profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo. Comentamos también que a estos alumnos les gusta aprender, sobre todo, escuchando al profesor y tomando notas.

Sin embargo, preguntados por las características que más valoran en su grupo de clase, destacan entre cinco características que se le ofrecen, el que sea un grupo activo, participativo y dispuesto a comunicarse en español. Es decir, esperan de sus compañeros una actitud que ellos mismos no están muy dispuestos a adoptar durante el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, los alumnos destacan que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos y estilos de aprendizaje.

Por lo que respecta a los recursos que los alumnos utilizan fuera de la clase, se observa una cierta carencia. En esta situación, un tanto generalizada, se observa que los alumnos consideran al centro como la fuente principal de recursos, tales, como libros de texto, periódicos y revistas, vídeos, etc. Un cierto número de alumnos reclama la necesidad de un laboratorio de idiomas y un centro de autoaprendizaje en el centro. Quizás por esta carencia de recursos en su ciudad, la mayor parte de los alumnos de los centros piensa, en un futuro próximo, visitar España o algún país hispanohablante con el objetivo de practicar el español.

Evaluación

En general, existe una actitud positiva entre los profesores y los alumnos con respecto a la evaluación y sus implicaciones. El 78,3% de los alumnos manifiestan que les gusta ser evaluados por el profesor.

Los sistemas de evaluación que se siguen en los centros van desde los más formales a los más informales. Aunque el examen final de curso y de nivel es un tipo habitual de evaluar, en general va acompañado de otros procedimientos, tales como los controles periódicos o pruebas, la observación de la participación en las actividades de clase, las tareas realizadas en casa, etc., etc.

No mencionan, sin embargo, de un modo espontáneo, la autoevaluación. No obstante, preguntados expresamente por esta forma de evaluación, la ven, igualmente, muy positiva, por diversas razones:

- Responsabiliza al alumno de su proceso de aprendizaje.
- Le ayuda en el análisis de los errores y aciertos que en este proceso vaya observando en cada momento.
- Conciencia al alumno de lo que quiere y puede alcanzar.
- Guía la reflexión del alumno hacia la obtención de mejores resultados.
- Potencia la capacidad de autoestima en el alumno.

Hay profesores que manifiestan desconocer las implicaciones de la autoevaluación, pero solicitan expresamente una formación en esta forma de evaluación. El 76,2% de los alumnos manifiestan, por su parte, detenerse a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Podemos, afirmar, consecuentemente, que las bases para la colaboración por parte de los alumnos en un proceso de autoevaluación están bien establecidas.

INFORMACIÓN REQUERIDA POR EL PROFESOR EN UN SISTEMA DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS CENTRADO EN EL ALUMNO

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
1. Información sobre los objetivos que los alumnos tienen en la vida.	Antes del curso. A principios del curso. Durante el curso.	Tener una base sobre la que determinar o predecir los objetivos lingüísticos de los alumnos, las situaciones de comunicación en que se van a encontrar, y los papeles sociales que van a jugar.	Entrevistas*.	Información generalmente no obtenida. Difícil de conseguir antes de que se desarrolle un ambiente de confianza en la clase.
2. Información sobre los objetivos lingüísticos de los alumnos, las situaciones de comunicación y los papeles sociales (presentes y futuros).	Antes del curso. A principios del curso. A lo largo del curso.	Que los alumnos puedan ser correctamente distribuidos en grupos. Que los profesores puedan tomar decisiones iniciales sobre los contenidos del curso según apropiados papeles sociales de los alumnos.	Entrevistas*. Cuestionarios*. Discusión en grupo*.	Información recogida en un amplio número de centros, pero de difícil interpretación debido a la vaguedad de las respuestas.
3. Información sobre las necesidades objetivas de los alumnos, incluyendo sus datos personales y su estilo de vida presente y futuro.	Antes del curso.	Que los alumnos puedan ser dirigidos hacia situaciones de aprendizaje adaptadas a sus necesidades individuales e intereses.	Formularios*. Cuestionarios*.	Falta de estandarización en los datos recogidos. Formularios generalmente no disponibles en el idioma de los alumnos.
Datos sobre los modelos de uso de lengua de los alumnos.	Antes del curso. Durante el curso.	Que los profesores obtengan una información inicial sobre la que basar una selección de contenidos de aprendizaje y actividades.	Parrillas estandarizadas. Entrevistas. Discusión en grupo.	Información generalmente recogida sólo después de la distribución en grupos de clase. Generalmente no tomados en consideración para esta distribución.
Datos sobre los recursos personales de los alumnos, incluyendo tiempo, disponibilidad, acceso al español, intereses, etc.	Antes del curso. Durante el curso.	Que los alumnos puedan ser agrupados según sus necesidades y/o intereses y/o nivel de lengua.	Entrevistas*. Cuestionario*. Discusión en grupo.	Falta de estandarización en la recogida de datos.

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
Datos sobre el nivel lingüístico de los alumnos.	Antes del curso. Durante el curso. Después del curso.		Tests de clasificación. Tests de diagnóstico. Tests de nivel. Procedimientos de autoevaluación ⁺ .	Diferentes tests en los diversos centros.
Datos sobre las dificultades lingüísticas de los alumnos.	Antes del curso. Durante el curso.	Que los alumnos puedan ser dirigidos hacia una situación de aprendizaje que se adapte a sus necesidades e intereses individuales. Que los profesores puedan obtener una información inicial sobre la que basarse para la selección de contenidos de aprendizaje y actividades. Que los alumnos puedan ser agrupados según sus necesidades y/o intereses y/o nivel de lengua.	Tests de consecución de objetivos. Tests de clasificación. Procedimientos de autoevaluación ⁺ .	Los profesores generalmente están familiarizados con los principios de la elaboración de tests de clasificación. Los tests utilizados varían según el centro. No existen instrumentos de diagnóstico de las necesidades más frecuentes. Autoevaluación no muy extendida.
4. Información sobre las necesidades subjetivas de los alumnos, incluyendo las necesidades afectivas (circunstancias personales, personalidad, actitudes, motivación). Incluye la necesidad de confianza, autoestima, contactos sociales, etc.	A lo largo del curso. Durante el curso.	Que el profesor pueda adaptar las actividades de aprendizaje a las necesidades individuales.	Observación. Entrevistas.	Varía según la visión que cada profesor tenga de las necesidades.
Los deseos y las expectativas relacionadas con el aprendizaje del español. Incluye el punto de vista de los alumnos sobre cuánto esperan y desean aprender en un curso o periodo y qué nivel de conocimientos esperan y desean obtener.				Información generalmente obtenida en clase.

+ Este material debería estar generalmente disponible en la lengua materna del alumno.

* Excepto en los casos de alumnos con un elevado nivel de español, es necesaria la ayuda de una persona bilingüe.

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
4. (Continuación) Qué clase de métodos de enseñanza esperan y desean.	A principios del curso. A lo largo de todo el curso.	Que los profesores se concien de los deseos y expectativas de los alumnos y puedan negociar los contenidos, métodos, actividades y materiales.	Entrevistas ⁺ . Discusión en grupo ⁺ . Actividades de aprendizaje seguidas de observación.	Información a veces obtenida; dependiendo del profesor.
Qué clase de actividades de aprendizaje esperan y desean.	A principios del curso. Durante el curso.			Información obtenida en muchos cursos. Área de posible conflicto.
Qué clase de materiales de aprendizaje esperan y desean.	A lo largo del curso.	Que los profesores se concien de los deseos y expectativas de los alumnos y puedan negociar los contenidos, métodos, actividades y materiales.	Entrevistas ⁺ . Discusión en grupo. Actividades de aprendizaje seguidas de observación.	Varía considerablemente de un profesor a otro. Área de posible conflicto.
Qué clase de contenidos lingüísticos esperan y desean.				Información de difícil obtención. Área de posible conflicto.
Qué clase de procedimientos de evaluación esperan y desean.				Información generalmente obtenida.
Información sobre los métodos de aprendizaje y estilo cognitivo preferidos por los alumnos incluyendo la situación de aprendizaje preferida (gran grupo o pequeño grupo, trabajo en parejas, estudio individual, etc).				Información incluida a veces en cuestionarios.
Métodos de aprendizaje preferidos (memorización repetición, discusión, etc).				Información obtenida principalmente mediante la observación informal. En algunos casos se utilizan cuestionarios sobre modos

Estilos de aprendizaje individuales (por partes/holístico, convergente/divergente).			Observación de los alumnos.	preferidos de aprendizaje. No existe un sistema de clasificación disponible para los profesores. Área relativamente nueva relacionada con el aprendizaje de lenguas.
---	--	--	-----------------------------	---

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
4. (Continuación) Actitud con respecto a la corrección (en público, en privado, autocorrección, etc).	A lo largo del curso.	Que los profesores se concien de los deseos y expectativas de los alumnos y puedan negociar los contenidos, métodos, actividades y materiales.	Entrevistas . Observación de los alumnos.	A veces incluida en cuestionarios. Algunos profesores modifican los métodos de corrección después de la observación.
Ritmo de aprendizaje.			Observación.	Depende de la experiencia .
5. Información con respecto a las actitudes de los alumnos y su motivación, incluyendo: -actitudes hacia el español, el aprendizaje, España y los países hispanohablantes.	A lo largo del curso.	Para que los profesores puedan tomar en consideración estas variables al seleccionar los contenidos del programa y los métodos.	Observación. Medidas de observación.	Aspectos de controversia. Los profesores generalmente no quieren describir o cuantificar objetivamente ninguna de estas variables, aunque frecuentemente dicen que son importantes y deben considerarse en la programación.
6. Información sobre la obtención de objetivos por parte del alumno.	A lo largo del curso.	Para que el profesor pueda comprobar los conocimientos y modificar el programa en consecuencia.	Notas tomadas por el profesor. Observación. Información por parte de hablantes nativos . Tests de conocimientos. Procedimientos de autoevaluación. Diario del alumno.	Muchos siguen un sistema de evaluación informal, aunque siempre completada con sistemas de evaluación final.
7. Información sobre procesos de	A lo largo del curso.	Para que los profesores	Actividades de formación	Información no disponible

desarrollo en el aprendizaje de segundas lenguas incluyendo las estrategias de comunicación de los alumnos.		puedan adaptar los contenidos y materiales al nivel de desarrollo del alumno.	permanente. Lecturas sobre el tema.	para la mayor parte de los profesores. Sin actividades de formación en este campo.
8. Información sobre las técnicas de aprendizaje y materiales apropiados para las necesidades particulares.	A lo largo del curso.	Para que el profesor pueda adaptar técnicas y materiales a las necesidades individuales.	Actividades de formación permanente. Lecturas sobre el tema.	Existen posibilidades de actividades de formación permanente.

+ Este material debería estar generalmente disponible en la lengua materna del alumno.

* Excepto en los casos de alumnos con un elevado nivel de español, es necesaria la ayuda de una persona bilingüe.

INFORMACIÓN REQUERIDA POR LOS ALUMNOS EN UN SISTEMA DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS CENTRADO EN EL ALUMNO

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
<p>1. Información sobre la institución o centro: qué es y qué ofrece.</p> <p>- Información general sobre los servicios que ofrece, incluyendo dónde y cómo matricularse.</p>	Antes de la matrícula.	Orientación.	Folletos ⁺ , trípticos ⁺ , anuncios en los medios.	Información disponible. Con servicios de asesoramiento en la mayor parte de los centros.
- Filosofía de la institución y metodología que sigue.	Antes de la matrícula. En el momento de orientar al alumno.	Que el alumno sea consciente de los objetivos lingüísticos y culturales de la institución.	Folletos ⁺ , vídeos ⁺ .	Información disponible en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Disposiciones relacionadas con el aprendizaje: público meta, objetivos, contenidos, fechas, horarios, aulas.	Antes de la matrícula. En el momento de orientar al alumno.	Que los alumnos puedan elegir un modo de aprendizaje determinado de acuerdo con sus necesidades, objetivos y recursos.	Asesoramiento/entrevistas ⁺ , material impreso e ilustrado ⁺ . Vídeo/material audiovisual ⁺ .	Información disponible en el Plan Curricular y folletos informativos.
- Materiales utilizados en la institución o centro.	Antes de la matrícula. En el momento de orientar al alumno.	Dar una visión general de la institución y de su personal.	Material impreso ⁺ , explicación verbal ⁺ .	Sin información detallada disponible.
- Titulaciones y experiencia del profesorado de la institución.	Antes de la matrícula. En el momento de orientar al alumno.		Material impreso ⁺ , vídeo ⁺ , explicación verbal	Información disponible para el alumno, una vez iniciadas las clases.
- Sistemas de evaluación utilizados en la institución.	Antes de la matrícula. En el momento de orientar al alumno.		Material impreso ⁺ , explicación verbal ⁺ .	Información general disponible en el Plan Curricular.

- Información relativa a centros, programas y servicios que ofrecen.	Antes de la matrícula. En el momento de orientar al alumno.		Material impreso ⁺ , vídeo ⁺ , explicación verbal ⁺	Información generalmente innecesaria y, por tanto, inexistente.
--	--	--	--	---

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
2. Información sobre la naturaleza y el objetivo de los exámenes y tests que se realizan en la institución o centro. - Explicación de los objetivos de los diversos exámenes y tests.	En el momento de la matrícula	Que los alumnos entiendan las razones de los tests y los exámenes; que entiendan qué significan los resultados obtenidos en estos tests y exámenes y, finalmente que sepan para qué pueden utilizarse estos resultados.	Material impreso ⁺ .	Información general disponible al inicio de los cursos.
- Instrucciones sobre cómo hacer los exámenes.	En el momento de la realización del examen o test.		Material impreso y audiovisual ⁺ , explicación verbal/prueba.	Varía según el centro y el curso.
- Explicaciones sobre lo que significan los diversos niveles de conocimiento del español.	Después del examen o test.		Material impreso ⁺ .	Información disponible en general en el ámbito de la clase.
- Informe apropiado del nivel del alumno.	Después del examen o test.		Material impreso ⁺ , explicación verbal.	Realización generalizada de tests de clasificación.
3. Información sobre la naturaleza y los objetivos del curso en el que el alumno ha elegido matricularse o es colocado: - Los objetivos y expectativas del profesor. - - La titulación y experiencia del profesor. -	Al inicio del curso. Actualización de información cuando sea necesario.	Que los alumnos conozcan los objetivos que persigue el profesor, y que puedan elegir las actividades, los materiales y los métodos que mejor se adaptan a sus necesidades individuales mediante un proceso de negociación con él.	Discusión en grupo ⁺ , asesoramiento individual, entrevistas ⁺ , experimentación con diversos tipos de actividades, métodos, materiales y procedimientos de evaluación.	La información depende de cada profesor.

Los tipos de actividades de aprendizaje y métodos de enseñanza utilizados por el profesor.				
Los tipos de métodos de evaluación utilizados por el profesor.				

+ Este material debería estar generalmente disponible en la lengua materna del alumno.

* Excepto en los casos de alumnos con un elevado nivel de español, es necesaria la ayuda de una persona bilingüe.

TIPO DE INFORMACIÓN REQUERIDA	CUANDO SE REQUIERE LA INFORMACIÓN	OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INFORMACIÓN	MEDIOS QUE SE SUGIEREN PARA OBTENER INFORMACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS INSTITUTOS CERVANTES
4. Información sobre la naturaleza del aprendizaje de adultos en general y de segundas lenguas en particular.	A lo largo del proceso de aprendizaje.	Ayudar a los alumnos a conocer lo que implica aprender una lengua extranjera.	Información en pequeños módulos durante el aprendizaje .	Materiales no disponibles. La mayor parte de los profesores no están familiarizados con la investigación actual sobre el aprendizaje de segundas lenguas.
5. Información sobre modos de aprendizaje del español fuera de la clase.	A lo largo del proceso de aprendizaje.	Ayudar a los alumnos a conocer sus propios recursos de aprendizaje.	Material impreso ⁺ , vídeo y material audiovisual ⁺ .	Información ofrecida por los profesores en clase.
6. Información sobre la naturaleza y el objetivo de actividades de aprendizaje concretas.	A lo largo del proceso de aprendizaje.	Que los objetivos puedan ser comprendidos por los alumnos y acordados juntamente con el profesor.	Discusión en grupo ⁺ , explicación verbal, pruebas.	Depende de cada profesor.
7. Información con respecto a la consecución de objetivos por parte del alumno.	A lo largo del proceso de aprendizaje.	Que los alumnos puedan controlar su progreso.	Discusión en grupo ⁺ , información verbal, asesoramiento y entrevistas, técnicas de autoevaluación, tests de diagnóstico, exámenes de nivel.	Depende de cada profesor. El asesoramiento y las entrevistas no son medios ampliamente utilizados. Tampoco un sistema de autoevaluación. Los responsables académicos piden una mayor autonomía en la elaboración de exámenes y tests.

+ Este material debería estar generalmente disponible en la lengua materna del alumno.

* Excepto en los casos de alumnos con un elevado nivel de español, es necesaria la ayuda de una persona bilingüe.

7. DISCUSIÓN SOBRE LAS IMPLICACIONES DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES A NIVEL DE INSTITUCIÓN, A NIVEL DE ZONA GEOGRÁFICO-CULTURAL, DE CENTRO Y DE AULA

A NIVEL DE INSTITUCIÓN:

1.- Implicaciones en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.

Cada una de las partes involucradas en un sistema de enseñanza centrado en el alumno debe tener acceso a una información exhaustiva de las otras partes. Por un lado, los alumnos necesitan esta información de la institución y de los profesores para poder tomar decisiones responsables sobre su propio proceso de aprendizaje; por otro, la institución y los profesores necesitan obtenerla de los alumnos para poder facilitar a éstos una situación de aprendizaje apropiada y unos programas concretos adaptados a sus necesidades individuales.

Es importante hacer notar que este intercambio de información no puede ser considerado un proceso de selección y eliminación de objetivos, contenidos y estilos de aprendizaje que se inicia y acaba al principio del curso. La información recogida por la institución y por el profesor en este momento permite única y exclusivamente orientar a los alumnos hacia una situación de aprendizaje que les resulte motivadora, atractiva y exitosa en los resultados. Asimismo, facilita la toma de decisiones iniciales sobre los objetivos y contenidos del curso. No obstante, como consecuencia de las experiencias de aprendizaje vividas anteriormente, los alumnos pueden no entender las propuestas y opciones que institución y profesor les ofrecen. De aquí la importancia de mantener un diálogo fluido con los alumnos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

El Plan Curricular de la Institución

Tradicionalmente, el experto en proyectos curriculares ha elaborado sus currículos en su propio despacho, alejado de la realidad de la clase, y de la realidad del alumno. Algo semejante ha ocurrido frecuentemente con responsables de programas de curso, e incluso, con profesores antes de iniciar una clase. Han sido con frecuencia, clases programas y proyectos perfectamente diseñados y perfectamente elaborados. Sin embargo, han fracasado al ser puestos en práctica. Una de las razones fundamentales de este fracaso ha sido, sin duda, la falta de un análisis de necesidades de los alumnos, previo al inicio de la elaboración del proyecto curricular, al inicio del programa de curso, o previo al inicio de la clase.

Por esta razón, y desde hace algo más de una década, el despacho del experto en diseño curricular, del responsable de programas de cursos e, incluso, la sala de profesores han dejado de ser centros ideales de planificación y organización de la actividad diaria de clase. Hoy día el origen de la planificación está en las necesidades de los alumnos que constituyen un grupo de clase; está, por tanto, en la clase misma. El profesor es el agente que, partiendo de estas necesidades, planifica, organiza y elabora el currículo, el programa de curso y la clase. Y puesto que estas necesidades de los alumnos son necesidades puntuales y concretas, el currículo y el programa de curso o de clase deja de ser lo que "debería ser" para convertirse en lo que verdaderamente "es". Por eso, el experto en diseño curricular debe estar en contacto con el profesor de clase, primer responsable de poner en práctica, supervisar y evaluar el Plan Curricular. La realización de análisis de necesidades de los alumnos supone, por tanto, el abandono del esquema tradicional Planificación-Ejecución-Evaluación para convertirse en Consulta-Toma de decisiones-Ejecución-Evaluación.

La eficacia de este esquema depende, no obstante, del cumplimiento de una serie de pre-requisitos sin los cuales el desarrollo de este proceso es imposible:

a.- El desarrollo de las habilidades necesarias para la negociación del currículo, del programa de curso y de las actividades de clase entre profesor y alumnos. Este desarrollo se inicia con la oferta de oportunidades por parte del profesor que permite a los alumnos exponer sus deseos, sus expectativas y, en definitiva, sus intereses. Esta oferta puede hacerse de un modo formal al inicio del curso mediante un cuestionario o de una entrevista. Sin embargo, es el encuentro, el contacto, el diálogo informal de cada día el que da una idea más clara de las necesidades reales de cada alumno en cada momento. Es preciso tener en cuenta que cuando se trata de principiantes que no están habituados a partir de sus necesidades y preferencias en su proceso de aprendizaje, esta oferta puede resultarles paradójica e incomprensible; pueden llegar incluso a sentir la tentación de abandonar. En estas circunstancias es siempre aconsejable el uso de la lengua materna de los alumnos, ya que el objetivo fundamental en este momento es única y exclusivamente la identificación de sus necesidades. Igualmente puede hacerse uso de profesores bilingües o impresos traducidos.

b.- La motivación de los alumnos a establecer sus propios objetivos y en plazos realistas. No habituados a este tipo de propuestas, los alumnos suelen reaccionar, tal como se acaba de decir, negativamente. Suelen pensar que el profesor no es bueno, que no sabe, que no tiene la suficiente experiencia, etc.

En la bibliografía actual sobre el aprendizaje de lenguas en adultos, las necesidades y los objetivos están siempre muy relacionados, aunque el grado de asociación de los dos conceptos depende de la definición que se dé de necesidades y objetivos.

c.- La identificación por parte de los estudiantes de sus estilos de aprendizaje preferidos. Es aconsejable al principio exponerles a una amplia variedad de experiencias de aprendizaje, y animarles a la reflexión sobre estas experiencias para ver cuáles les son más idóneas para el logro de los objetivos que ellos mismos se han establecido. De este modo los estudiantes estarán equipados con las estrategias de aprendizaje que les son más eficaces.

d.- El desarrollo de destrezas que hagan efectiva la realización de la evaluación, y, sobre todo, de la autoevaluación. Podría sorprender la mención de la autoevaluación como pre-requisito en este momento, ya que se trata de un concepto que tradicionalmente ha sido identificado como el final de un proceso. Sin embargo, desde la perspectiva de una enseñanza centrada en el alumno, la evaluación y autoevaluación son actividades que cubren todos los aspectos relacionados con el desarrollo del currículo: objetivos, selección y gradación de contenidos, metodología, materiales de enseñanza, etc. La evaluación es, por tanto, parte integrante del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es parte integral tanto del desarrollo del currículo como de la formación del profesor.

Del análisis de estos pre-requisitos se deduce que la responsabilidad en el proceso de aprendizaje ya no es sólo del profesor, sino también del alumno.

En enfoques tradicionales centrados en la materia más que en el alumno se habían seleccionado objetivos y contenidos desde una óptica única y exclusivamente lingüística. El resultado de esta selección era una serie de listas de contenidos estructurales o léxicos organizados a partir de intuiciones del experto en desarrollo curricular y de consideraciones teóricas de lo que podía ser más útil para el alumno.

Con el desarrollo de programas nocional-funcionales comenzó a prestarse más atención a las razones del por qué se aprende una lengua extranjera. No obstante, el énfasis seguía estando en la materia, en la lengua en sí. El resultado, por tanto, seguía siendo consecuencia de la introspección del lingüista, que prescindía totalmente de la investigación sobre los usos que tal o cual función podría tener en contextos diversos. Con el desarrollo de programas nocional-funcionales la selección y la gradación se hicieron todavía más complicadas.

Con la constatación de la importancia del análisis de necesidades de los alumnos, el punto de partida no es ya la introspección o intuición del experto en proyectos curriculares y programación, ni siquiera la introspección o intuición del profesor, sino las necesidades mismas de los alumnos. Surge así un sistema de programación centrado en el alumno, cuyos objetivos y contenidos se elaboran mediante un proceso de consulta y negociación con los alumnos mismos.

Desde la perspectiva de este sistema, que necesariamente supone la elaboración de currículos y programas diferentes para alumnos también diferentes, es necesario el diálogo

permanente entre profesor y alumnos. Este diálogo permanente dejará entrever, además de las necesidades objetivas, también las subjetivas, y con ellas las expectativas, ilusiones e intereses de los alumnos, de vital importancia en la selección de objetivos, contenidos y metodología. Este diálogo permanente será, por tanto, el que determine los objetivos, los contenidos y la metodología que se deberá seguir en cada momento.

En un principio, y, sobre todo, con alumnos sin experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los objetivos, contenidos y metodología decididos serán hipótesis de trabajo, que deberán ser confirmadas o reformuladas mediante contactos formales e informales a lo largo del curso y después de que unas buenas relaciones entre profesores y alumnos hayan sido establecidas.

Una cuestión clave sobre la que conviene reflexionar es el reconocimiento que debe dársele a las diferentes clases de necesidades. Este reconocimiento dependerá de la importancia que institución y profesores otorguen a los objetivos que se pretenden conseguir, al nivel de conocimientos, a las preferencias de estilo de aprendizaje por parte de los alumnos, y también a la flexibilidad que la misma institución o centro manifieste con respecto a las dificultades y las limitaciones administrativas.

Y es este el contexto en el que la institución que decide introducir un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado a el alumno debe elaborar su Plan Curricular. Este Plan Curricular no puede ser, por tanto, un conjunto de prescripciones de tipo académico, sino el inicio de un proceso de análisis de problemas y búsqueda de soluciones que en definitiva faciliten el aprendizaje de la lengua; un marco general de actuación, una declaración de intenciones, un conjunto de informaciones y orientaciones que presiden la actividad docente en los diversos centros de la institución. Puesto que se trata de un Plan Curricular abierto y generalizador, constituye fundamentalmente el punto de partida de un proceso que tendrá que ir desarrollándose y concretándose en las zonas geográfico-culturales, en los centros y, sobre todo, en la clase mediante el diálogo permanente entre profesores y alumnos. Para este desarrollo y la consiguiente búsqueda de soluciones a los problemas derivados de la práctica docente, es necesario contar con la participación activa de los alumnos en múltiples actividades de aprendizaje. Dice el Plan Curricular del Instituto Cervantes al respecto,

...(en lo que respecta al establecimiento de los objetivos) el currículo exige un análisis de las necesidades de los alumnos en los diversos ámbitos que afectan al proceso de aprendizaje. Como consecuencia de todo lo anterior, el Plan Curricular parte del respeto a las características individuales de cada persona y reconoce la necesidad de que los alumnos tengan una función activa en clase y se conviertan en responsables de su propio proceso de aprendizaje. (Instituto Cervantes, 1994:5).

Un Plan Curricular basado en estos principios reconoce, por tanto, la necesidad que los alumnos sienten de satisfacer sus deseos e intereses relativos a los objetivos que pretenden alcanzar y al estilo particular de aprendizaje de cada grupo de clase y de cada alumno de cada grupo.

Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, un Plan Curricular cuyos planteamientos pretendan dar respuesta a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos debe proponer la selección de procedimientos pedagógicos que sean los más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en situaciones diferentes; lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos gramaticales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los bloques de contenidos que un Plan Curricular basado en las características propias de un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno debe incluir es el de los contenidos pedagógicos. Con la introducción de este bloque se pretende introducir una nueva dimensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la reflexión sobre el proceso de aprendizaje por parte de profesores y alumnos. De este modo, profesores y alumnos se hallan involucrados en la toma de decisiones, no sólo sobre el qué, sino también sobre el cómo enseñar. Así, el Plan Curricular permite que contenidos y actividades de aprendizaje deriven fundamentalmente de los intereses y expectativas de los alumnos.

Esta afirmación viene corroborada por los planteamientos metodológicos actuales, los cuales fomentan la práctica de los procesos de comunicación, y piden al profesor una actitud abierta con los alumnos y con sus características como individuos y como miembros de una cultura determinada.

Hay instituciones hoy día que después de una seria y profunda reflexión han optado por un Plan Curricular equilibrado entre el énfasis en la forma y el énfasis en las funciones comunicativas incorporando elementos que tradicionalmente han sido considerados esenciales, tales como los contenidos gramaticales; si bien los presentan, más que nada, como una referencia para el profesor en clase. Pero, sobre todo, incorporando elementos que hasta hace muy poco han sido incluidos

de un modo esporádico y asistemático. La introducción de elementos tales como los fines que se persiguen mediante la puesta en práctica del currículo; la importancia de la situación en la que el estudiante utilizará la lengua; el papel que los estudiantes asumirán en la lengua objeto de estudio; las funciones, las nociones, las destrezas, etc, todos ellos hacen de un Plan Curricular un currículo altamente comunicativo, ya que incorpora todos los elementos que facilitan la comunicación.

Una vez la Institución ha optado por un Plan Curricular basado en principios de tipo comunicativo, el análisis de necesidades y la consiguiente toma de posición con respecto a los fines, son pasos prioritarios. El conocimiento más amplio posible de los alumnos es fundamental para el establecimiento de unos objetivos realistas y aceptables por todos. Hay casos en que los fines son fácilmente deducibles del análisis de necesidades realizado, por ejemplo, en cursos para un grupo de profesionales determinado; en otros es más difícil, ya que el grupo es más heterogéneo.

2.- Implicaciones en el ámbito de la Formación del Profesorado.

Un Plan Curricular que podemos calificar como flexible, abierto y centrado en el alumno requiere de la participación de todos los que de un modo u otro participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y conlleva la necesidad de ofrecer a los profesores una formación que les permita valorar las propuestas curriculares, llevar a cabo la adaptación de estas propuestas a la situación concreta de cada grupo de alumnos, realizar el seguimiento oportuno de esta adaptación y, finalmente, efectuar la evaluación de los resultados. Renovación curricular y formación del profesorado constituyen, por tanto, dos elementos indisolubles de una misma realidad.

La institución deberá proporcionar, por tanto, los instrumentos necesarios para la formación permanente del profesorado que facilite este proceso. Esta formación permanente no ha de reducirse a la organización de cursos que orienten a los equipos docentes en los procedimientos más adecuados para el desarrollo del currículo. La institución ha de fomentar la organización de sesiones de trabajo en equipo que permitan a los profesores reunirse y analizar los problemas derivados de la práctica docente, así como buscar soluciones a estos problemas y contrastarlas en el ámbito del aula.

Varios son los puntos que a nivel institucional es preciso tener en cuenta en un Plan de Formación de profesores que parta de sus propias necesidades:

- Un programa o curso de formación de profesores es útil en la medida que parte de los supuestos, de las experiencias y de los problemas de los profesores. Esto implica que los formadores necesitan de un tiempo inicial para conocer estos supuestos, estas experiencias y estos problemas; y para ver la disponibilidad de los profesores para reflexionar sobre estas cuestiones.
- La clase y los alumnos constituyen una fuente fundamental de información sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua. Un curso de formación ha de dotar en la medida de lo posible a los profesores de instrumentos necesarios para investigar sobre este proceso.
- La formación de profesores debe centrarse en lo que ocurre durante la clase, en las decisiones que se toman, en las actividades y tareas que se realizan y, en definitiva, en la experiencia misma de aprendizaje. Este planteamiento presupone la recogida y el intercambio de datos, así como un gran respeto por las interpretaciones que los profesores hacen de estos datos. Estas interpretaciones deben ser para el formador tan importantes como los datos mismos.
- Un programa o curso de formación tendrá éxito si se organiza y desarrolla sobre lo que los profesores ya saben y hacen en clase. En lugar de partir de las supuestas deficiencias de los profesores y pretender cambiar su modo de hacer las cosas, un curso de formación debe potenciar la reflexión sobre estas cuestiones.
- La formación se transformará en acción en la medida que sea útil para los profesores y, por tanto, en la medida que sea útil también para los alumnos. Los formadores deberán estar abiertos a posibles interpretaciones y cuestiones por parte de los alumnos que, aunque puedan parecer irrelevantes, probablemente, sean de importancia para los profesores.
- La formación debe ser, en la medida de lo posible, el resultado de un proceso de interacción e interdependencia entre formadores, profesores y alumnos.
- Un programa o curso de formación debe incluir la evaluación de los resultados y los efectos que este programa o curso de formación tiene en el ámbito del aula. Esta evaluación tendrá un gran valor informativo si se realiza durante el proceso de formación y si se repite posteriormente en ocasiones diversas. Además, el resultado de esta evaluación debe ser la línea de salida para futuros programas o cursos.
- La formación debe entenderse como un proceso de investigación en el que el formador explora diversas posibilidades con el profesor a partir de sus experiencias en el aula y de las de sus alumnos. Por trabajar fuera del ámbito del aula, el formador puede ser neutral y, al mismo tiempo, desear conocer más de lo que en dicho ámbito ocurre verdaderamente.

3.- Implicaciones en el ámbito de la evaluación

El desarrollo de un Plan Curricular basado en los principios anteriormente expuestos constituye, como se ha dicho ya, un proceso de carácter renovador y conlleva, por tanto, un cambio en la conducta y en la actitud de todos aquellos que son responsables, en cualquier grado de concreción, de las actuaciones en el ámbito académico. En este sentido, la puesta en práctica del currículo constituye la fase crítica del proceso, en la medida en que la interacción que se produce entre el plan inicial y cada miembro del equipo docente determina, en último término, la trayectoria del propio desarrollo curricular.

La necesidad de disponer de un conjunto de instrumentos que permita recabar información sobre el desarrollo de los distintos componentes curriculares con objeto de realizar un análisis sistemático del proceso real de adaptación del plan inicial a contextos específicos aconseja establecer un plan de evaluación de centros que proporcione eficacia y coherencia a las actuaciones en el ámbito de la evaluación curricular.

La evaluación del desarrollo del currículo no puede realizarse sólo externamente, por lo que se hace necesaria una aproximación mixta, externa e interna, en la que colaboren los responsables académicos y los equipos docentes de los centros. Para atender esta necesidad debe establecerse un Plan de Evaluación de Centros, que especifique los instrumentos (fichas de evaluación, etc.), los procedimientos (guías para el análisis de la información obtenida) y el plan de actuación (visitas, informes, etc.) que articularán el sistema de evaluación curricular en el conjunto de centros de la institución.

A NIVEL DE ÁREA GEOGRÁFICO-CULTURAL

1.- Implicaciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Como se ha señalado ya, el Plan Curricular constituye el punto de partida del currículo y se configura como la base de actuaciones de carácter académico que se irán adoptando en los distintos grados de concreción: áreas geográfico culturales, centros y aula.

El primer grado de concreción del currículo corresponde, por tanto, al conjunto de áreas geográfico-culturales en que se organiza la red de centros que constituyen una Institución, y da respuesta al interés por adoptar decisiones en un ámbito situado por encima de cada centro particular, con el fin de garantizar al máximo la coordinación de actuaciones.

La determinación de las áreas debe realizarse atendiendo a criterios que ponderen el grado de aproximación lingüística y cultural de los países en que están radicados los centros con respecto a la lengua y a la cultura española.

El área geográfico-cultural engloba, generalmente, varios centros, vinculados por distintos parámetros de carácter sociocultural, como el grado de proximidad con respecto a la lengua y la cultura de un país o las características sociales y educativas del alumnado. Con carácter excepcional, y como consecuencia de una ubicación geográfica aislada con respecto a otros centros, o bien por razones especiales que aconsejen un tratamiento individualizado, puede un solo centro constituir un área geográfico-cultural, lo que conllevaría adaptaciones particulares en el mecanismo de toma de decisiones. Esta toma de decisiones que el conjunto de centros de una misma área geográfico-cultural realiza en reuniones de trabajo en las que deben participar los directores y, sobre todo, los jefes de estudios se centran en los aspectos que a continuación se especifican:

- Número concreto de cursos en que se divide cada uno de los niveles.
- Enfoque metodológico que conviene adoptar en los centros del área, en consonancia con las orientaciones generales del Plan Curricular de la institución y con las características de los alumnos. Esta propuesta no puede tener carácter vinculante para los centros del área, ya que deben tomarse también en consideración las peculiaridades de los alumnos de cada centro particular. Se recomienda, no obstante, hacer un esfuerzo para aproximar el tipo de procedimientos pedagógicos que vayan a ponerse en práctica en el conjunto de cuenta las características del alumnado.

centros del área geográfico-cultural.

- Manuales y materiales de enseñanza que se consideran más adecuados a las características del alumnado del área, dentro de aquellos que respeten los fines y objetivos generales establecidos en el Plan Curricular de la institución. Tampoco esta decisión debe tener carácter vinculante para los centros del área, aunque, una vez más, se recomienda hacer un esfuerzo para aproximar planteamientos pedagógicos entre los centros de una misma zona geográfico-cultural.
- Oferta de cursos especiales en el conjunto de centros del área, a partir del análisis de necesidades que los propios centros realicen.
A la hora de tomar decisiones sobre todas estas cuestiones deberán tenerse en cuenta las características del alumnado.

2.- Implicaciones en el ámbito de la formación del profesorado.

El área geográfico-cultural constituye una unidad de gestión de una gran utilidad. Los responsables académicos y los profesores de los centros de una misma área geográfico-cultural deben encontrarse para intercambiar puntos de vista sobre diversos aspectos relacionados con la programación de curso, sistemas de evaluación en los centros, organización de actividades de formación, etc.

Por lo que respecta a la formación del profesorado, los responsables académicos de las zonas geográfico-culturales han de tener presente que las actividades de formación han de ir dirigidas hacia un perfil de profesores que implica, en primer lugar, una reflexión sobre qué es una lengua y cómo se aprende; en segundo lugar, una puesta al día en las innovaciones científicas y metodológicas y, finalmente, en tercer lugar, un respeto máximo hacia sus alumnos como individuos y hacia el entorno cultural y lingüístico en el que desarrolla su actividad.

Si la institución desea que sus profesores lleguen a conseguir el perfil expuesto, el desarrollo profesional de sus profesores debe estar necesariamente delimitado por tres conceptos diferentes: "práctica docente", "opiniones y convicciones" e "información y conocimientos". Así lo expresa el profesor Llobera (1996):

Una formación de profesores de LE tiene que organizarse a partir de una concepción didáctica que incluya estos tres vértices, conjugando conocimientos derivados de la práctica en el aula, creencias y convicciones compartidas por un cierto grupo de profesores y expertos en la didáctica en este campo y el conjunto de información que se cree pertinente.

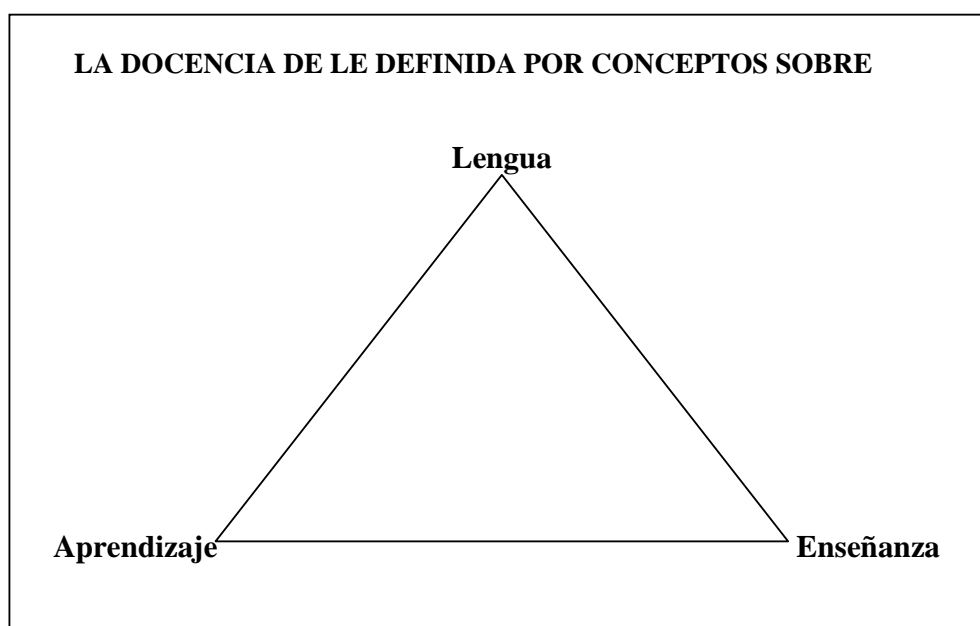


Figura 1: Conceptos que delimitan el desarrollo profesional de los profesores (Llobera, 1996).

Los Jefes de Estudios y Coordinadores Académicos de los centros, responsables de la organización de actividades de formación en el marco de un sistema de formación descentralizado, no pueden perder de vista estos tres conceptos en la organización de estas actividades.

3.- Implicaciones en el ámbito de la evaluación

En el proceso de evaluación de la puesta en práctica del Plan Curricular, las áreas geográfico-culturales desempeñan un papel fundamental en todo lo relacionado con la sistematización de los datos que provengan de centros situados en zonas con cierto grado de homogeneidad en cuanto a sus características económicas, socioculturales, educativas, etc.

Esta sistematización dará lugar a informes y propuestas de ámbito regional que constituirán un elemento relevante en el proceso de evaluación curricular. Corresponde, por tanto, a los responsables académicos de los centros en colaboración con los responsables académicos de la institución, elaborar y poner en práctica instrumentos para la obtención y posterior análisis de información sobre cada una de las áreas geográfico-culturales.

Un ámbito importante de actuación desde esta perspectiva lo constituye el análisis de las actitudes de los distintas instituciones y grupos profesionales del área afectados por la puesta en marcha del currículo (instituciones culturales, responsables de educación, hispanistas, etc). El establecimiento de un sistema de relaciones adecuado entre los centros de la institución y los organismos e instituciones de cada área es un elemento fundamental en el proceso de desarrollo curricular.

A NIVEL DE CENTRO

1.- Implicaciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Cada uno de los centros que forman una institución constituyen el ámbito en el que el currículo adquiere su segundo grado de concreción. El carácter abierto de estos planteamientos curriculares confiere a los equipos docentes de los centros un papel fundamental, en la medida en que reconoce la importancia de la labor de los equipos docentes en una gran parte de las decisiones que deben adoptarse en el desarrollo del currículo. Un Plan Curricular adecuado a las necesidades de cada tipo de alumnado y una programación de estudios que se acomode a la situación particular de cada centro en su contexto sociocultural son factores fundamentales en el proceso de adaptación del currículo a un entorno determinado.

El Plan Curricular de Centro, cuya estructura y contenidos se desarrollan más abajo, comprende el conjunto de decisiones de carácter curricular y de programación que los centros deben adoptar en el proceso de desarrollo del currículo. Las características particulares de cada centro y las circunstancias propias de cada grupo de alumnos deberán ser consideradas por los equipos docentes a la hora de establecer el plan curricular más adecuado.

La necesidad de coordinar las actuaciones de carácter académico que han de acometer los centros para desarrollar la labor que tienen encomendada exige establecer una serie de planteamientos institucionales que permitan racionalizar la acción de la institución, máxime cuando esta acción debe desarrollarse en contextos socioculturales a veces muy diversos. Los planteamientos institucionales que los centros deben acometer para el desarrollo de su función son el Proyecto Curricular de Centro y la Programación Anual de Centro, que constituyen el Plan Curricular de Centro.

El Plan Curricular de Centro tiene carácter prospectivo; la Memoria Académica, por su parte, ofrece una visión retrospectiva sobre lo ocurrido en el ámbito académico durante un periodo lectivo determinado.

Cada uno de los componentes del Plan Curricular de Centro tiene, por otra parte, un alcance temporal distinto. Así, el Proyecto Curricular de Centro se establece en la fase inicial de implantación del currículo y permanece a lo largo de la vida del centro, sin perjuicio de que puedan introducirse modificaciones parciales en un momento determinado o revisiones de alcance más amplio si así se considera oportuno en beneficio de los fines del propio centro. Por su parte, la Programación Anual de Centro se establece por el periodo de un año académico.

A continuación, se presenta de forma gráfica el sistema de relaciones entre los planteamientos institucionales de los centros en función de su alcance temporal.

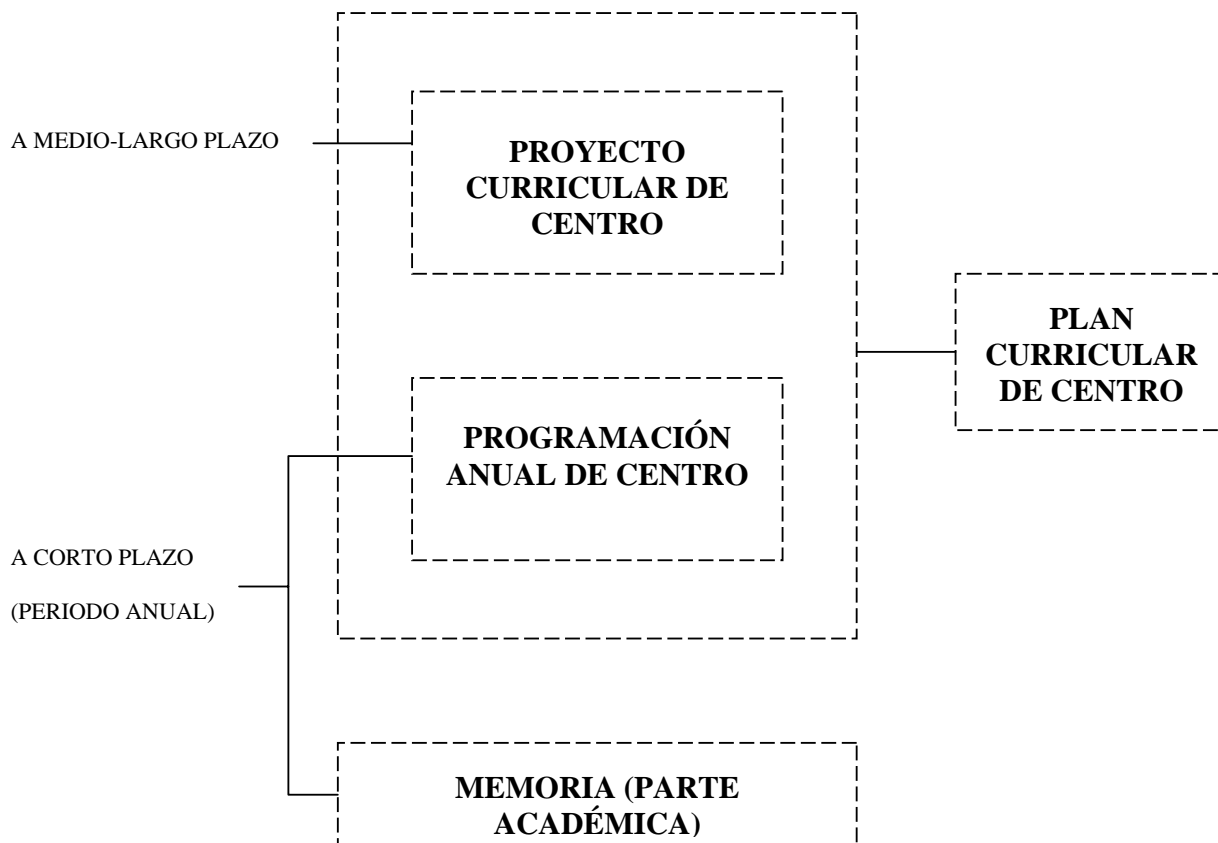


Figura 2: Planteamientos institucionales de los centros Instituto Cervantes. *Desarrollo del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Líneas Generales de Actuación*, 1994 (sin publicar).

El Plan Curricular de Centro

El Plan Curricular de Centro está constituido por un conjunto de decisiones que afectan a aspectos curriculares y a aspectos de programación. Conviene, por razones prácticas, que se recoja en documentos separados la información que se refiera a cada uno de estos aspectos. De este modo, el Plan Curricular de Centro constará de dos elementos: el Proyecto Curricular de Centro y la Programación Anual de Centro.

Antes de presentar la estructura interna de los componentes del Plan Curricular de Centro y la especificación del conjunto de decisiones que corresponden a cada uno de ellos, conviene delimitar el alcance de este Plan desde una perspectiva funcional.

La necesidad de establecer un equilibrio entre la regulación de las actuaciones que se recoge en los planteamientos institucionales y el margen de autonomía que se permite a los propios centros

para hacer posible el desarrollo de su capacidad de iniciativa, obliga a establecer un modelo de planteamiento institucional basado más en amplias directrices de actuación que en un conjunto de normas rígidas que limiten en exceso el margen de maniobra de los centros.

La existencia, no obstante, de documentos que recojan el conjunto de medidas que constituyen cada uno de los planteamientos institucionales es un elemento imprescindible a la hora de garantizar la coordinación de actuaciones de los centros en el ámbito académico. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el propio dinamismo de los centros hace imposible, en la práctica, la regulación de todos los factores que intervienen en su organización real, dado que siempre existirán inquietudes, necesidades y expectativas de personas y grupos de personas que, por su propia naturaleza, no quedarán reguladas en los planteamientos institucionales.

Se especifica, a continuación, el conjunto de actuaciones que corresponde a cada uno de los dos componentes del Plan Curricular de Centro.

El Proyecto Curricular de Centro

La voluntad de renovación curricular que preside el proyecto académico de una institución debe concretarse en un conjunto de decisiones que permitan orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolle en cada uno de los centros.

Las decisiones de carácter curricular que se adopten habrán de derivarse, sobre todo, de la consideración de los tres factores fundamentales siguientes:

- El conjunto de informaciones y orientaciones contenidas en el Plan Curricular de la institución.
- Las características socioculturales del contexto en el que el cada centro desarrolla su actividad.
- La experiencia derivada de la propia práctica docente.

Los equipos docentes, a partir de la consideración de estos factores, adoptarán las decisiones que se especifican a continuación y que constituyen el Proyecto Curricular de Centro:

- a) Determinación de los objetivos correspondientes a cada curso.
- b) Distribución de contenidos por curso.
- c) Orientaciones metodológicas y materiales didácticos.

d) Determinación de la oferta de cursos especiales.

e) Criterios y procedimientos de evaluación.

El Programa Anual de Centro

El Programa Anual de Centro se establece lógicamente por un año académico y se configura a partir de dos tipos de información:

- Decisiones relacionadas con distintos aspectos de la organización académica del centro.
- Decisiones fruto de la revisión del Proyecto Curricular de Centro.

2.- Implicaciones en el ámbito de la formación del profesorado.

Una renovación curricular y una formación profunda del profesorado de una institución no serán posibles sólo mediante la organización de actividades organizadas por parte de los responsables académicos de la institución; es preciso que cada centro organice sus propias actividades de formación a lo largo de cada año académico. Unas actividades de formación que no tienen por qué ser programadas al inicio del curso, sino que pueden ser programadas, organizadas y realizadas a medida que vayan apareciendo determinadas necesidades de formación por parte de los equipos docentes de los centros en su conjunto o de un grupo de profesores.

Estas actividades de formación organizadas por y para los profesores de los centros posibilitan el funcionamiento autónomo en actividades de formación con una incidencia directa en la innovación de la actividad docente; promueven y potencian la formación del profesorado en aspectos muy concretos y específicos; y facilitan la implicación del profesorado en actividades que permitan el tratamiento de temas que les interesan y que suelen estar muy estrechamente relacionados con la práctica docente. La organización de este tipo de actividades da cohesión al equipo docente en su conjunto y ayuda a crear una forma de trabajo que identifica a la institución que apuesta por planteamientos descentralizados en materia de formación.

Además de las actividades de formación organizadas por y para los profesores de los centros, es conveniente que cada centro organice también cursos de formación inicial dirigidos a profesores de español sin formación metodológica. De este modo, los centros contribuirán a satisfacer las necesidades de formación existentes entre el profesorado de español de la zona. Estos cursos deberán abarcar los distintos aspectos del trabajo del profesor desde diversas perspectivas: visión histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras, análisis de lengua, enseñanza de la pronunciación, la programación de curso y de clase, trabajo sobre las diferentes destrezas, dinámica de clase, análisis de errores, etc.

Es importante intentar crear un ambiente de colaboración entre los diferentes centros. En este sentido, es oportuno que los profesores de un centro que hayan realizado experiencias o proyectos interesantes tengan la oportunidad de exponerlos a profesores de otros centros.

3.- Implicaciones en el ámbito de la evaluación

Ya se ha dicho que el Plan de Evaluación de Centros establece un conjunto de medidas que permite dar coherencia a las actuaciones que los distintos centros llevan a cabo en el ámbito de la evaluación del currículo.

La colaboración entre los responsables académicos de la institución y los propios centros con vistas al establecimiento del citado plan de evaluación de centros exige un periodo previo de experimentación, que debe desarrollarse a lo largo de un tiempo a partir de los siguientes objetivos parciales:

- a.- Elaboración de instrumentos de evaluación que permitan analizar en qué medida el Plan Curricular de Centro responde a los presupuestos del Plan Curricular de la institución.
- b.- Elaboración de instrumentos de evaluación de las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los profesores del centro en relación con las necesidades generadas por el desarrollo del currículo.
- c.- Elaboración de instrumentos de evaluación de la infraestructura de recursos del centro en relación con las necesidades generadas por el desarrollo del currículo.
- d.- Elaboración de instrumentos de evaluación del *sistema de evaluación académica* de los alumnos en relación con los presupuestos del nuevo currículo.
- e.- Análisis de los instrumentos elaborados y de los datos recogidos y elaboración de un plan de evaluación de centros que pueda ser utilizado en el conjunto del sistema.

Las medidas que se establezcan en el Plan de Evaluación de Centros se referirán, por una parte, a la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, e irán dirigidas hacia el establecimiento de los criterios y procedimientos de evaluación que se acomoden mejor a las características y necesidades del alumnado de cada centro. En este aspecto, el objetivo principal de la labor de los equipos docentes es establecer un marco de actuación que permita garantizar la coherencia en el conjunto de decisiones que adopten los profesores de un mismo centro en el proceso de evaluación de los alumnos.

Las medidas de evaluación deberán, por otra parte, atender al proceso de enseñanza, estableciendo los procedimientos que se consideren más adecuados para evaluar la práctica docente. Estas medidas irán dirigidas hacia el objetivo último de mejorar la calidad de la enseñanza mediante la incorporación de cambios y reorientaciones en la actividad del profesorado de los centros.

El plan de evaluación deberá, además, proporcionar instrumentos de análisis que permitan ponderar en qué medida los recursos disponibles y el sistema de relaciones internas establecido en el centro son los adecuados para garantizar que el desarrollo del currículo se lleve a cabo en condiciones favorables.

Como mera orientación, se presentan a continuación algunos aspectos que pueden ser recogidos en el Plan de Evaluación:

- Valoración del rendimiento académico obtenido por los alumnos.
- Criterios seguidos para el agrupamiento de los alumnos y para la distribución del tiempo y del espacio del centro.
- Organización de los profesores: adscripción de grupos y funcionamiento del equipo docente.
- Aprovechamiento de medios y recursos didácticos. Necesidades.
- Grado de cumplimiento de los horarios y regularidad de asistencia de los profesores.
- Asistencia de los alumnos y grado en que han ejercido sus derechos y deberes.
- Actividades culturales realizadas.
- Actividades extraescolares realizadas.
- Funcionamiento y relaciones entre los órganos de gobierno (director, jefe de estudios, administrador, etc.)
- Mejoras realizadas en el edificio.
- Calidad de la relación con instituciones locales.

A NIVEL DE AULA

1.- Implicaciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

En el ámbito del aula han de corroborarse las decisiones adoptadas en los estadios anteriores de desarrollo del currículo. Por muy atinadas que sean las actuaciones correspondientes al plan curricular de un centro concreto, el resultado puede ser insatisfactorio si no se cuenta con alumnos motivados o si no se atienden sus intereses y necesidades particulares. La labor de los

profesores en las aulas es, por tanto, crucial a la hora de determinar el tipo de ayuda pedagógica que pueda resultar más eficaz para alcanzar los objetivos del currículo teniendo en cuenta las características de cada grupo de aprendizaje.

El respeto a las características individuales de los alumnos y a su estilo particular de aprendizaje aconseja potenciar en el aula todos aquellos factores que permitan poner en marcha procesos de aprendizaje autónomo, dentro y fuera de la clase. El diálogo entre profesor y alumnos, como partes igualmente implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe facilitar, asimismo, el desarrollo de un programa de actividades en el aula que se acomode a las necesidades de cada grupo en particular dentro de un mismo centro.

El aula constituye el ámbito en el que se manifiesta abiertamente el carácter del currículo centrado en el alumno, mediante los ejercicios y las actividades de clase propuestos a partir de la negociación de los contenidos, los objetivos y los procedimientos, mediante el desarrollo de técnicas y estrategias que faciliten el aprendizaje de los alumnos y mediante la práctica de la evaluación tanto formativa como sumativa.

De este modo, el aula es el último eslabón de la cadena en la toma de decisiones sobre los distintos componentes del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

Desde la perspectiva del desarrollo curricular, la labor de los profesores no puede limitarse, por tanto, a la impartición de clases. La participación en proyectos de equipo, la formación permanente, la realización de materiales didácticos, la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente en el ámbito del aula, suponen un cambio de enfoque a la hora de entender y valorar la actividad profesional de los docentes. Este nuevo papel que le corresponde desempeñar al profesor lo convierte en una de las piezas clave en el proceso de adecuación del Plan Curricular inicial a las características peculiares de cada grupo de alumnos y de cada miembro del grupo. De este modo, a través del profesor, se hace posible canalizar las necesidades y los intereses de los alumnos hacia el propio currículo, mediante el flujo de reflexión crítica desde abajo hacia arriba del sistema, con el consiguiente ajuste de los planes y las propuestas lanzadas desde arriba hacia abajo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe señalar, en líneas generales, que el profesor es responsable de las siguientes actuaciones:

- Programación y preparación de las actividades correspondientes a cada una de las sesiones del curso, con especificación de los objetivos y contenidos concretos de cada unidad didáctica, a partir de las decisiones que se establezcan en el Proyecto Curricular de Centro
- Puesta en práctica en el aula de las actividades programadas, con la consiguiente

negociación de objetivos, contenidos y procedimientos pedagógicos, y con el consiguiente análisis de resultados que permita, en caso necesario, reorientar el programa e indirectamente el propio currículo.

- Determinación, elaboración y puesta en práctica de los procedimientos de evaluación más adecuados al enfoque metodológico que oriente la práctica del aula.
- Participación en proyectos académicos de distinto tipo junto con el resto de profesores del equipo docente (elaboración de materiales y pruebas de nivel, observación de clases, análisis de necesidades de los alumnos, etc.).
- Participación en actividades de formación permanente (seminarios, jornadas, etc.), con la consiguiente reorientación de la propia práctica docente.

Cuando alumnos y profesores se encuentran al llegar a clase por primera vez, con frecuencia manifiestan tener intereses, expectativas y objetivos diferentes con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. De entrada, existe, por tanto, la posibilidad de malos entendidos.

Es, consecuentemente, de vital importancia, establecer desde el comienzo del curso, mecanismos de consulta dentro del aula para asegurar que tanto profesores como alumnos sean conscientes de sus recíprocas expectativas. Si los alumnos van a ser participantes activos en la toma de decisiones relacionadas con su proceso de aprendizaje, es fundamental que sepan cuál es la posición del profesor y sean capaces al mismo tiempo de exponer la suya. Los profesores, por su parte, además de conocer los intereses, las expectativas y los objetivos de los alumnos deben saber también cómo interpretar estos intereses, estas expectativas y estos objetivos.

El planteamiento de un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno comporta, no obstante, una serie de problemas que deben solucionarse mediante la consulta y la negociación en clase:

- Las ideas en conflicto que profesores y alumnos tienen con relación a sus respectivas funciones.
- La incapacidad de los alumnos a establecer claramente sus propias necesidades.
- Las dificultades de reconciliar las necesidades percibidas por el alumno con las necesidades percibidas por el profesor.

En este proceso de consulta y negociación entre profesores y alumnos hay tres temas que conviene destacar:

1.- El papel social que profesor y alumnos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Hasta qué punto los papeles del profesor y del alumno están predeterminados por la sociedad?

En un artículo titulado *Language Teaching and Learning: A Social Encounter* en *On Tesol* '77, Corder, dice:

...the language teacher and language learner in any culture operate within the range of behavioural freedom accorded by that society to the roles of "pedagogue" and "pupil". If you like, "a language teacher" is a pedagogue first and a language teacher second. By this I mean that a language teacher or language learner cannot normally together indulge in behaviour which is not otherwise sanctioned in the pedagogue-pupil relationship in that society. But in most cultures, both language teachers and language learners bring with them to their interaction a number of specific expectations of each other's behaviour as to how the "teach-learning" of language is to proceed. (1977:3).

Corder señala que el papel del pedagogo y del alumno varía sensiblemente de una sociedad a otra. Así, hay sociedades en las que se piensa que un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la cooperación entre el pedagogo y el alumno no puede ni debe tener lugar.

2.- Las diferentes concepciones de aprendizaje de una lengua que tienen los profesores y los alumnos.

Muchos alumnos tienen ideas más bien fijas (en algunos casos determinadas culturalmente) sobre las implicaciones que los conceptos de "alumno" y "aprendizaje de una lengua" conllevan.

Tanto los alumnos como los profesores tienen una idea del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua que llevan consigo a clase y la actitud que tomen con respecto a este proceso depende directamente de estas creencias. No es, por tanto, sorprendente que sus expectativas y deseos con respecto a lo que debería ocurrir en el aprendizaje de una lengua sean diferentes de unos profesores y alumnos a otros.

Las diferentes concepciones, expectativas y deseos de los profesores, por una parte, y los alumnos, por otra, constituyen un problema potencial, sobre todo en los primeros pasos del aprendizaje. La experiencia demuestra que cuando los alumnos adultos inician su aprendizaje, la

mayor parte lo hacen con un alto nivel de interés. Sin embargo, si estos mismos alumnos tienen que enfrentarse a una situación de aprendizaje que les exige actuar o comportarse de un modo al que no están acostumbrados y que amenaza su concepción de aprendizaje de una lengua, es probable que estos alumnos se retiren o tomen una posición de autodefensa. Aprender una lengua es ya de por sí un proceso intimidador ya que, cualquier progreso que los alumnos experimenten les puede parecer mínimo con relación a la competencia de un nativo.

Además, los alumnos pueden vivir un alto grado de ansiedad que llegue incluso a bloquear su proceso de aprendizaje por no poder transferir sus experiencias y estrategias de aprendizaje anteriores a la nueva situación. Muchos adultos prefieren no intentar arriesgarse y perder su propia autoestima.

3.- El papel del profesor

En el contexto de un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno es conveniente pasar algún tiempo durante las primeras sesiones de aprendizaje reduciendo la ansiedad a niveles normales.

Con cierta frecuencia se observa que profesores y alumnos tienen una idea de la enseñanza y aprendizaje diametralmente opuestas. Por eso es importante que los profesores informen a sus alumnos sobre su concepción del proceso de aprendizaje y procuren descubrir qué piensan los alumnos. De no ser así, no sólo no se reduce el nivel de ansiedad de los alumnos, sino que es muy probable que aumente. En otras palabras, es necesario un intercambio de información entre profesores y alumnos sobre el proceso de aprendizaje antes que puedan darse unas condiciones favorables para el aprendizaje. Este intercambio de información es esencial en cualquier sistema de aprendizaje que se precie de basarse en las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y en la consulta y en la negociación.

Ahora bien, ¿pueden realmente los alumnos exponer en clase y de un modo claro sus necesidades?

Aunque se observa una clara tendencia al cambio, en general, podemos afirmar que hoy por hoy los alumnos no están en general acostumbrados a dar a conocer sus necesidades de un modo muy preciso. Ante cuestiones relacionadas con sus necesidades, suelen dar respuestas excesivamente vagas e imprecisas, tales como, "Hablar" o "Aprender español". Además, con frecuencia, este tipo de cuestiones es interpretado por los alumnos como una manifestación clara de incompetencia por parte del profesor. Los alumnos consideran que tanto la elección de los objetivos, como, de los contenidos de aprendizaje, como de los métodos, son decisiones que corresponde tomar al profesor.

Ante estas dificultades, el profesor tiende a dudar de la eficacia y utilidad de los procedimientos de identificación de necesidades.

Pero, ¿por qué los alumnos tienen dificultad en dar a conocer las necesidades?

En primer lugar, porque no poseen las destrezas necesarias para identificar sus necesidades "objetivas", es decir, aquellas que surgen de las deficiencias de un nivel bajo de lengua y que impiden un cierto nivel de comunicación.

En segundo lugar, porque no tienen la capacidad de analizar la lengua, y, más concretamente, de analizar su propio uso del español. Hablar sobre la lengua y el aprendizaje de la lengua extranjera es algo que generalmente los alumnos hallan extremadamente difícil. No es sorprendente, por tanto, que los alumnos tengan dificultades para dar una respuesta precisa cuando se les pregunta qué desean aprender. Estas dificultades se acentúan si no existe una preparación previa.

En tercer lugar, podemos decir que la vaguedad con la que los alumnos hablan de sus estilos de aprendizaje preferidos es explicable por el hecho de que algunas "necesidades subjetivas" pueden ser examinadas de un modo adecuado sólo durante la experiencia de aprendizaje. En otras palabras, si se les pregunta al principio de curso sobre los contenidos de aprendizaje preferidos y los métodos mediante los cuales les gustaría aprender y los materiales que les gustaría utilizar, los alumnos no podrán decidir cuáles de ellos desean, si antes no han podido experimentar las diversas opciones que se le ofrecen. Es posible incluso que los alumnos ni siquiera se hayan detenido a reflexionar con anterioridad sobre estas cuestiones. Si, por el contrario, han tenido previamente la oportunidad de estudiar contenidos diferentes y métodos y materiales variados, los alumnos podrán entonces establecer sus preferencias con una mayor precisión. De este modo, un análisis de necesidades que permita al profesor percibir y satisfacer una necesidad de aprendizaje de sus alumnos puede convertirse en una actividad de aprendizaje real.

Así pues, si bien, parece claro que es difícil para muchos estudiantes decidir cuáles son verdaderamente sus necesidades de aprendizaje, no parece, sin embargo, imposible. Si se les facilita información sobre experiencias de aprendizaje y se les ofrece la posibilidad de reflexionar sobre ellas, entonces los alumnos adquirirán la base sobre la que hacer una elección fundamentada con respecto a qué y cómo aprender.

¿Y cómo reconciliar las necesidades percibidas por el alumno con las necesidades percibidas por el profesor?

Es muy probable que muchos alumnos, además de tener ideas diferentes a las de sus profesores sobre qué supone el aprendizaje de una lengua extranjera, tengan también como consecuencia de sus experiencias anteriores de aprendizaje, unas expectativas concretas diferentes sobre lo que debería ocurrir en una clase. Estas ideas y expectativas no siempre tienen por qué ser consideradas válidas por los profesores. Existe, por tanto, la posibilidad de conflicto entre los deseos de los alumnos y las necesidades diagnosticadas por el profesor. Este conflicto puede darse en diversos aspectos del proceso de aprendizaje:

1.- Actividades de aprendizaje. El profesor puede proponer, por ejemplo, que los alumnos realicen ciertas actividades de aprendizaje que éstos no desean realizar, por ejemplo, el trabajo en parejas. O bien, por el contrario, los alumnos quieren participar en ciertos tipos de actividades de aprendizaje que el profesor no considera como apropiadas, por ejemplo, copiar palabras de un diccionario.

La experiencia demuestra con frecuencia que si a los alumnos se les da una explicación sobre las actividades de aprendizaje que se realizan en clase (en algunos casos esto debería realizarse en su lengua materna), generalmente éstos están más predispuestos a participar en ellas. No obstante, es preciso tener en cuenta que los alumnos necesitan un tiempo para acostumbrarse a nuevos modos de hacer las cosas, así que en ocasiones se hace necesaria la repetición de la explicación. En aquellos casos en los que los alumnos no están dispuestos, o bien son hostiles a la participación, es aconsejable ofrecerles una actividad alternativa, o quizás, en algunos casos, una situación alternativa de aprendizaje.

Una estrategia utilizada por algunos profesores consiste en permitir a sus alumnos experimentar con una determinada variedad de actividades de aprendizaje durante los primeros pasos del proceso de aprendizaje. Así, el profesor puede percibir las reacciones de sus alumnos ante diferentes tipos de actividades y programar actividades en consonancia con sus deseos. También se les puede pedir a los alumnos que puntúen las actividades según el interés que les ha suscitado en ellos por cada una de ellas. En algunas culturas este planteamiento puede originar en ocasiones problemas debido a las relaciones un tanto rígidas que deben mantener profesor y alumnos. Existen culturas en las que cualquier crítica hacia el profesor, por mínima que ésta sea, es inaceptable. No obstante, el profesor debe hacer lo posible en cada momento por deducir el grado de satisfacción de los alumnos ante ciertas actividades de aprendizaje.

2.- Contenidos de aprendizaje. El profesor puede pensar, por ejemplo, que sus alumnos necesitan aprender algo que ellos no desean o no quieren aprender, por ejemplo, la entonación. Los alumnos, por su parte, pueden querer aprender algo que el profesor considera que no necesitan, por ejemplo, conjugar verbos.

Con frecuencia los profesores asumen compromisos de un tipo o de otro en términos de contenidos, aunque a veces estos compromisos pueden ser simplemente meros intentos de satisfacer las insistentes demandas de los alumnos (frecuentemente por la gramática), aún estando convencidos de que sus alumnos no necesitan aprender estos contenidos.

A veces ocurre que los alumnos expresan qué quieren aprender cuando en realidad lo que desean comunicar es cómo quieren aprender. Esta confusión puede llevar a serios malentendidos entre profesores y alumnos. En ocasiones, los profesores piensan justificadamente que ellos saben más que sus alumnos sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y esta convicción puede conducirles a una cierta oposición con éstos en el momento de negociar sobre los contenidos de curso, sobre todo, cuando piensan que los contenidos de aprendizaje preferidos por los alumnos son inapropiados, por ejemplo, el caso de la gramática anteriormente citado. Pero, si las preferencias se entienden como expresión de necesidades "subjetivas" (en este caso, el deseo de aprender de un modo determinado) más que de un intento de competir con el profesor en el diagnóstico de una "necesidad objetiva" (surgida de un nivel deficiente del dominio de la lengua por parte de los alumnos y de modelos de uso de lengua), entonces no hay espacio para la negociación y el compromiso.

3.- Estrategias de aprendizaje. El conflicto en este aspecto se da cuando el profesor piensa que los alumnos deberían conseguir unas estrategias de aprendizaje cuya utilidad los alumnos no ven o que sencillamente no desean aprender, por ejemplo, estrategias de inducción, o cuando los alumnos, por su parte, desean utilizar estrategias de aprendizaje que el profesor considera inadecuadas para el alumno, por ejemplo, el aprendizaje mediante la repetición.

Los alumnos de una segunda lengua inician el proceso de aprendizaje de modos diferentes. El conocimiento de estos modos puede ayudar al profesor a evitar malentendidos con sus alumnos y a éstos a utilizar de un modo más eficaz estrategias de aprendizaje ya practicadas con anterioridad, o bien, en algunos casos, a aprender otras nuevas.

Los casos de conflicto en una clase surgen con frecuencia cuando el profesor pide a sus alumnos el uso de estrategias de aprendizaje que éstos no poseen, o bien, cuando éstos desean utilizar otras que el profesor considera ineficaces.

Muchos enfoques y planteamientos actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras parten del principio de aprendizaje mediante el descubrimiento personal, principio según el cual el alumno debe recoger información con el fin de establecer hipótesis significativas sobre la lengua que estudia. Debido al ambiente cultural del que proceden y debido también a sus experiencias educativas anteriores, muchos alumnos no tienen ni la capacidad ni la preparación para establecer hipótesis en el proceso de aprendizaje, y por ello esperan que, con antelación se les ofrezcan reglas y

ejemplos que ellos mismos puedan aplicar posteriormente. En muchos sistemas educativos es totalmente inadmisibles pedir a los alumnos que deduzcan reglas o principios generativos por sí mismos. Por consiguiente, tal como Krashen dice,

...if some people prefer rules first and others prefer to figure things out for themselves, insistence on the 'wrong' approach for the grammar portion of the language teaching program may raise anxieties and strengthen the affective filter. (1982: 114).

Incluso si se constata que la capacidad para deducir reglas en el proceso de aprendizaje es beneficioso en el aprendizaje concreto de una lengua, los alumnos necesitan ayuda para adquirir esta capacidad. Birckbichler y Omaggio (1978) exponen en detalle diversos modos cómo los profesores pueden ayudar a sus alumnos a adquirir y utilizar estrategias que les resulten útiles.

Ciertas estrategias de aprendizaje tales como el aprendizaje mecánico, la repetición, la copia de textos, la traducción, etc suelen dejarse de lado por ser consideradas ineficaces por los profesores. Quizás convenga sin embargo, que, además de animar a sus alumnos a desarrollar nuevas estrategias, estudien también modos en los que algunas de estas estrategias puedan ser utilizadas de un modo más productivo.

4.- Materiales de aprendizaje. Desde la perspectiva de un sistema de aprendizaje centrado en el alumno, el profesor considera que un aprendizaje no puede ser relevante para los alumnos si se basa en el mero seguimiento del libro de texto. Para ser verdaderamente relevante el aprendizaje ha de partir de las necesidades concretas de los alumnos, incluso y a pesar de que expresamente manifiesten que desean seguir un libro.

Al tratar la cuestión del uso de un libro de texto es fundamental llegar a descubrir qué quieren decir exactamente los alumnos al solicitar el seguimiento de un libro. Con frecuencia ocurre que los alumnos no piden el uso de un libro, sino más bien, algo que llevar a casa y estudiar. En este caso, los profesores deben tener en cuenta la importancia de proporcionar un trabajo escrito que sirva de apoyo a las actividades de la clase. En muchos casos este compromiso resulta suficiente para superar el uso esclavo del libro de texto. Otra alternativa consiste en utilizar el libro solamente en actividades para realizar en casa o como un elemento más de uso en el centro de autoaprendizaje.

5.- Programas de aprendizaje. En este caso, el conflicto se produce cuando el profesor piensa que las necesidades de los alumnos están constantemente en proceso de cambio, así que es muy difícil establecer un programa con antelación; y los alumnos, por su parte, desean seguir un programa establecido con anterioridad.

Hoy día todavía la mayoría de los alumnos desean tener un programa establecido previamente. Por "programa" generalmente entienden un esbozo de los contenidos que se van a cubrir durante un curso o período determinado. La falta de este programa puede producir un sentimiento de frustración en muchos alumnos. Este deseo de los alumnos no puede considerarse como algo ilógico e irracional, ya que la mayor parte de las instituciones educativas ofrecen a sus alumnos programas de un tipo u otro, que les son dados a conocer al inicio del curso. Es preciso, no obstante, tener en cuenta también que el establecimiento de un programa previo al inicio del curso no significa necesariamente volver a un enfoque centrado en el profesor. La mayor parte de los alumnos desea tener un programa previo simplemente para estructurar y organizar su aprendizaje, para saber de dónde vienen y a dónde van en este proceso.

Al elaborar un programa basado en objetivos, y no en meros contenidos, el profesor tiene la oportunidad de involucrar a sus alumnos en la planificación de su proceso de aprendizaje.

6.- Uso de la lengua materna del alumno. Con frecuencia el profesor piensa que las lenguas extranjeras se aprenden de un modo más eficaz si se evita totalmente el uso de la lengua materna del alumno, mientras que los alumnos, por su parte, desean que las explicaciones del profesor sean en su propia lengua, especialmente aquellos alumnos que tienen un bajo nivel de español. Argumentan que les resulta difícil seguir las explicaciones en español y, por tanto, responder positivamente a las expectativas que el profesor tiene de ellos. Estas dificultades pueden provocar una considerable frustración en algunos alumnos que, conscientes de su alto grado de motivación, perciben que su proceso de aprendizaje es, más bien, lento.

La cuestión sobre el uso de la lengua materna de los alumnos en clase es un tema de controversia que frecuentemente provoca airadas discusiones entre los profesores. Muchos piensan que una inmersión total en la lengua extranjera es el único camino para aprender y que el uso de la lengua materna de los alumnos, por otra parte, distrae la atención de éstos y les da un falso sentido de seguridad. Entre

estos profesores se habla profundamente enraizada la idea de que si alumnos de un bajo nivel no entienden qué ocurre en clase, esto es debido a una mala enseñanza.

Otros profesores manifiestan su apoyo al uso de la lengua materna de los alumnos, generalmente en casos en que los alumnos, además de tener un bajo nivel de español, tienen un bajo nivel de educación.

El apoyo al uso de la lengua materna de los alumnos puede ir en contra de algunos principios fundamentales de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, que sostienen que si los estudiantes se exponen durante el tiempo suficiente a la lengua que estudian, acabarán descubriendo las reglas de funcionamiento de ésta por sí mismos. Aplicado a ciertas clases de alumnos, en concreto a alumnos de un bajo nivel educativo, hay poca evidencia para poder apoyar este principio. Tal como hemos dicho, es más probable que tales alumnos aprendan mejor mediante la explicación y la demostración que a través de la inducción.

Y ¿qué hacer cuando los alumnos no desean auto-dirigirse en su proceso de aprendizaje?

Con frecuencia los profesores señalan que los alumnos esperan que sean ellos mismos quienes tomen todas las decisiones relacionadas con contenidos de aprendizaje y metodología. Al mismo tiempo, manifiestan también que la mayor parte de los alumnos no saben qué quieren, incluso si se les pregunta. Estas afirmaciones sitúan al profesor como el único responsable en la toma de decisiones.

¿Es entonces la consulta realmente necesaria? ¿No sería mejor que fuesen los mismos profesores quienes decidiesen qué se va a aprender y cómo? ¿No podrían ellos mismos elaborar un programa sobre la base de su propia experiencia?

La respuesta a estas cuestiones depende del concepto de "alumno" del que se parta. Si el alumno se entiende como un recipiente pasivo de una serie de conocimientos que posee el profesor, entonces no hay necesidad de consulta. En este caso, se trataría de un sistema de enseñanza dirigido por el profesor en el que la libertad de elección no existe. Sin embargo, si se le considera como adulto responsable con capacidad para dirigir su propio destino, y su propio aprendizaje, entonces, claramente la consulta debe realizarse, puesto que está en juego la libertad de elección del alumno.

Si se parte de un planteamiento del aprendizaje centrado en el alumno, la cuestión ya no es si los alumnos deben ser consultados, sino, más bien, cómo deben ser consultados y qué condiciones deben establecerse para que esta consulta lleve a una enseñanza y a un aprendizaje eficaz y satisfactorio.

Puede haber alumnos que expresen el deseo de que se les diga qué deben hacer y cómo deben hacerlo; esto no significa necesariamente que sean incapaces de expresar y defender por sí mismos sus propios puntos de vista.

Al principio del curso frecuentemente el profesor siente la tentación de imponer sus propios criterios, apoyado en la idea de que eso es lo que los alumnos desean. Y de hecho, también con mucha frecuencia, esto es así. Sin embargo, los alumnos desean una actitud de imposición por parte de los profesores, no sólo por las razones anteriormente esgrimidas, sino también por ser el único enfoque que conocen: nunca les ha sido ofrecida la posibilidad de elección.

El primer paso en un proceso de aprendizaje centrado en el alumno lo constituye la introducción de los alumnos al hábito de elección, proponiéndoles inicialmente posibilidades sencillas de elección, ya sea respecto al tiempo que debería dedicarse a una destreza concreta, o los tipos de materiales que se van a utilizar o las clases de actividades de aprendizaje que se desean realizar. A medida que el alumno vaya habituándose a participar en la toma de decisiones sobre contenidos y métodos irá modificando su concepto de profesor como mero sujeto que imparte conocimientos, y desarrollará una mayor conciencia de sus propios recursos y posibilidades. Hasta que esto no ocurra, permanecerá en una situación de dependencia con respecto del profesor.

Unas condiciones adecuadas para el intercambio de información entre profesor y alumnos sólo pueden darse una vez iniciado el proceso de aprendizaje. Es necesario, no obstante, que transcurra un período de tiempo que podemos llamar de "asentamiento" antes de que los profesores puedan conocer las necesidades subjetivas de los alumnos (aquellas que están relacionadas con el estilo de aprendizaje, expectativas, preferencias, etc.), y éstos puedan elegir entre diversas experiencias de aprendizaje, aquéllas que mejor les capaciten para lograr los objetivos establecidos. Es importante incorporar al proceso de aprendizaje actividades que contribuyan a la toma de conciencia por parte de los alumnos sobre sus propios recursos. Dadas estas circunstancias puede iniciarse el intercambio de información con respecto a necesidades, deseos y expectativas del profesor y alumnos. Una vez conocidas éstas, podemos decir que han quedado establecidas las bases para la negociación de contenidos y estilos de aprendizaje.

Una vez estas bases han sido establecidas, es tarea del profesor, en primer lugar, diagnosticar las necesidades "objetivas" que surgen al analizar el nivel de desarrollo lingüístico en las cuatro macrodestrezas. Mediante este análisis, el profesor puede llegar a tener una idea clara de las necesidades objetivas de los alumnos en términos de desarrollo comunicativo y lingüístico (incluyendo sintaxis, vocabulario, funciones, discurso, registros, etc.)

El profesor puede obtener este tipo de información directamente de los alumnos mediante tests y cuestionarios concretos formulados a partir de lo que él mismo sabe con relación a niveles y desarrollo lingüístico.

En segundo lugar, el profesor ha de tener en cuenta que una metodología que considere las necesidades subjetivas, las deficiencias, los deseos, las expectativas (que pueden o no considerarse como una necesidad por parte del alumno) ha de partir del intercambio de información, del diálogo y de la constante consulta entre profesores, alumnos, institución y, donde sea necesario, patronos y comunidad. Este planteamiento conlleva, por tanto, la exigencia de proporcionarles información sobre las diversas opciones de aprendizaje y la necesidad de conocer las deficiencias de los alumnos y sus deseos y expectativas (incluyendo el modo cómo ellos quieren aprender y los tipos de materiales que desean utilizar). Requiere, consecuentemente, el desarrollo de la conciencia tanto en profesores como en alumnos de lo que supone el aprendizaje de una lengua extranjera y las muchas estrategias de aprendizaje y técnicas que pueden ser utilizadas.

Es evidente que el acuerdo entre profesores y alumnos con respecto a estos planteamientos puede conseguirse sólo sobre la base de la experiencia que profesores y alumnos tienen los unos de los otros, como seres humanos, de la experiencia previa de lo que significa enseñar y aprender una lengua y de la experiencia que profesor y alumnos tienen de situaciones de aprendizaje anteriores. Profesor y alumnos pueden necesitar algún tiempo para adquirir esta experiencia y para adaptarse a un sistema en el que los procedimientos de aprendizaje se basan en la consulta y la negociación; y, sin duda, surgirán dificultades provocadas por la tensión entre las necesidades diagnosticadas por el profesor de un modo objetivo y los deseos subjetivos de los alumnos. Sin embargo, y a pesar de esta tensión lógica, el profesor siempre ha de estar dispuesto a ayudar a sus alumnos, tal como dice Trim en: "the long climb to that self-reliance and autonomy which, we hope eventually allows the learner to take charge of his own learning". (Trim, 1980: 63).

El profesor ha de ser consciente de que las necesidades de aprendizaje entre un grupo de clase y otro son ciertamente diferentes, pero también son diferentes entre los diversos alumnos de un mismo grupo de clase. Es preciso, por tanto,

- Investigar las diferencias de estilo de aprendizaje entre unos alumnos y otros y ver cómo estas diferencias pueden ser tenidas en cuenta por el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Adquirir una serie de habilidades y conocimientos que ayuden al profesor a asumir su nuevo papel de facilitador/consultor en un sistema centrado en el alumno.
- Explorar un mejor uso de los recursos bilingües, ya que la comunicación entre profesor y alumnos solamente puede darse a veces si se utiliza la lengua materna del alumno.
- Concienciar a los alumnos de los beneficios que podrían obtener conociendo sus propias necesidades, intereses y expectativas.
- Captar la disponibilidad de los alumnos a colaborar en el proceso de identificación de necesidades.
- Descubrir modos de preparación de los alumnos para que ellos mismos hagan frente a sus propias necesidades.
- Establecer un marco de consultas con el profesor, en el que el alumno pueda formarse sus propios puntos de vista, dar opiniones, hacer propuestas y tomar decisiones; y pedir explicaciones al profesor para poder así asumir más conscientemente los compromisos a los que sus deseos, expectativas y fantasías le han llevado.

Estos modos darán al alumno la oportunidad de aprender a hacer propuestas y tomar decisiones en su proceso de aprendizaje; y le ayudarán, además, a aprender a ser independiente y tomar responsabilidades en sus estudios dentro del marco de las restricciones institucionales.

Así, el profesor podrá tener en cuenta en cada momento las peculiaridades propias de sus alumnos, descubrir sus nuevas motivaciones y sus nuevos intereses.

Como consecuencia de todo ello, el poder en la clase será siempre un poder negociado y el resultado de un compromiso.

2.- Implicaciones en el ámbito de la formación del profesorado.

Un modelo de currículo abierto lleva consigo el reconocimiento del papel esencial de los profesores en el proceso de desarrollo y adecuación de las propuestas iniciales.

En la relación entre profesores y alumnos dentro del aula se ponen en juego todos los presupuestos curriculares, por lo que una adecuada formación de los docentes es un factor fundamental para garantizar el éxito en el proceso de desarrollo del currículo.

La interacción entre los alumnos y el profesor en clase se convierte, así, en una vía abierta a la reflexión crítica sobre el propio currículo, lo que conlleva la posibilidad de reorientar el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las expectativas y necesidades del alumnado. Facilitar al profesor el que pueda desenvolverse en este ambiente de crítica y de intercambio constituirá, por tanto, el objetivo último de cualquier actividad de formación. A este proceso de crítica e intercambio es lo que podríamos denominar "proceso de investigación en el aula", que consiste en el análisis de la propia actividad por parte de profesor y alumnos con el objeto de concienciarse ambos de lo que se hace en el aula y por qué se hace. Profesor y alumnos se convierten, así, en investigadores de su propia actuación.

La investigación en clase permite que profesores y alumnos se sientan implicados y corresponsables en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, unos y otros pueden intercambiarse opiniones y sugerencias, y corresponsabilizarse en un mismo proceso en el que el objetivo fundamental es la satisfacción de las necesidades comunicativas de los alumnos.

Los profesores y los alumnos deben de ser capaces de analizar la realidad de la clase mediante el uso de diversas técnicas de investigación. Se mencionan a continuación algunas de estas técnicas por ser las que más fácilmente pueden ponerse en práctica:

1.-El diario de clase. Consiste en que los alumnos individualmente escriban lo que crean que han aprendido, las cosas que han entendido, las cosas que les han gustado más o no les han gustado en absoluto, o cualquier otro aspecto que se les indique o deseen. Además de constituir una técnica de investigación en el aula, el diario es un instrumento que contribuye al desarrollo de la expresión escrita por parte de los alumnos y, sin duda, es un elemento que le va a servir de instrumento de evaluación.

2.- Cuestionarios que se pasan periódicamente a los alumnos preguntándoles lo que opinan sobre distintos aspectos de la clase: qué creen que están aprendiendo, cómo les gusta más participar, qué actividades son más eficaces e interesantes, etc.

3.- Pequeños comentarios escritos por parte de los alumnos al final de las clases. Se pueden recoger unos cuantos cada día e ir siguiendo el pulso y opinión de la clase de forma sistemática. Todo ello en español. Puede ser motivador: están escribiendo para alguien y con un objetivo concreto, y además sobre algo que les atañe personalmente. Redactados en español pueden resultar actividades significativas de expresión escrita.

4.- Discusión en pequeños grupos sobre la marcha de la clase y una puesta en común al final en la que se saquen conclusiones de qué aspectos conviene modificar, añadir o suprimir. Al igual que en el caso anterior, puede resultar una actividad de gran interés para los alumnos.

5.- Entrevistas, grabaciones, introspección, triangulación, etc. constituyen otras tantas técnicas de investigación en clase.

Estas técnicas, aunque elementales, pueden llegar a ser herramientas fundamentales para el análisis de la realidad de la clase por parte de profesores y alumnos. Tienen, además, la ventaja de que pueden ser usadas de manera puntual en las clases. Hemos de ser conscientes, no obstante, de la posible falta de colaboración por parte de los alumnos en verdaderos proyectos de investigación. Con frecuencia no comprenden su implicación en este tipo de proyectos.

Aunque la investigación en clase se puede realizar individualmente, conviene resaltar la conveniencia de que exista el intercambio de ideas con otros colegas e incluso con los mismos alumnos.

En el ámbito de la formación del profesorado el habituar al profesorado a la observación de necesidades en clase ha de constituir uno de los primeros objetivos en el proceso de formación de profesores. Es preciso que los profesores tomen clara conciencia de la realidad de sus alumnos. En este sentido, es conveniente que los profesores dediquen un período de observación intensa de clase impartidas por parte de otros compañeros. Ha de ser una observación centrada única y exclusivamente en lo que los alumnos hacen. Deja de lado, por tanto, la observación de destrezas y técnicas del profesorado. Se trata de realizar una observación no evaluativa.

Una vez realizada esta observación, es preciso discutir en grupo lo observado. La reflexión personal sobre el contenido de la observación y el asesoramiento por parte de un experto es fundamental.

Discutido en grupo lo observado, es necesario alcanzar conclusiones y resultados concretos del análisis de necesidades.

Una vez logrados estos resultados, han de estudiarse estrategias que faciliten la satisfacción de las necesidades de los alumnos. Es en este momento cuando la función del formador de profesores es clave. Un último paso en la realización de la experiencia consiste en la aplicación de las estrategias establecidas y la evaluación de éstas.

Así pues, como conclusión, se puede decir que una experiencia de formación de profesorado basada en la observación de clases sigue los siguientes pasos:

- 1.- Realización de la experiencia de observación de clases.
- 2.- Análisis de la experiencia en grupo.
- 3.- Constatación de las necesidades de enseñanza y aprendizaje.
- 4.- Examen de posibles estrategias.
- 5.- Aplicación de dichas estrategias.
- 6.- Evaluación de las estrategias utilizadas.

Cuando el profesor tiene en cuenta estas necesidades de los alumnos y actúa en consecuencia, se puede comenzar a hablar de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno. La experiencia demuestra que cuando un proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el alumno, éste se halla más motivado para participar más activamente en él. El aprendizaje puede ser incluso más divertido y eficaz.

La formación del profesorado en aspectos relacionados con la identificación de necesidades ha de cubrir necesariamente los siguientes aspectos:

- Motivación de los alumnos para manifestar sus necesidades, intereses y expectativas.
- Adquisición de destrezas que le capaciten para percibir y analizar lo que ocurre en clase.
- Aprendizaje de estrategias que le permitan responder con flexibilidad a las necesidades manifestadas por los alumnos.

3.- Implicaciones en el ámbito de la evaluación

Dentro de este ámbito cabe distinguir también distintos tipos de procedimientos, en función del objetivo que se persiga. La combinación de aquellos procedimientos que consisten en la

medición del grado de competencia de los alumnos con respecto a parámetros previamente establecidos y de aquellos que se basan en observaciones, estimaciones y juicios de valor, permite establecer un sistema de evaluación más completo y eficaz. Este sistema implica las siguientes actuaciones por parte del profesor:

- Evaluación de la marcha del curso, con la consiguiente reorientación, en caso necesario, de la programación inicial de las sesiones de clase.
- Evaluación periódica de los alumnos, con vistas a ponderar el grado en que se van alcanzando los objetivos parciales del plan inicial.
- Evaluación final de cada alumno, para autorizar o no su paso al curso siguiente.
- Desarrollo de procedimientos de autoevaluación del propio profesor y de los alumnos.

8. DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES AL ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS EN UN SISTEMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

En un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos deben entenderse como un proceso dinámico y continuado, cuyos elementos se superponen, más que secuenciarse. En este proceso, la información recíproca y la reconciliación de posibles diferencias entre profesores y alumnos son absolutamente necesarias. Si esta información de reconciliación se da, el aprendizaje se convierte en una empresa cooperativa.

El establecimiento de objetivos de aprendizaje mediante el diálogo y la consulta es, consecuentemente, un rasgo fundamental de un sistema de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno. Así lo afirma Richterich:

In learner-centred language learning systems the final object and culmination of the identification of language needs will be the definition of objectives and choice of means of achieving them, which will take place through negotiations with the learners (1979:72).

Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones básicas que se requieren para el establecimiento de objetivos mediante el diálogo y la consulta?

- 1.- Que los alumnos acepten la idea de tener que elegir. Esto implica que deberán optar entre diversas posibilidades que se les presenten a lo largo de su proceso de aprendizaje, ya sean, situaciones de aprendizaje, actividades de clases, objetivos, etc. Por ejemplo, si los alumnos deciden pasar el 50% de la clase practicando la comprensión oral, deben saber qué tipo de actividades supone esta práctica, y elegir entre ellas. Con frecuencia ocurre, sin embargo, que el único modo de que el profesor descubra la opción preferida de los alumnos es ofreciendo una amplia variedad de actividades y observando su reacción.
- 2.- Que los alumnos tengan conocimiento, aunque sea de un modo general, de los objetivos que persiguen cuando deciden aprender una lengua extranjera. Los profesores pueden llegar a conocer estos objetivos a través de entrevistas, cuestionarios, conversaciones, etc., y, por tanto, pueden también ayudarles a tomar decisiones sobre ellos.
- 3.- Que los alumnos sean informados de los objetivos del profesor.

4.- Que las necesidades objetivas de los alumnos sean estudiadas y los resultados de este estudio discutidos con ellos. En caso de que se dé un conflicto entre los deseos y expectativas de los alumnos y la diagnosis de las necesidades objetivas de los profesores, debe alcanzarse algún tipo de compromiso entre unos y otros.

5.- Que los alumnos estén familiarizados con el tipo de terminología que se utiliza en la formulación de objetivos de actuación.

6.- Que los alumnos conozcan su nivel de lengua en las destrezas en las que han sido evaluados.

Los análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos son, tal como hemos dicho anteriormente, parte de un proceso dinámico continuado. Puesto que las necesidades de los alumnos están en proceso de cambio constante, los modos de identificación de necesidades y los objetivos basados en ellas tienen que ser lo suficientemente flexibles como para acomodarse a dichos cambios. Tal como Strevens dice, muchos de los profesores no tienen en consideración el hecho de que los alumnos cambian:

Unfortunately, the great majority of teaching methods and materials are devised on the unstated (and invalid) assumption that learners do not change their characteristics between the beginning and end of a course - which may be of many years' duration. (1980:21).

Es importante resaltar, una vez más, que el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos no es algo que se realice solamente al principio de un curso o período de aprendizaje determinado.

A medida que los alumnos se hacen cada vez más conscientes de lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera y de sus propios recursos, sus necesidades cambian y el ciclo de intercambio de información-discusión-negociación-establecimiento de objetivos comienza de nuevo. De este modo, tal como Richterich (1978) señala, el análisis de necesidades en lugar de ser un procedimiento analítico, se convierte en una medida de tipo didáctico, en una parte integral del sistema mismo de aprendizaje. La información y el conocimiento de hasta qué punto se han conseguido sirven de medio para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

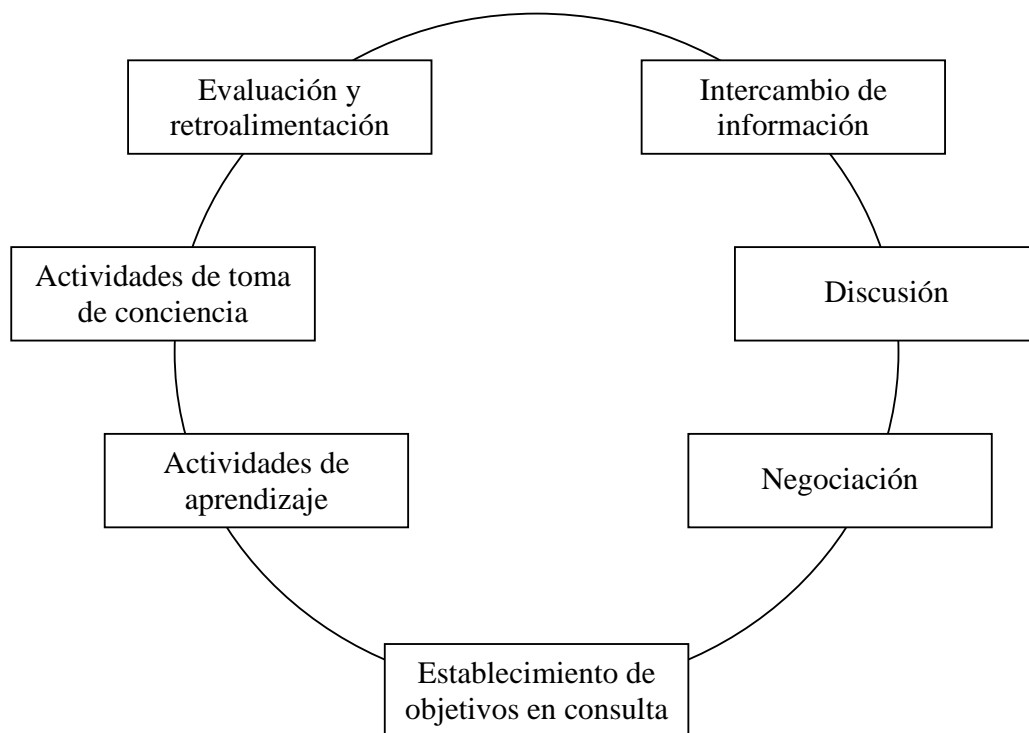


Figura 1: Elementos de un sistema centrado en el alumno.
 (Adaptado de Brindley, en Jonson R.K. *The Second Language Curriculum*, 1989.)

Desde la perspectiva de un currículo centrado en el alumno, el objetivo último no es que el alumno adquiera la totalidad de la lengua extranjera, sino que adquiera las destrezas comunicativas y lingüísticas necesarias que le permitan realizar tareas y actividades concretas en el mundo real. Cuando un adulto aprende una lengua extranjera no lo hace por el mero hecho de aprenderla, sino con unos fines concretos a corto, medio o largo plazo. Es fundamental que los programas estén centrados en las necesidades de los alumnos, y que éstos mismos ejerciten la responsabilidad de elegir sus propios estilos de aprendizaje. Por esta razón, los contenidos son seleccionados según lo que el alumno necesita saber para actuar en la vida real. Estos contenidos son secuenciados según el significado y el interés que tienen para los alumnos. El objetivo consiste en responder en cada momento a las necesidades que el alumno siente y ve como tales.

Se trata, por tanto, de que el currículo sea negociado en todos sus aspectos entre profesores y alumnos: metas, objetivos, contenidos, metodología, recursos

didácticos y procedimientos de evaluación y autoevaluación. En un sistema centrado en el alumno, los expertos en elaboración de programas y cursos necesitan de amplias consultas con los alumnos para determinar estos parámetros.

Sin embargo, una vez determinados los parámetros, la experiencia nos demuestra que éstos pueden variar. Corresponde entonces al profesor reconsiderar estos parámetros, ya que en el contexto de un sistema centrado en el alumno, éste nunca debe ser forzado a realizar unas experiencias de aprendizaje a las que se opone, a veces abiertamente, a veces mediante la resistencia pasiva. Cuando esto ocurre, es preciso introducir nuevas experiencias, las cuales contribuirán a un mayor desarrollo y autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Aunque la práctica de la lengua extranjera se realiza fundamentalmente mediante actividades de clase, el profesor debe asegurar que éstas tengan lugar también fuera y, sobre todo, que respondan de un modo eficaz a las necesidades del alumno, y le faciliten las destrezas necesarias para el control sobre lo que le rodea y la elección de su propio estilo de vida.

En este contexto, el papel del profesor consiste, sobre todo, en tratar de impulsar el desarrollo de las destrezas de los individuos "to act more responsibly in running the affairs of the society in which they live". (Holec, 1980a: 2).

Este concepto del alumno como creador de su sociedad, más que como producto de ésta, nos lleva a pensar en el término "autonomía de aprendizaje". En términos de aprendizaje de lenguas extranjeras, el concepto de autonomía puede definirse como "the ability to take charge of one's own learning". (Holec, 1980a: 3).

No es cuestión, sin embargo, de forzar a la gente a hacerse autónoma. Tal como Henner-Stanchina and Riley (1978:93) dicen: "this would be a contradiction in terms: autonomy is something the individual chooses".

Actualmente los estudios y análisis sobre el establecimiento de objetivos se centran en la autonomía del alumno y la individualización. Ello supone un fuerte énfasis en la dimensión personal, generalmente no considerada hasta ahora en el proceso de establecimiento de objetivos. Cuando el aprendizaje es autodirigido, son los mismos alumnos quienes fijan sus objetivos de acuerdo con sus propios intereses y expectativas individuales.

It is no longer a matter of 'common core', nor of specialised areas of knowledge; all that remains, at most, is a hierarchy based on urgency, or frequency, or interest, or learning conditions, etc. Moreover this hierarchy

will vary from one learner to another and for the same learner at different times. (Holec, 1980b:33).

Ahora bien, ¿cómo definir el concepto de objetivo? Lee lo define como a universal, continuing purpose that provides a broad sense of direction. It does not have a time constraint. It is general to a wide area of endeavour and the individuals or groups operating within that area. A goal is suggestive of a range or set of corresponding sub-goals and objectives. (1973: 29).

Un objetivo de aprendizaje puede ser definido como la descripción de un comportamiento que se espera después de dadas las instrucciones pertinentes.

Un objetivo de aprendizaje se relaciona, consecuentemente, con la actuación del alumno. Tiene a éste como sujeto; describe lo que puede llegar a hacer y especifica las condiciones en las que puede alcanzar una correcta actuación.

Al igual que los objetivos, también los niveles de conocimientos que se han de conseguir en el logro de los objetivos son fijados por los alumnos de acuerdo con sus capacidades personales previamente diagnosticadas.

Richerich, consciente de las dificultades que las instituciones educativas tendrían en adaptar los planteamientos de un aprendizaje autodirigido e individualizado a la situación concreta de los centros, opta por una versión más suave de este proceso de establecimiento de objetivos. Según esta versión, los alumnos ya no serían los únicos responsables del establecimiento de objetivos; más bien, se les ofrecería una serie de opciones entre las que deberían elegir, teniendo, además, la posibilidad de sugerir otras alternativas (Richerich 1975).

Para poder medir el resultado final alcanzado de los objetivos previamente establecidos, éstos deben ser observables. Los objetivos relacionados con el desarrollo de aspectos de tipo mental o cognitivo son invisibles y consecuentemente no son observables, ni tampoco medibles. Por ejemplo, "entender la información meteorológica" no es un objetivo observable, ya que supone una operación cognitiva. Sin embargo, "después de oír la información meteorológica tres veces, contestar a preguntas cuyas respuestas demuestren que los puntos fundamentales de esta información han sido comprendidos; todas las preguntas deben ser respondidas correctamente", es un objetivo que puede ser observado, y por tanto, medible.

Ahora bien, ¿Por qué establecer unos objetivos de aprendizaje? El establecimiento de unos objetivos de aprendizaje:

- Facilita al profesorado la evaluación de lo que ha sido aprendido por los alumnos; se supone que los alumnos (siempre que hayan participado en el establecimiento de estos objetivos) saben qué deben aprender y por tanto, qué se espera de ellos.
- Constituye un medio permanente de información y de evaluación continua tanto para el alumno como para el profesor.
- Supone el inicio de un camino hacia la enseñanza y el aprendizaje personalizado de una lengua extranjera, ya que los alumnos pueden establecer sus propios niveles de conocimientos.

Objetivos globales

Una vez los alumnos y profesores se han puesto de acuerdo sobre las necesidades de los primeros, estas necesidades se traducen en objetivos generales y específicos utilizando técnicas como el análisis de necesidades "ad hoc". Los objetivos globales se refieren a las prioridades acordadas por los alumnos y profesores en un proceso de consulta mutua.

Éstos se expresan en términos generales y se relacionan con el progreso que los alumnos esperan conseguir a largo plazo, dado el tiempo y los recursos a su alcance. Cuando los alumnos ya se hallan distribuidos en grupos de clase, se puede hablar de objetivos de grupo, que son los relacionados, por ejemplo, con la cantidad y el tipo de trabajo que el grupo debe realizar en un tiempo dado; y de objetivos individuales, que son los de cada uno de los miembros del grupo.

Estos objetivos se encuadran tanto en el campo de lo afectivo como en el campo de lo cognitivo. Dentro del primero, se incluyen aspectos de desarrollo de la confianza, de disponibilidad a experimentar, de valores y actitudes, de aceptación de la cantidad de tiempo necesario para aprender una segunda lengua. Dentro de la categoría de objetivos cognitivos se incluyen las destrezas y el nivel de conocimientos que los alumnos esperan alcanzar.

Lo importante en este punto es, sobre todo, que los alumnos mismos están implicados en la formulación de sus propios objetivos.

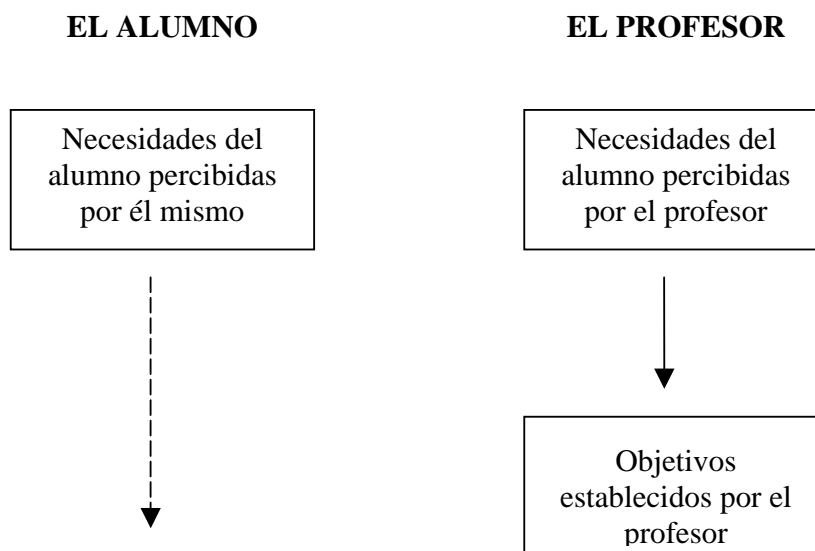
Objetivos específicos

Los objetivos específicos se expresan en términos de objetivos de actuación y describen el comportamiento del alumno después de las instrucciones dadas por él; más concretamente, se expresan en términos de **objetivos de comunicación** (lo que hará el alumno), de **condiciones** (bajo qué circunstancias lo hará) y de **niveles** (cómo lo hará).

Con todos los riesgos que cualquier simplificación conlleva, podemos decir que existen tres enfoques diferentes en el establecimiento de objetivos.

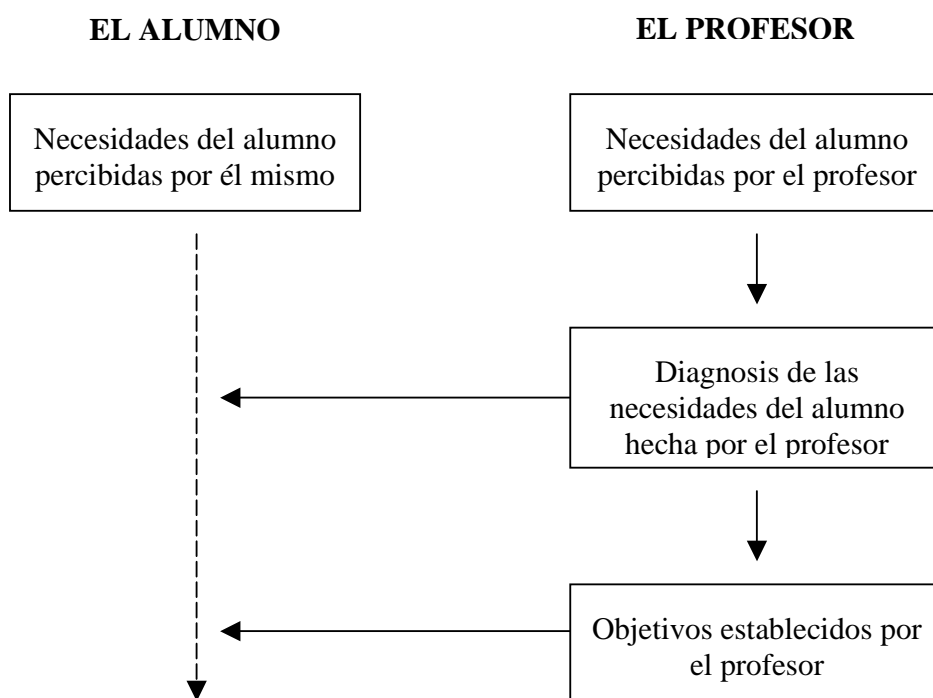
ENFOQUE A

Según este enfoque, el profesor establece los objetivos a partir de la diagnosis de las necesidades de los alumnos que él mismo ha realizado. Por ejemplo, el profesor que ha tenido una amplia experiencia con un tipo determinado de alumnos puede tener la capacidad de predecir las necesidades de sus alumnos actuales y establecer los objetivos de aprendizaje según aquel tipo, o bien en términos de recursos, de contenidos lingüísticos o de técnicas de aprendizaje que ha utilizado con éxito en el pasado. Según este enfoque, el profesor no informa, sin embargo, del resultado de la diagnosis a los alumnos, ni tampoco investiga sobre la percepción que éstos tienen de sus necesidades, que siguen sin manifestarse.



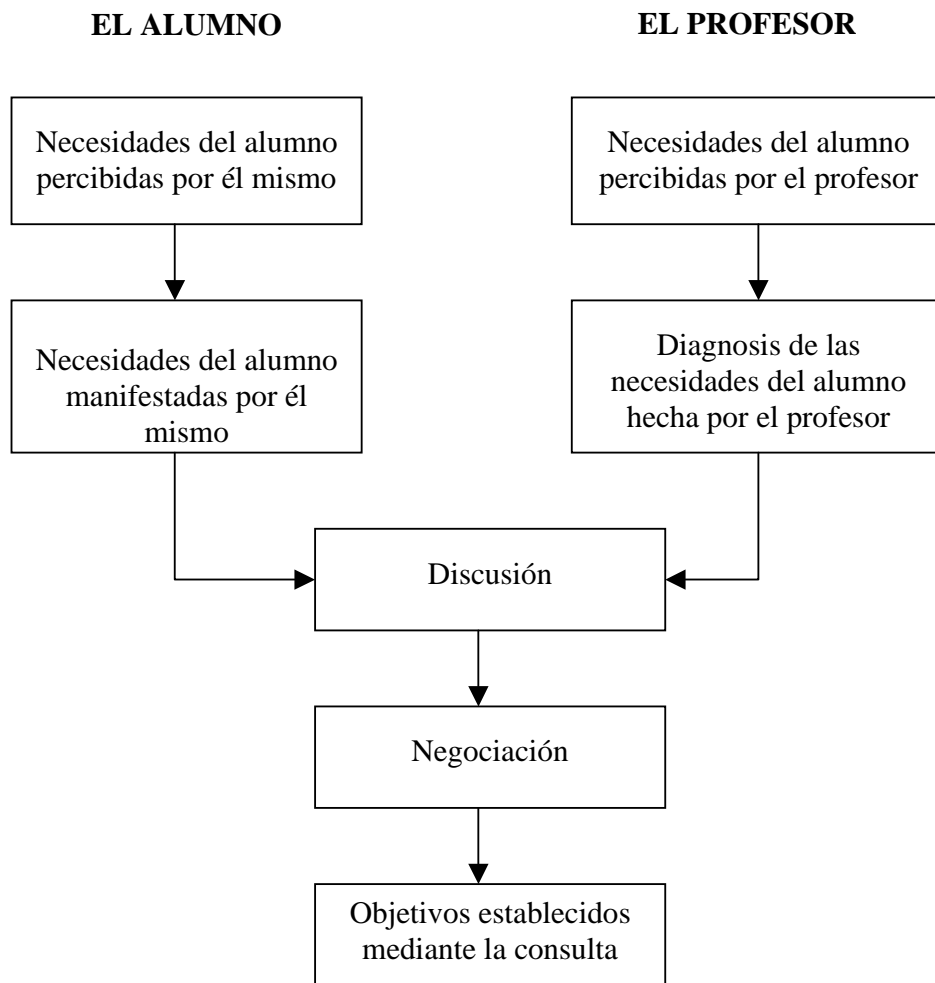
ENFOQUE B

En este caso, el profesor informa a los alumnos de la diagnosis realizada sobre sus necesidades, y establece los objetivos basados en esta diagnosis. Los alumnos son informados sobre estos objetivos, pero, sin embargo, siguen sin poder manifestar todavía cuáles consideran que son sus necesidades.



ENFOQUE C

Según este enfoque, el profesor informa a los alumnos de su diagnosis, y les anima al mismo tiempo a expresar la percepción que ellos mismos tienen de sus necesidades. Ambas partes se informan recíprocamente de sus intereses y expectativas, estableciendo las bases para una posterior discusión. De acuerdo con este planteamiento, la tensión entre "necesidades" y "deseos", por una parte, y el establecimiento de objetivos, por otra, puede ser negociados y acordados.



Este enfoque permitirá alcanzar los objetivos siguientes:

1.- Agrupar a los alumnos por niveles de conocimientos.

Tanto profesores como alumnos piensan con frecuencia que el aprendizaje de una lengua sólo es posible en clases en las que los alumnos tienen un nivel de conocimientos relativamente homogéneo, aunque parece ser que esta conclusión no es tan evidente. Sin embargo, sí hay unanimidad entre los profesores al afirmar todos ellos que siempre son más difíciles de planificar aquellas clases a las que asisten alumnos con un nivel diferente de conocimientos. Desde esta perspectiva, y en un plano puramente teórico, parecería recomendable agrupar a los alumnos por sesiones, siguiendo para cada una de ellas diferentes criterios de agrupación: una sesión según el nivel de conocimientos; otra, según el estilo de aprendizaje; una tercera, de acuerdo con objetivos de aprendizaje; una cuarta, siguiendo el interés de los alumnos en cuanto a macrodestrezas, etc.

Este planteamiento acarrea ciertamente problemas de horarios, de disponibilidad del profesorado, de aulas etc.; sólo es posible si las decisiones se toman a nivel de centro y, por tanto, se cuenta con el apoyo administrativo. Se trata, por tanto, de un planteamiento que tanto administradores como profesores deben asumir para que sea factible, y aún así resulta de muy difícil puesta en práctica.

2.- Organizar subgrupos dentro de la clase según las características de aprendizaje de los alumnos.

Independientemente de esta reflexión a nivel de centro, cada profesor en su aula debe hacerse un planteamiento similar, ya que en su aula hay alumnos con un nivel de conocimiento de la lengua diferente, con unos objetivos también diferentes y con unos intereses diversos. El profesor es, sin duda, la persona que más capacitada está para seleccionar los contenidos, las experiencias de aprendizaje, los materiales, etc. en consonancia con las necesidades e intereses de sus alumnos. Esta selección es tarea de vital importancia en el proceso de aprendizaje, y puede realizarse a partir de entrevistas, exámenes de nivel, etc. Pero el modo más eficaz es hacerlo a partir de la observación y el diálogo permanente con los alumnos en clase.

3.- Conseguir que los fines y objetivos de los alumnos sean claramente identificados.

Una vez identificados, es preciso hacer derivar tareas y destrezas a partir de estos objetivos. Estas tareas y destrezas ofrecen un marco integrador al que pueden incorporarse temas, contextos y materiales concretos. De este modo el aprendizaje se convierte en una progresión gradual y realista hacia la obtención de los objetivos establecidos.

En el momento de decidir los fines y objetivos para cada una de las tareas que se realicen, es preciso tener en cuenta aquello que el alumno debe saber hacer, las condiciones en las que se realizará y los niveles que debe alcanzar. Si se tienen estos tres puntos en consideración, desaparecerá toda sensación de desorganización.

Las funciones, las estructuras y el vocabulario no constituirán, por tanto, un punto de partida, sino que se aprenderán al mismo tiempo que se realiza la tarea.

4.- Decidir los contenidos que se trabajarán en la clase.

Para la toma de decisiones con respecto a los contenidos que se trabajarán en clase, es preciso en primer lugar examinar los datos de los alumnos. En este análisis de datos es fundamental extraer información sobre los motivos por los cuales los alumnos han decidido aprender español. A nivel de centro esta información servirá para desarrollar módulos o tendencias en la enseñanza; a nivel de clase permitirá al profesor decidir cuáles son los contenidos a los que debe dar prioridad. En este ámbito es preciso involucrar a los alumnos en un proceso de consulta y negociación. Es conveniente resaltar que los contenidos constituyen un componente importante en un currículo centrado en el alumno.

5.- Seleccionar las actividades de aprendizaje que mejor se adaptan a los alumnos.

Una vez examinados los datos extraídos, deben determinarse las tareas comunicativas que van a permitir desarrollar las destrezas que los alumnos necesitan adquirir para lograr los objetivos comunicativos. Desde una perspectiva comunicativa, se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de aprendizaje de comportamientos comunicativos, de actos de habla. Puesto que se trata de un proceso, es necesario tomar en consideración la dificultad misma del proceso, el conocimiento que la persona que aprende la lengua tiene de la cultura, el grado de ayuda del profesor, el grado de tensión en que se encuentra el alumno, etc. Decididas las tareas comunicativas, han de elaborarse las tareas facilitadoras que permitirán alcanzar las tareas comunicativas. Con frecuencia estas tareas facilitadoras se identifican con un programa o lista de funciones. Sin embargo, no hay una identificación total; ya que las tareas facilitadoras siempre se encuentran bajo el paraguas de un objetivo concreto.

Estas tareas comunicativas han de estar contextualizadas. Se trata, por tanto, de tomar decisiones previas, sobre temas, participantes, etc. En la medida de lo posible las actividades de clase deben estar relacionadas con las necesidades. Igualmente se han de tomar decisiones sobre los elementos lingüísticos de la vida real que se van a utilizar, tales como nociones, estructuras, vocabulario, etc. y que van a permitir a los alumnos realizar las tareas posibilitadoras. Podría

discutirse si este último paso es necesario o no. Personalmente considero que sí, especialmente si se trata de un curso con un marcado énfasis en aspectos gramaticales o si se observa que los alumnos necesitan el conocimiento de estos elementos.

6.- Seleccionar y elaborar materiales apropiados para los alumnos, ya sea para uso en la clase o fuera de ésta.

Los profesores deben saber si los materiales y recursos existentes son los apropiados para las necesidades individuales de los alumnos. Asimismo, deben estar capacitados para obtener información sobre las reacciones de los alumnos a los diferentes tipos de materiales y métodos de presentación.

Si los materiales existentes son considerados inapropiados, el profesor debe tener la capacidad para crear y elaborar nuevos recursos y hacer propuestas para el desarrollo de materiales que den respuesta a los diferentes tipos de necesidades.

7.- Suministrar datos para la evaluación y autoevaluación.

Desde una perspectiva comunicativa, el criterio fundamental que deberá tenerse en cuenta en el proceso de evaluación no es la corrección formal, sino la eficacia comunicativa; y esta eficacia comunicativa ha de ser evaluada teniendo en cuenta las necesidades concretas del alumno y los objetivos específicos del curso o de la clase.

Cuando estas necesidades están claras y los objetivos del curso o de la clase son conocidos tanto por el profesor como por el alumno, el proceso de evaluación y autoevaluación se convierte en una tarea fácil y con sentido. Ahora bien, la evaluación no ha de centrarse única y exclusivamente en el resultado final; ha de ser también del propio proceso, y su objetivo ha de consistir en adaptar éste proceso a las necesidades mismas de los alumnos. Es fundamental, por tanto, conocer la situación de cada alumno y sus dificultades, y poner esta situación y estas dificultades en relación con la idoneidad de las actividades que se van a realizar, con la metodología que se va a usar y los recursos que se van a utilizar. La evaluación ha de transcurrir paralela con las actividades y ha de realizarse, por tanto, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un currículo que se centre en el producto y no dé la suficiente consideración al proceso, será necesariamente defectuoso. Por eso, un currículo debe entenderse en su acepción más amplia como un currículo, no sólo de resultados, sino también de procesos, unos procesos que han de ser sistemáticos y estar interrelacionados. En este tipo de currículo lo importante son las actividades de aprendizaje, que han de ser evaluadas mediante una supervisión informal a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto por profesores como por alumnos. La participación de estos últimos

en la evaluación de su proceso de aprendizaje permite la creación de un clima de mayor colaboración y fluidez en las relaciones de aula, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece la capacidad de crítica hacia el propio trabajo y el de los demás.

Desde la perspectiva de un currículo centrado en el alumno, profesor y alumnos, conjuntamente, analizan el desarrollo de la unidad; comprueban hasta qué punto se van consiguiendo los objetivos inicialmente propuestos; y, en caso necesario, modifican las actividades en función de las distintas situaciones que se generan en el aula. De cualquier modo, una vez finalizada la unidad, es preciso hacer también una reflexión global.

Los aspectos más relevantes a tener en cuenta en un proceso de evaluación son los siguientes:

1.- Los objetivos didácticos: ¿Han recogido todas las capacidades que se pretendían trabajar? ¿Han sido suficientes y han estado graduados según las dificultades de los alumnos? ¿Se ha prestado la suficiente atención a las diferencias entre unos alumnos y otros? ¿Se les ha tenido presente a lo largo de todo el proceso?

2.- El diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje: ¿Han sido variadas, interesantes y motivadoras para los alumnos? ¿Han sido los contenidos adecuados a las exigencias de cada actividad? ¿Ha existido un equilibrio entre las actividades de expresión y las de comprensión? ¿Ha sido correcta la secuenciación de las actividades?

3.- El profesor: ¿Ha permitido a los alumnos expresarse con libertad? ¿Ha fomentado la creatividad de los alumnos, o, por el contrario, se ha limitado a aceptar como buenas respuestas mecánicas? ¿Ha procurado intervenir en el transcurso de la clase con mayor insistencia en alguno de los procedimientos? ¿Han sido suficientemente claras, interesantes y útiles sus exposiciones y aportaciones? ¿Ha atendido a los distintos grupos dentro de la clase en función de sus necesidades? ¿Ha ayudado con sus intervenciones y otros comentarios a profundizar en los temas de debate? ¿Ha permitido con su actitud la participación de todos?

4.- El tiempo, el material, el espacio: ¿Ha sido suficiente el tiempo previsto para realizar las distintas actividades? ¿Ha permitido reflexionar y asimilar las distintas experiencias? ¿Ha sido suficiente el material con el que se ha contado? ¿Sería interesante ampliar los recursos para el desarrollo de una nueva unidad? ¿Permite el espacio disponible realizar al menos dos actividades de expresión a la vez?

Las respuestas a estas cuestiones y la reflexión posterior permiten mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el futuro.

Una participación activa por parte de los alumnos en el logro de estos objetivos es vital para el desarrollo de un currículo continuo; además, contribuye a una mayor sensibilización por parte de los alumnos con respecto a sus preferencias; les ayuda a ser más conscientes de las implicaciones que supone ser alumno; les ayuda al desarrollo de destrezas sobre cómo aprender; aumenta las posibilidades de que los alumnos perciban el curso como algo realmente importante para ellos y, finalmente, facilita una mayor preparación para negociar el currículo en el futuro.

Un currículo centrado en el alumno y negociado con él crea, sin duda, tensión en el profesor. Es preciso, por tanto, ofrecer al profesorado posibilidades de adquisición de nuevas destrezas, si se quiere que un currículo centrado en el alumno, tenga éxito.

La elaboración de cualquier diseño curricular o plan de estudios centrado en el alumno, exige, necesariamente, la realización previa de un análisis de necesidades de alumnos potenciales. Este es el paso primero y fundamental. Sólo una vez realizado este análisis de necesidades, se podrán determinar los objetivos y los contenidos, los cuales solamente pueden ser operativos en la interacción de la clase; establecer una determinada metodología; y asumir una determinada filosofía sobre la evaluación.

Hablar de "análisis de necesidades de alumnos potenciales" parece ser una paradoja. ¿Cómo hacer un análisis de necesidades de alumnos que todavía no son tales, que son simplemente potenciales? La aparente paradoja deja de ser tal si se entiende el diseño curricular, en su primera acepción, como un amplio marco de actuación. Desde esta perspectiva, un diseño curricular podría ser identificado con las cuatro destrezas lingüísticas y el contenido lingüístico que el individuo va a necesitar cuando se encuentre en una situación de comunicación determinada. Ahora bien, para ser verdaderamente eficaz, un diseño curricular debe ir adaptándose a los diferentes contextos en que se pretende poner en práctica. Un diseño curricular es, por tanto, un proyecto inicial que, basado en un análisis de necesidades, requiere una adaptación a las características peculiares de cada centro, de cada grupo de alumnos dentro de un mismo centro, y, finalmente, de cada uno de los integrantes de un grupo. Es entonces cuando podemos hablar de un currículo verdaderamente centrado en el alumno.

De estas afirmaciones se deduce que un currículo que por definición es de carácter generalizador y prospectivo, necesita, tal como hemos visto en el capítulo anterior, de unos niveles de concreción para ser eficaz.

La identificación de necesidades de cada alumno no es, por tanto, una teoría o una ideología; además de ser un punto de partida en la elaboración de un diseño curricular, y una herramienta para la obtención de información que nos facilite la toma de decisiones, es también una práctica pedagógica que ofrece a los profesores y alumnos la posibilidad de encontrarse, discutir y negociar con el fin de acordar la puesta en práctica de un proyecto de enseñanza y aprendizaje

concreto. La identificación de necesidades debe entenderse, consecuentemente, como un instrumento para el cambio, la transformación y la mejora, no solamente de aspectos relacionados con el sistema, sino también con el proceso de aprendizaje. Esta identificación de necesidades es, ciertamente, interesante en sí misma, en cuanto proceso de investigación y experimentación. Pero no tendría demasiado sentido si no se entendiese al mismo tiempo como un instrumento de ayuda para un aprendizaje más fundamentado, más eficaz, más rápido y también más agradable.

PROCESO DE CONVERSIÓN DE NECESIDADES EN OBJETIVOS DE

COMUNICACIÓN: EJEMPLO DE APLICACIÓN PRÁCTICA

Las afirmaciones que sobre las necesidades relacionadas con la lengua extranjera hacen los estudiantes tienden a ser más bien vagas. Se expresan generalmente en términos de destrezas o en términos de situaciones en las que los alumnos tienen o van a tener que usar el español. Es a partir de esta información cuando el profesor puede empezar a determinar los objetivos de aprendizaje.

Uso de la información sobre necesidades objetivas a principios de curso

Con la información sobre las necesidades objetivas de los alumnos (datos personales, información sobre sus modelos de uso de lengua, su nivel, sus dificultades en el aprendizaje, etc.) los profesores pueden elaborar un perfil aproximado de un grupo de alumnos o de un alumno al principio del curso y hacer predicciones sobre las posibles opciones de aprendizaje que pueden ofrecerles.

Sin embargo, el diálogo posterior es necesario para clarificar la naturaleza de la necesidad que inicialmente el alumno ha comunicado. De este modo, una "necesidad" que es realmente un "deseo" o una "expectativa" puede convertirse en una necesidad validada y consensuada por ambas partes.

Al interpretar la información sobre las necesidades objetivas recogidas previamente, es necesario tener en mente que muchos alumnos no pueden en este momento ver la conexión entre sus respuestas a cuestiones relacionadas con sus modelos de uso de lengua, sus pasatiempos e intereses, sus dificultades en la comunicación, etc., con sus deseos de aprender una lengua extranjera.

Es importante, por tanto, tener en cuenta que los objetivos que se establecen al principio de un curso no son algo definitivo. Probablemente tendrán que ser modificados cuando los alumnos

experimenten diferentes tipos de actividades de aprendizaje y los profesores obtengan más información sobre sus necesidades subjetivas (relacionadas con las necesidades afectivas de los alumnos, sus expectativas y su estilo de aprendizaje). Son los resultados del diálogo permanente entre los profesores y los alumnos los que determinarán los objetivos de aprendizaje.

Establecimiento de Objetivos de Curso: Análisis de necesidades "Ad Hoc"

Este tipo de análisis, además de proporcionar a los profesores unas ideas generales para la programación, implica a los alumnos en el proceso de establecimiento de objetivos.

El presente análisis de necesidades y el consiguiente establecimiento de objetivos, dirigido por el autor de la tesis, fue realizado con un grupo de 18 alumnos adultos del nivel intermedio, Curso I del Instituto Cervantes de Beirut el primer día de clase. Estos alumnos tenían, por tanto, un cierto conocimiento del español.

El análisis de necesidades "Ad Hoc" en cuestión se realizó siguiendo los siguientes pasos:

1.- El profesor inició un diálogo en árabe con sus alumnos sobre los deseos y expectativas con respecto al curso que estaban iniciando. Este diálogo cubrió aspectos relacionados con:

- El perfil personal de los alumnos: su educación, su situación familiar, sus intereses, su estilo de vida y su trabajo.
- Los modelos de uso de lengua: dónde la utilizan o la van a utilizar, con quién, con qué frecuencia, con qué objetivos.
- El nivel de lengua de los alumnos y dificultades con que se encuentran o se van a encontrar en su uso: sus puntos fuertes y débiles en la práctica de una destreza determinada, sus problemas concretos de comunicación derivados de la interacción, y su conocimiento formal de la lengua.

En esta primera fase, el profesor se aseguró bien de que los supuestos deseos y expectativas se correspondiesen con los objetivos que los alumnos perseguían. Así, por ejemplo, observó que la dificultad que un alumno tenía para entender artículos periodísticos no se indentificaba realmente con un objetivo. Fue este diálogo con el alumno el que le ayudó al profesor a ver que unas necesidades se correspondían con unos objetivos determinados.

Mediante el análisis de esta información, el profesor pudo llegar a tener una visión de conjunto y, por tanto, a presentar opciones de aprendizaje en forma de objetivos que se correspondiesen con las necesidades más comunes de los alumnos. Como Shaw señala: “the nature and number of these items can be varied according to the type of course concerned and the time available for the exercise”. (1982: 12).

Por tratarse de un grupo de alumnos de un nivel no muy elevado, las opciones que se propusieron fueron relativamente pocas y fáciles de comprender, tal como se puede ver en el cuadro siguiente.

EN ESTE CURSO DESEO	1
1. Conocer mejor la gramática española.	
2. Escribir en español de un modo más fluido y correcto.	
3. Entender mejor la televisión y la radio.	
4. Saber más de la cultura de los países hispanohablantes.	
5. Entender mejor a los hispanohablantes cuando me hablan.	
6. Leer y entender mejor los periódicos, revistas y libros.	
7. Comunicarme mejor con mis compañeros de trabajo.	
8. Aprender más vocabulario.	
9. Aprender a deletrear mejor.	
10. Aprender a pronunciar mejor el español.	

Cuadro1: Ejemplo de análisis de necesidades “ad hoc” (adaptado de Shaw, 1982).

2.- Los alumnos leyeron los objetivos, y se aseguraron de que habían entendido todos ellos.

3.- A continuación, cada alumno ordenó en la columna del cuadro 1 cada uno de los objetivos según sus prioridades individuales. Al objetivo más importante se le otorgaría el número 1, y así hasta 10, puntuación que correspondería al objetivo menos importante.

4.- Los alumnos discutieron entonces en pequeños grupos la prioridad que debían conceder a cada uno de los objetivos.

5.- Seguidamente, el profesor entregó el cuadro 2 a cada uno de los grupos. Después de alcanzar un acuerdo, cada grupo (A, B, C y D) debía adjudicar un número de orden a cada uno de los objetivos por cada grupo. A continuación, se sumaron todos los puntos adjudicados a cada uno de los objetivos, y se colocaron en la columna de “Totales”. Asimismo, se les dio un orden de clasificación en la columna correspondiente.

	A	B	C	D	TOTALES	CLASIF.
1	3	6	4	5	18	3
2	7	5	2	6	20	5
3	6	4	5	9	24	6
4	2	3	6	8	19	4
5	1	2	1	1	5	1
6	4	1	3	2	10	2
7	5	10	8	10	33	9
8	10	7	9	7	33	9
9	8	9	10	4	31	8
10	9	8	7	3	27	7

Cuadro 2: Ejemplo de “totales” y “clasificación” de las clases de los alumnos en un análisis de necesidades “*ad hoc*” (adaptado de Shaw, 1982).

6.- Los objetivos fueron entonces agrupados según las prioridades dadas por los alumnos en las siguientes categorías:

Objetivos fundamentales

Objetivo de prioridad máxima: 5 Objetivo de prioridad alta: 6

Objetivos secundarios

Objetivos de prioridad media: 1,2 y 4. Objetivos

de prioridad media-baja: 3 y 10.

Objetivos periféricos

Objetivo de prioridad baja: 9
Objetivos de muy baja prioridad: 7 y 8.

7.- A continuación, cada alumno rodeó con un círculo las diferencias entre su propia elección, la del pequeño grupo, y la elección general de la clase. Estas diferencias se hicieron en seguida evidentes mediante el uso de la técnica de rodear las respuestas con un círculo. El cuadro 3 que se expone a continuación manifiesta el orden de prioridades dado por un alumno (columna 1) en relación con el orden de prioridades dado por el pequeño grupo (columna 2) y con el orden de prioridades dado por el gran grupo de clase (columna 3).

EN ESTE CURSO DESEO	1	2	3
1. Conocer mejor la gramática española.	2	3	3
2. Escribir en español de un modo más fluido y correcto.	10	8	9
3. Entender mejor la televisión y la radio	5	6	6
4. Saber más de la cultura de los países hispanohablantes	3	2	4
5. Entender mejor a los hispanohablantes cuando me hablan.	7	10	10
6. Leer y entender mejor los periódicos.	4	4	2
7. Comunicarme mejor con mis compañeros de trabajo.	1	9	1
8. Aprender más vocabulario.	8	10	9
9. Aprender a deletrear mejor.	9	8	8
10. Aprender a pronunciar mejor el español.	7	9	7

Cuadro 3: Diferencias entre las prioridades individuales y de grupo (adaptado de Shaw, 1982).

8.- El profesor preguntó a sus alumnos si coincidían las prioridades de los compañeros del grupo con las de cada uno en particular.

9.- A aquellos alumnos cuyas opciones se diferenciaban marcadamente de las prioridades del resto del grupo, el profesor les ofreció asesoramiento e instrucción individualizada.

Ahora bien, el ayudar a los alumnos a identificar sus necesidades y establecer sus propios objetivos supone algo más que simplemente recoger información sobre ellos. Si se les va a ofrecer una serie de opciones sobre el modo de dirigir su propio proceso de aprendizaje, es posible que sea necesaria una cierta formación del alumno, para evitar ciertas ideas preconcebidas sobre el aprendizaje, y sensibilizarle sobre sus propias posibilidades y recursos.

Este planteamiento es fundamental en un sistema de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras centrado en el alumno. Porque si los alumnos no son conscientes de que lo que pueden conseguir a partir de sus propias posibilidades, es probable que establezcan objetivos muy poco realistas y se desilusionen con el nivel de lengua que consigan en un curso determinado, en un período lectivo o en una unidad didáctica.

9. CONCLUSIONES

1.- A partir del análisis de datos realizado y las ideas expuestas a lo largo de este estudio, estamos en condiciones de poder afirmar que los equipos docentes de los centros en los que se enseña español basan el proceso de enseñanza y aprendizaje en principios progresistas.

Tal como explicábamos al principio de este trabajo, en el ámbito educativo se entiende por filosofía progresista aquella que, en última instancia, persigue que los alumnos aprendan a aprender. Desde esta perspectiva, no existen, por tanto, unos contenidos previamente establecidos; los profesores y los alumnos los generan y los deciden conjuntamente. Se trata, consecuentemente, de unos planteamientos poco dirigistas. En este contexto el profesor se convierte en fuente de información y guía. Al alumno se le pide, por su parte, que describa y evalúe su propio proceso de aprendizaje.

Los equipos docentes de los centros analizados desarrollan su labor siguiendo estos planteamientos y manifiestan un gran respeto y sensibilidad hacia las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, las cuales, constituyen, por otra parte, el inicio de una programación de curso y de clase. Y no solamente eso, sino que cuando estas necesidades, intereses y expectativas cambian, los profesores adoptan, casi de un modo unánime, una serie de medidas que permiten a los alumnos seguir implicados en su proceso de aprendizaje.

Esta sensibilidad se manifiesta, no sólo por parte de los profesores, sino también por parte de los alumnos, que consideran que facilitar esta información al profesor sobre sus propias necesidades, intereses y expectativas puede redundar en su propio beneficio. Por esta razón, un alto porcentaje de alumnos se sienten motivados a hacer sugerencias y propuestas en clase relativas a su proceso de aprendizaje, lo cual constituye uno de los aspectos más llamativos de este estudio, máxime si tenemos en cuenta que los profesores afirman que sus alumnos manifiestan con frecuencia sus necesidades, intereses y expectativas de un modo vago e impreciso.

2.- Igualmente, podemos afirmar que las diferencias que aparecen entre profesor y alumnos al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje van superándose a medida que este proceso se desarrolla. El ambiente de comunicación y diálogo existente entre el profesor y los alumnos de los centros del Instituto Cervantes analizados, facilita el desarrollo de un programa de objetivos, contenidos, actividades y sistemas de evaluación que responde a las necesidades de cada grupo de clase y de cada individuo. De este modo, el aula se convierte en una realidad que constituye el último eslabón de la

cadena en la toma de decisiones sobre los diferentes componentes del currículo, en el entorno en el que convergen las necesidades que el profesor presupone y las necesidades que el alumno siente como tales.

3.- Podemos constatar también que las necesidades específicas generadas por los condicionamientos del entorno geográfico-cultural son de difícil identificación. Sin embargo, sí podemos afirmar que existe una relación entre las áreas geográfico-culturales y los motivos por los que estudian español. Igualmente, podemos afirmar que los alumnos de una misma área geográfico-cultural se esfuerzan por alcanzar objetivos similares y realizar actividades parecidas. La mayor parte de ellos prefieren un mismo sistema de trabajo, un perfil de profesor semejante, etc. Podemos afirmar también que el estudio de datos realizado muestra ciertas características y necesidades que definen una zona geográfico-cultural determinada. Así, por ejemplo, se observa que en la totalidad de los centros de El Magreb (Casablanca, Fez, Rabat, Tánger, Tetuán y Túnez) los porcentajes más altos por los que los alumnos estudian español corresponden a los motivos de tipo cultural, seguidos en casi todos ellos por motivos de satisfacción personal. Asimismo, la mayoría de los alumnos de los centros de Egipto (Alejandría y El Cairo) estudian español por motivos profesionales, y, más concretamente, por motivos profesionales relacionados con la atención al turista. En este sentido, se observan claras diferencias entre el centro de El Cairo y el de Alejandría. Del mismo modo, la mayoría de los alumnos de los centros de Múnich y Viena estudian español porque piensan viajar a algún país hispanohablante. Coincidencias semejantes se constatan también en otras características y necesidades relacionadas con los contenidos, las actividades de aprendizaje, los recursos, etc.

Si bien estas coincidencias son una realidad, una generalización dentro de una misma área geográfico-cultural resulta ser, sin embargo, excesiva.

4.- Las necesidades sobre el entorno docente son percibidas de un modo diferente por profesor y alumnos. Una primera constatación de esta apreciación nos viene dada por el hecho de que la mayor parte de los alumnos de todos los centros, excepto los centros de Alejandría y Tetuán, consideran que sus centros se hallan bien equipados. Muchos de los profesores de los centros, en cambio, consideran que no lo están.

La mayor parte de los alumnos de los centros consideran el trabajo en gran grupo, es decir, el trabajo del profesor con toda la clase al mismo tiempo, como su sistema preferido de trabajo. Curiosamente, los porcentajes de alumnos que prefieren que el profesor trabaje con toda la clase al mismo tiempo son más bajos en los centros de Marruecos y Oriente Medio que en otros centros. Las conversaciones mantenidas sobre esta cuestión con los profesores de estos centros manifiestan la excelente labor que en este sentido están realizando. A diferencia de los alumnos, los profesores, en cambio,

consideran que el sistema de trabajo que a sus alumnos les resulta más agradable es el trabajo en pequeños grupos o en parejas.

Por lo que respecta al perfil del profesor, generalmente los alumnos consideran que el tener el español como lengua materna y el ser capaz de dar explicaciones claras constituyen las dos características más importantes de un profesor de español como lengua extranjera. Los profesores, por su parte, consideran que son buenos profesores, fundamentalmente, si se sienten motivados en su trabajo y son capaces de motivar a sus alumnos; si son capaces de sintonizar con los alumnos; si son sensibles y dinámicos, y si tienen una buena formación. Es decir, que mientras los alumnos valoran de sus profesores, fundamentalmente, las características relacionadas con los aspectos de la lengua y cómo los transmiten y enseñan el profesor valora de sí mismo los aspectos relacionados con la motivación y la capacidad de empatía con sus alumnos. Profesores y alumnos coinciden, sin embargo, en que la característica fundamental de un buen alumno es el tener ganas de aprender, es decir, la motivación.

5.- Un proceso de evaluación y de autoevaluación conduce necesariamente al conocimiento de las necesidades de los alumnos. El estudio realizado nos muestra con respecto a esta cuestión una gran disponibilidad por parte de los alumnos a ser evaluados, actitud que, sin duda, contribuye al conocimiento de estas necesidades. No obstante, se observa que la evaluación realizada por los profesores va frecuentemente dirigida a comprobar las deficiencias existentes después de un período de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, sistemas de evaluación formales, como los exámenes parciales cada cierto tiempo, el examen final, etc. son bastante habituales. Este tipo de evaluación no contempla, sin embargo, aspectos relacionados con otros tipos diferentes de necesidades, tales como, los "deseos" de los alumnos, las "estrategias de aprendizaje", etc. De aquí que, los tipos de evaluación mencionados deban ser completados necesariamente con otros de carácter más informal, pero igualmente importantes. Podemos afirmar, sin ningún tipo de duda, que los alumnos de los centros analizados tienen unos fundamentos estables para iniciar procesos de autoevaluación. La gran mayoría afirma detenerse a reflexionar y a evaluar su propio proceso de aprendizaje. Esta reflexión y esta autoevaluación por parte de los alumnos es muy positiva, ya que responsabiliza al alumno de su proceso de aprendizaje; le ayuda a conocer sus propios errores y aciertos; le conciencia de lo que realmente desea y puede alcanzar; le guía hacia la obtención de unos mejores resultados y, finalmente, le potencia su propia capacidad de autoestima.

Con este trabajo se ha puesto a prueba el concepto de análisis de necesidades y su aplicación a múltiples y variadas realidades, como son los centros del Instituto Cervantes. Ha resultado ser un ejercicio útil, tanto en el proceso de recogida de datos como en el producto final, que nos ha permitido ver que las supuestas necesidades de los

alumnos, implícitas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, son una realidad y se manifiestan de formas variadas según los centros. También la diversidad de aspectos de tipo afectivo, emocional y cultural han tenido su reflejo en este estudio. La consideración de todas estas variables que intervienen de forma directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental en el proceso de desarrollo del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Allwright, D., *Observation in Language Classroom*, Londres, Longman, 1988.

Allwright, R.L., Classroom Observation: Problems and Possibilities. *Paper presented at RELC Seminar*, Singapore, 1986.

Bello, P., y otros, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI, 1990

Birckbichler, D.W., Omaggio, A.C., Diagnosing and Responding to Individual Learner Needs. *Modern Language Journal*, 62, 1978.

Brandes, D., P. Ginnis, *A Guide to Student-Centred Learning*, Oxford, Basil Blackwell, 1986.

Breen, M.P., C.N. Candlin. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching, *Applied Linguistics*, 1, 2, 1980.

Breen, M.P., C.N. Candlin, y A. Waters, Communicative Materials Design: some Basic Principles, *RELC Journal* 10/2, 1979.

---, Processes in Syllabus Design, en C.J. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press, 1984.

Brown, J.D., *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

---, Language Program Evaluation: a Synthesis of Existing Possibilities, en R.K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Brumfit, C.J., 'Communicative' Language Teaching: an Education Perspective en C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

---, (Ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press, 1984a.

---, *Communicative Methodology in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1984b.

Brundage D.H., Mackeracher, D., *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*, Toronto, Ministry of Education, 1980.

Canale, M., *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, London, Longman, 1983.

Canale, M., M. Swain, Theoretical Basis of Communicative approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, I, 1, 1980.

Candlin, C.N., *Toward Task-based Learning*, en C.N. Candlin y D. Murphy (Eds.), 1987.

Candlin, C.N., D.F. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks*, London, Prentice Hall, 1987.

Charandeau, P., Gómez de Mas, M.E. & Zaslavsky D., *Miradas Cruzadas. Percepciones Interculturales entre Francia y México*, México, Universidad Autónoma de México e Instituto Francés de América Latina, 1992.

Clark, J.L., *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Bristol, Oxford University Press, 1987.

Coffey, B., State of the Art Article: ESP-English for Special Purposes, *Language Teaching*, 17,1, 1984.

Coll, C., *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar*, Barcelona, Laia, 1987.

Corder, S.Pit., Language Teaching and Learning: a Social Encounter, *On Tesol '77*, Washington, TESOL, 1977.

Davies, A., Review of Munby, *TESOL Quarterly* 15 (3), 1981.

Dickinson, L., *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Di Pietro, R.J., *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Dubin, F., E. Olshtain, *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Eisner, E.W., *Procesos cognitivos y curriculum*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

Ellis, R., *Second Language Acquisition in Context*, Prentice Hall International, 1987.

Estaire, S., J. Zanón, El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras), Madrid, Aprendizaje, S.A., 1990.

Gairín, J., *Planteamientos institucionales en los centros educativos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

Girard, D., *Selection and Distribution of Contents in Language Syllabuses*, Strasbourg, Council of Europe, 1988.

Halliday, M.A.K., Towards a Sociological Semantics (extracts), en C.J. Brumfit, K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

Hatch, E. & Farhady H., *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Los Angeles, University of California, 1982.

Hawkey, R., et al. Analyse des besoins et établissement d'un programme pour un stage professionnel dans le cadre de l'Overseas Development Administration. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 43, 1981.

Henner-Stanchina, C. and Riley, P., Aspects of Autonomous Learning, en *British Council ELT Documents* 103, 1978.

Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980a.

---, *Learner Training: Meeting Needs in Self Directed Learning*, en Altmen and James (eds.), 1980b

---, *Learner-centred Communicative Language Teaching: Needs Analysis Revisited*. *Studies in Second Language Acquisition* 3/1: 1980.

Hornby, A.S., *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, London, Oxford University Press, 1974.

Hymes, D.H., On Communicative Competence (extracts), en C.J. Brumfit, K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

Hutchinson, T. & Waters, A., *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Inlow, Gail M., *The Emergent in Curriculum*, Nueva York, John Wiley, 1966.

Instituto Cervantes, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, 1994.

---, *Desarrollo del Plan Curricular. Líneas Generales de Actuación*, Alcalá de Henares, 1994, (sin publicar).

Johnson, K., Reactions to the Seminar, South India, Bangalore, *New Approaches to Teaching English*, Bangalore, South India: Regional Institute of English, 1980.

---, *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Oxford Pergamon Press, 1982.

Johnson, K., K. Morrow, *Communication in the Classroom*, Hong-Kong, Longman, 1981.

Johnson, R.K., *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Kerr, J. (ed.), *Changing the Curriculum*, University of London Press, London, 1968.

Krashen, S.D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

---, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.

Krashen, S.D., T.D. Terrell, *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1983.

Larsen-Freeman, D.E., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Lawson, K.H., *Philosophical Concepts and Values in Adult Education* (Revised Edition), Milton Keynes, The Open University Press, 1979.

Lawton, D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, London, Hodder and Stoughton, 1973.

Lee, W.A., The Assessment, Analysis and Monitoring of Educational Needs, *Educational Technology*, 1973.

Littlewood, W., *Communicative Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

Llobera, M., en J. Zanón (Ed.), La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas. *La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Edelsa, en prensa, 1996.

Long, M.H., G. Crookes, Three Approaches to Task-Based Syllabus Design, *TESOL Quarterly*, 26, 2, 1992.

Mauri, T., *El currículum en el centro educativo*, Barcelona, Horsori, 1990.

Merrill Valdés, J., *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Diseño Curricular Base*, Madrid, 1992.

Morrow, K., Principles of Communicative Methodology, en K. Johnson, K. Morrow, *Communication in the Classroom*, Hong-Kong, Longman, 1981.

Munby, J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

Neagly, Ross L. y Evans, N. Dean, *Handbook for Effective Curriculum Development*, Englewood Cliffs, N.J, 1967.

Nunan, D., *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-initiated Action*, Prentice Hall International, 1981.

---, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988a.

---, *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press, 1988b.

---, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Porcher, L., *Reflections on Language Needs in the School*, Strasbourg, Council of Europe, 1980.

Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, España Calpe, 1989.

Richards, J.C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Richards, J., T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Richterich, R., *A Model for the Definition of Language Needs*, Strasbourg, Council of Europe, 1972.

---, *Comment définir des besoins de communication*. Ponencia dada en el seminario AILA/BAAL celebrado en Lancaster en marzo/abril, 1973a.

---, *Definition of language needs and types of adults*, ed. Trim, Richterich, van Ek y Wilkins, 1973b.

---, The analysis of language needs: illusion-pretext-necessity. *Eudaction and Culture* 28, 1978.

---, Identifying language needs as a means of determining educational objectives with the learners. En *A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Informe del Ludwigshafen Symposium, Council of Europe, 71-5, 1979.

---, *A model for the definition of Language Needs of Adults*. En Trim, Richterich, van Ek, and Wilkins, 1980.

---, *Case Studies in Identifying Language Needs*, Strasbourg, Council of Europe, 1983.

Richterich, R. & Chancerel. J.L., *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford, Pergamon Press, 1977.

---, *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Strasbourg, Council of Europe, 1978.

Sánchez Pérez, A., *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora, S.A., 1982.

---, *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL, 1987.

Sancho, J.M., *Los profesores y el curriculum*, Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona, Horsori, 1990.

Scollon, R. & Wong Scollon, S., *Intercultural Communication*, Oxford, Blackwell, 1995.

Shaw, P., *Ad hoc Needs Analysis*. *Modern English Teacher*, 10,1, 1982.

Sheils, J., *Communication in the Modern Languages Classroom*, Strasbourg, Council of Europe, 1988.

Simons, H., Process Evaluation in Schools, en C. Lacey, D. Lawton (Eds.), *Issues in Evaluation and Accountability*, London, Methuen, 1981.

Slagter, P., *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979.

Smith, L.E., *Discourse Accross Cultures. Strategies in World Englishes*, New York, 1987.

Stenhouse, L., *An Instruction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann, 1975.

---, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1987 (segunda edición).

Stevens, P., *Teaching English as an International Language*, Oxford, Pergamon, 1980.

Taba, H., *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World, 1962.

Trim, J.L., *The Analysis of "Language Content" by a European Unit/Credit System in Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education*, Strasbourg, Council of Europe, 1971.

Trim, J.L., *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit-Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Strasbourg, the Council of Europe, 1978.

Trim, J., *The Place of Needs Analysis in the Council of Europe Modern Language Project*, En Altman & James (eds), 1980.

Trim, J.L., R. Richterich, J.A. Van Ek, D.A. Wilkins, *Development in Adults Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe, 1973.

Trimby, M.J. Needs Assessment Models: a Comparison, *Education Technology*, December, 1979.

Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, New York, Harcourt, Brace, 1949.

Van Ek, J.A., *The Threshold Level*. Strasbourg, the Council of Europe, 1975.

---, *Objectives for Foreign Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe, 1986.

---, *The Threshold Level*, Strasbourg, the Council of Europe, 1990.

Vázquez, G., *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1991.

Wenden, A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall International, 1991.

West, R., Needs Analysis in Language Teaching, *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, Vol. 27, 1, 1994.

Wheeler, D., *Curriculum Processes*, London, University of London Press, 1967.

Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

---, Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques, *Etudes de Linguistique Appliquée* 43, 1981.

Wilkins, D.A., *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*, Strasbourg, Council of Europe, 1973

---, *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press, 1976.

Wright, T., *Roles of Teachers & Learners*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Yalden, J., *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Oxford, Pergamon Press, 1983.

Zanón, J., (ed.) *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*, Versión piloto, 1995 (en prensa).

ANEJO 1

PROFESORES DE CENTROS Gradación: irrelevante 1 2 3 4 5 muy importante

A.- METODOLOGÍA

I. PAPEL DEL PROFESOR

Pondere en una escala del 1 al 5 el grado de importancia del papel del profesor respecto de cada una de las actividades siguientes (gradación: irrelevante 1 2 3 4 5 muy importante):

1.- Identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos.	1 2 3 4 5
2.- Identificación de los temas de interés de los alumnos.	1 2 3 4 5
3.- Identificación del estilo de aprendizaje de su grupo y de los componentes del mismo.	1 2 3 4 5
4.- Selección y gradación de los contenidos (léxicos, temáticos, nocional-funcionales, morfosintácticos, estructurales...) del programa.	1 2 3 4 5
5.- Distribución de los alumnos en clases diferentes.	1 2 3 4 5
6.- Selección de materiales y actividades de aprendizaje.	1 2 3 4 5
7.- Creación de materiales y actividades de aprendizaje	1 2 3 4 5
8.- Evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 5
9.- Evaluación del curso.	1 2 3 4 5

II.- OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Pondere en una escala del 1 al 5 el grado de importancia de los siguientes objetivos para el establecimiento de un programa de enseñanza del español en su centro. Los alumnos, al final del programa, deberán ser capaces de:

10.- Extraer información de medios de comunicación gráficos y audio-visuales, relativa a datos objetivos, opiniones, actitudes y valoraciones, y servirse de ella según sus propios intereses.	1 2 3 4 5
11.- Relacionarse oralmente con otras personas, con el fin de obtener información, bienes o determinados servicios.	1 2 3 4 5

12.- Realizar exposiciones orales (discursos, conferencias, informes, ponencias) en las que facilita información a un determinado público.	1 2 3 4 5
13.- Participar en reuniones de trabajo mantenidas en español sobre temas de su interés o especialidad.	1 2 3 4 5
14.- Establecer y mantener relaciones personales en las cuales se comparten opiniones, ideas, sentimientos, etc.	1 2 3 4 5
15.- Mantener correspondencia escrita de carácter general español.	1 2 3 4 5
16.- Redactar breves notas, comunicados o mensajes.	1 2 3 4 5
17.- Redactar artículos, informes y textos similares.	1 2 3 4 5
18.- Adaptarse a las convenciones sociales y a los rasgos culturales de la sociedad actual.	1 2 3 4 5
19.- Utilizar correcta y adecuadamente el sistema lingüístico del español, gracias a una comprensión de su organización interna.	1 2 3 4 5
20.- Desenvolverse en distintas situaciones sociales, que exigen el dominio de diversos registros sociolingüísticos.	1 2 3 4 5
21.- Reconocer su propio estilo de aprendizaje y mejorarlo, identificando diversas técnicas y seleccionando las más adecuadas a su caso.	1 2 3 4 5
22.- Aprender de forma autónoma mientras sigue el programa, y continuar por sus propios medios el aprendizaje del español una vez finalizado el programa.	1 2 3 4 5

III.- PARTES DE LA LECCIÓN

Pondere en una escala del 1 al 5 el grado de interés que usted considera que tienen las siguientes actividades de aprendizaje:

23.- Ejercicios gramaticales.	1 2 3 4 5
24.- Conversaciones y debates organizados.	1 2 3 4 5
25.- Actividades de comprensión auditiva utilizando magnetófonos.	1 2 3 4 5
26.- Ejercicios de expresión escrita (historias, descripciones...).	1 2 3 4 5

27.- Dramatizaciones, juegos de roles.	1 2 3 4 5
28.- Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos...	1 2 3 4 5
29.- Utilización de programas de televisión, radio, etc.	1 2 3 4 5
30.- Trabajo en parejas en pequeños grupos.	1 2 3 4 5
31.- Tareas comunicativas, de resolución de problemas, etc.	1 2 3 4 5
32.- Tareas para realizar en casa, deberes.	1 2 3 4 5
33.- Actividades extraescolares: visitas, excursiones, etc.	1 2 3 4 5

3.- ¿A qué destrezas desearía Vd. dedicarles más tiempo? Señala un máximo de 2.

- Comprensión oral
- Expresión oral
- Comprensión de lectura
- Expresión escrita

4.- ¿Qué nivel desea alcanzar en la consecución de sus objetivos?

- Inicial
- Intermedio
- Avanzado
- Superior

5.- ¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar español, incluida la clase?

- De 1 a 3 horas.
- De 3 a 6 horas.
- De 6 a 9 horas.
- De 9 a 12 horas.
- De 12 a 15 horas.
- Más de 15 horas.

6.- Dedicando este número de horas al estudio del español ¿Cuánto tiempo piensa que necesitará para alcanzar los objetivos que persigue?

- Un año
- Dos años
- Tres años
- Cuatro años
- Cinco años

_ CUESTIONARIO SOBRE NECESIDADES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.-

1.- ¿Piensa que al comenzar el curso ha habido suficiente interés por parte del centro y profesor en averiguar sus conocimientos de español, deseos, intereses y expectativas?

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿cómo ha manifestado estos conocimientos, estos deseos y estas expectativas?

2.- ¿Considera que la recogida de esta información inicial puede serle útil a su profesor para decidir los objetivos, los contenidos y las actividades de clase?

- Sí
 - No
- ¿Por qué?

3.- ¿Le resultan interesantes las actividades de aprendizaje que se realizan en clase?

- Nunca
- Casi nunca
- Pocas veces
- Bastantes veces
- Casi siempre
- Siempre

4.- ¿Con qué frecuencia se plantean en clase actividades de diferente tipo?

- Nunca
- Casi nunca
- Pocas veces
- Bastantes veces
- Casi siempre
- Siempre

5.- ¿Considera necesario que en su grupo de clase se ofrezcan al mismo tiempo actividades de nivel diferente para facilitar así el aprendizaje de cada uno de los estudiantes en particular?

- Nunca
- Casi nunca
- Pocas veces
- Bastantes veces
- Casi siempre

Siempre

6.- Ya sea en clase con el resto de compañeros o fuera, ¿cómo le gusta aprender? (Señale un máximo de 3 modos)

- De memoria
- Obteniendo información en visitas organizadas
- Hablando con los compañeros
- Escuchando
- Leyendo
- Copiando de la pizarra
- Escuchando al profesor y tomando notas
- Repitiendo lo que oyes
- Mediante juegos y canciones
- Otro ¿Cuál?

7.- ¿Qué actividades le parecen más importantes para el aprendizaje del español? Señale un máximo de 3.

- Estudio de reglas gramaticales
- Estudio de nuevo vocabulario
- Estudio de un libro de texto
- Actividades de comprensión auditiva
- Actividades de comprensión de lectura
- Actividades de expresión oral
- Actividades de expresión escrita
- Actividades lúdicas: juegos, pasatiempos lingüísticos, representaciones, etc.
- Conversaciones y debates organizados sobre temas de interés común
- Otro ¿Cuál?

8.- ¿Se siente motivado a hacer sugerencias y propuestas que faciliten su aprendizaje en clase?

- Nunca
- Casi nunca
- Pocas veces
- Bastantes veces
- Casi siempre
- Siempre

9.- ¿Qué modo de trabajo en clase le atrae más?

- El profesor trabaja con toda la clase al mismo tiempo
- Trabajo en pequeños grupos
- Trabajo en parejas
- Trabajo individual

10.- ¿Piensa que el centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español?

- Sí
- No

11.- ¿Con qué frecuencia se suelen utilizar medios y materiales diferentes en clase?

- Nunca
- Casi nunca
- Pocas veces
- Bastantes veces
- Casi siempre
- Siempre

12.- ¿Con qué medios de los especificados a continuación le interesaría más aprender español? Señale un máximo de 3.

- Cintas audio
- Vídeo
- Ordenador
- Libros de texto
- Programas de radio en español
- Programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión
- Dibujos y fotografías
- Periódicos y revistas
- Centro de autoaprendizaje. (Local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le parezcan más adecuados para estudiar un idioma o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos.
- Laboratorio de idiomas
- Diapositivas
- Otro ¿Cuál?

13.- ¿Cuáles de las siguientes características cree Vd. que necesita, tener un buen profesor de español? Señale un máximo de 3.

- Que entienda la lengua propia del alumno
- Que sepa contestar a todas las preguntas
- Que sea simpático
- Que permita que el estudiante exprese en cada momento aquello que piensa, sienta y opine
- Que conozca los temas de interés de los alumnos
- Que sepa reaccionar ante lo que ocurre en clase, y si es necesario modificar su programa
- Que dé explicaciones claras
- Que corrija cualquier error que se cometa en clase
- Que evalúe con regularidad a los alumnos
- Que haya vivido la experiencia de aprender una lengua extranjera
- Que sea capaz de autoanalizar su actividad docente
- Que el español sea su lengua materna
- Que le guste su trabajo
- Otra ¿Cuál?

14.- ¿Cuáles de las siguientes características cree Ud. que necesita tener una persona que quiere aprender español? Señale un máximo de 3.

- Tener un buen oído
- Tener buena memoria
- Ser inteligente
- Tener ganas de aprender
- Tener simpatía por los países de habla hispana
- Estar implicado afectivamente con el español (relaciones de amistad, de parentesco...)
- Saber escuchar
- No ser tímido
- Tener gusto por las relaciones humanas
- Otra ¿Cuál?

15.- ¿Cuáles de las características citadas a continuación valoras más en tu grupo de clase? Señala un máximo de 2.

- Que participe en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, procedimientos y materiales que configuran una clase de español como lengua extranjera.
- Que sea un grupo activo, participativo, dispuesto a comunicarse en español.
- Que sea puntual y asista con la máxima regularidad a clase.
- Que sea un grupo homogéneo en cuanto a objetivos de aprendizaje, nivel de conocimientos, estilos de aprendizaje, etc.
- Que reaccione con respeto y delicadeza ante los errores que los Compañeros puedan cometer.
- Otra ¿Cuál?

16.- ¿Piensa en un futuro próximo ir a España o a algún país hispanohablante para perfeccionar su español?

- Sí
- No

¿Cuánto tiempo?

17.- ¿Le gusta ser evaluado por su profesor?

- Sí
- No

En caso afirmativo ¿cómo le gusta ser evaluado?

18.- ¿Se detiene a reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje?

- Sí
- No

_ COMENTARIOS GENERALES

➤ Le agradeceríamos cualquier comentario (en español o en su propio idioma) con respecto a cualquiera de los puntos mencionados anteriormente que considere oportuno. Muchas gracias

ANEJO 3

CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES

Nombre y apellidos:

Centro:

_ NECESIDADES, INTERESES Y EXPECTATIVAS

1.- Según tu experiencia, ¿consideras que los alumnos del centro están dispuestos a hablar de sus necesidades, intereses y expectativas en el curso? En caso de una respuesta afirmativa, ¿cómo lo hacen?

2.- ¿Qué tipo de información obtienes tú sobre tus alumnos tanto al inicio como durante el curso? ¿Cómo la recoges?

3.- ¿Qué uso haces en clase de esta información?

4.- ¿Qué información das tú a tus alumnos sobre el curso? ¿Cómo lo haces?

5.- ¿Qué criterios deberían tenerse en cuenta para agrupar a los alumnos que se matriculan en el centro?

6.- ¿Tomas alguna medida cuando cambian las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, una vez comenzado el curso? ¿Cuáles?

_ OBJETIVOS

1.- ¿Cuáles consideras que son los motivos fundamentales por los que tus alumnos estudian español?

2.- ¿Te comunican tus alumnos qué desean aprender y para qué? ¿Qué dicen?

3.- ¿Piensas que en general son realistas en sus objetivos?

_ CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1.- ¿Cómo decides qué enseñar en clase?

2.- ¿Crees que alumnos y profesores deberían discutir los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje al comienzo del curso? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo podría hacerse?

3.- ¿Crees que es conveniente explicar a los estudiantes qué se hace en clase y por qué?

4.- Ya sea en clase o fuera de ella, ¿cómo les gusta aprender a tus alumnos? De memoria, leyendo, copiando de la pizarra, escuchando al profesor, repitiendo, hablando con los compañeros, mediante representaciones teatrales, juegos y canciones o algún otro modo no citado? Enumera un máximo de tres.

5.- ¿Cuáles de las siguientes actividades te parecen más importantes para el aprendizaje del español? Estudio de reglas gramaticales, estudio de nuevo vocabulario, estudio de un libro de texto, actividades de comprensión auditiva, actividades de comprensión de lectura, actividades de expresión oral, actividades de expresión escrita, actividades lúdicas, conversaciones y debates organizados sobre temas de interés, o alguna otra no citada. Señala un máximo de tres.

6.- ¿Qué modo de trabajo crees que le gusta más a tus alumnos? Trabajo con toda la clase, trabajo en pequeños grupos, trabajo por parejas o trabajo individual. Señala uno de ellos.

RECURSOS

1.- ¿Piensas que tu centro está en estos momentos suficientemente dotado de medios para la enseñanza del español? En caso afirmativo, con qué frecuencia sueles utilizar recursos diferentes en clase? En caso negativo, ¿qué faltaría?

2.- ¿Con qué medios de los especificados a continuación les interesa más a tus alumnos aprender español? Cintas audio, vídeo, ordenador, libro de texto, programas de radio en español, programas o películas españolas o de algún otro país hispanohablante en televisión, dibujos y fotografías, periódicos y revistas, centro de autoaprendizaje (local dotado de material didáctico y recursos técnicos en el cual el usuario puede escoger y utilizar los que le

parezcan más adecuados para estudiar un idioma, o bien ampliar, repasar o profundizar conocimientos ya adquiridos), Laboratorio de idiomas, diapositivas, o algún otro no citado. Señala un máximo de tres.

3.- ¿Cómo descubres qué estilos y modos de aprendizaje prefieren tus alumnos?

4.- ¿Tomas en consideración la experiencia de aprendizaje anterior de tus alumnos en tu forma de llevar la clase?

5.- ¿Cuáles consideras que son las características de un buen estudiante de lenguas extranjeras? ¿Y las de un buen profesor?

6.- ¿Qué recursos utilizan tus alumnos para aprender español fuera de la clase? ¿Cómo los utilizan?

EVALUACIÓN

1.- ¿Cómo evalúas el progreso de tus estudiantes durante el curso? ¿Y al final del curso?

2.- ¿Qué formas de evaluación crees que deberían ser incluidas en el curso? ¿Qué recursos serían necesarios?

3.- ¿Qué piensas de la autoevaluación de los alumnos? ¿Y de la certificación?

4.- ¿Están preparados tus alumnos para reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje? ¿Analizan las dificultades con las que se encuentran? Si no, ¿cómo piensas que podría ayudárseles?