

MEMORIA DE MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación:
una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones
de cursos de nivel avanzado

Juan García-Romeu

Directora: Marta Sanz

Abril - 2006

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO: INTRODUCCIÓN	4
1.1. OBJETIVOS	5
1.2. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA MEMORIA.....	8
CAPÍTULO SEGUNDO: ENFOQUE METODOLÓGICO	10
2.1. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO.....	11
2.1.1. La Programación Neurolingüística y la enseñanza de lenguas	14
2.2. EL COMPONENTE CULTURAL.....	17
2.2.1. Concepto de cultura.....	19
2.2.2. Dimensiones de cultura y diversidad cultural	19
2.3. EL PAPEL DEL PROFESOR.....	23
CAPÍTULO TERCERO: MARCO TEÓRICO	29
3.1. DESARROLLO CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN DE CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	29
3.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES	31
3.2.1. Análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas.....	33
<i>Análisis de necesidades y enseñanza de inglés para fines específicos</i>	33
<i>Análisis de necesidades y enfoques comunicativos</i>	37
<i>Análisis de necesidades y desarrollo curricular</i>	39
<i>Análisis de necesidades en un enfoque centrado en el alumno</i>	40
3.2.2. Concepto de necesidad	42
3.2.3. Tipología de necesidades.....	44
3.2.4. Estilos de aprendizaje.....	47
3.2.5. Motivación y necesidades de comunicación.....	50
3.2.6. Análisis de necesidades y programación de un curso.....	56
3.3. NEGOCIACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO Y PROGRAMACIÓN	58
3.3.1. Decisiones abiertas a la negociación.....	61
3.3.2. El ciclo de negociación.....	63
3.3.3. La pirámide del currículo: niveles de negociación	64
3.4. EVALUACIÓN Y PROGRAMACIÓN	67
3.4.1. Autoevaluación en la enseñanza de lenguas	70
<i>Autoevaluación del dominio de la lengua</i>	72
CAPÍTULO CUARTO: PROPUESTA DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EVALUACIÓN Y ADAPTACIÓN DE PROGRAMACIONES EN CURSOS DE NIVEL AVANZADO	75
4.1. PRESENTACIÓN	75
4.2. OBJETIVOS.....	77

4.3. INSTRUMENTOS.....	82
4.3.1. Cuestionarios de análisis de necesidades	83
<i>Cuestionario de características biográficas: el perfil biográfico</i>	83
<i>Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación: motivación y uso real</i>	85
<i>Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje: preferencias de aprendizaje</i>	90
4.3.2. Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso	95
4.3.3. Cuestionarios de evaluación.....	99
<i>Cuestionario de autoevaluación del dominio de la lengua</i>	100
<i>Cuestionario de evaluación del curso</i>	102
4.4. PROCEDIMIENTOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	104
CAPÍTULO QUINTO: PUESTA EN PRÁCTICA.....	106
5.1. ENTORNO DE ENSEÑANZA	106
5.2. ESTUDIO DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL AVANZADO DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES.....	107
5.2.1. Necesidades de comunicación y de aprendizaje	107
<i>Perfil biográfico</i>	107
<i>Necesidades de comunicación: motivación y uso real</i>	109
<i>Necesidades de aprendizaje: preferencias y estilos de aprendizaje</i>	117
5.2.2. Negociación de objetivos y planes.....	125
5.2.3. Evaluación	128
<i>Autoevaluación del dominio de la lengua</i>	128
<i>Evaluación del curso</i>	130
5.3. ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN DEL MÓDULO C1 DEL NIVEL AVANZADO DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES.....	133
5.4. PROPUESTAS PARA UN “REDISEÑO” DE LA PROGRAMACIÓN	134
CAPÍTULO SEXTO: CONCLUSIONES	136
ANEXOS	137
Anexo 1: Cuestionario de análisis de necesidades.....	137
Anexo 2: Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso	139
Anexo 3: Objetivos y planes del curso.....	140
Anexo 4: Cuestionario de evaluación.....	141
BIBLIOGRAFÍA.....	142
ÍNDICE DE AUTORES	148
AGRADECIMIENTOS.....	150

CAPÍTULO PRIMERO: INTRODUCCIÓN

SUMARIO: 1.1. OBJETIVOS. 1.2. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA MEMORIA.

Como resultado de la aceleración de los procesos de globalización e internacionalización, hoy más que nunca la enseñanza de lenguas a adultos tiene una función social, cultural, política y económica de gran trascendencia y calado. Satisfacer las demandas de aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras se ha convertido en una prioridad de la que de una u otra forma depende el desarrollo político, social y económico de la Unión Europea y de los países, sociedades y ciudadanos que la integran. La movilidad en el territorio europeo, el envejecimiento de la población y la intensificación del fenómeno de la inmigración hacen que sólo sea posible la integración y la cohesión social a partir de una educación basada en los valores de libertad, democracia y derechos humanos y en el respeto a la individualidad y a la diversidad cultural.

La presente memoria surge de un deseo de aportar un grano de arena en la búsqueda de respuestas prácticas a la situación expuesta en el párrafo anterior. Pretendemos facilitar una enseñanza y un aprendizaje más eficaces mediante unas programaciones centradas en los estudiantes y en los contextos socioculturales que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos que presentamos para adaptar y evaluar programaciones están diseñados para favorecer el éxito del profesor en su labor docente y del estudiante en su aprendizaje. Desde la perspectiva del profesor, proporcionan unas técnicas docentes para desarrollar programaciones que respondan a las expectativas y características de los estudiantes. La propuesta didáctica está basada en el análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje como mecanismo para identificar las motivaciones y las preferencias de los aprendientes; la negociación como proceso para obtener el compromiso y la implicación de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; y los procedimientos de autoevaluación que proporcionen la *retroalimentación* de los estudiantes respecto al funcionamiento del curso y su progreso personal. Desde la perspectiva del estudiante, y siguiendo las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), las herramientas que presentamos buscan enriquecer su competencia *existencial* (*savoir-être*) y desarrollar su capacidad de aprender (*savoir-apprendre*). En relación con la competencia existencial se prestará especial atención a sus motivaciones, a sus actitudes ante el hecho de aprender una lengua y cultura nuevas, a sus valores, a sus creencias sobre el aprendizaje y a sus factores de personalidad, estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Con respecto al desarrollo de la capacidad de aprender, se

desarrollará la autonomía e independencia del aprendiente, se fomentará la implicación del estudiante y la responsabilidad compartida entre estudiantes y profesor en las decisiones que afecten a todo el proceso de programación (objetivos, contenidos, metodología, actividades, materiales y procedimientos de evaluación), se favorecerá la capacidad de identificar las necesidades y las metas propias, se reflexionará sobre el uso de estrategias de aprendizaje y se impulsará la capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje fuera del aula.

1.1. OBJETIVOS

A la hora de abordar la programación de un curso, la realidad con la que se encuentra el profesor dista mucho de una situación de enseñanza ideal. En el mejor de los casos, cuenta con un currículo, un programa inserto en un *syllabus* distribuido en niveles de competencia lingüística, un manual y un banco de material complementario. Sin embargo, en muchos casos, cuenta únicamente con un programa que se limita a recoger un número de unidades pertenecientes a un determinado manual y ciertas orientaciones metodológicas para llevar ese manual al aula. A esta situación, hay que añadir la escasez de actividades y materiales didácticos que permitan al profesor afrontar la programación de un curso de forma que contribuya simultáneamente al desarrollo de programaciones que respondan a los deseos, expectativas y preferencias de los estudiantes, a facilitar la máxima eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a promover un enriquecimiento personal del propio profesor y de sus estudiantes.

El objetivo de esta memoria es desarrollar una aplicación didáctica para evaluar y adaptar, de manera sistemática, programaciones de cursos de nivel avanzado (B2) dirigidos a jóvenes y adultos en un contexto de enseñanza no reglada. Para ello, diseñaremos diferentes instrumentos y procedimientos que nos permitan actuar en determinados momentos clave de la programación:

- En el inicio del curso: análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje; negociación de objetivos y planes.
- Durante el curso: selección negociada de contenidos, de actividades y de materiales.
- Al finalizar el curso: autoevaluación del progreso personal y evaluación del curso.

El contenido y la metodología, aunque quedan abiertos a la discusión y negociación con los estudiantes, se consideran predeterminados en gran medida por el *syllabus* y el currículo del centro y/o institución educativa en el que se desarrolle la programación. Sin embargo, ello no impide que las herramientas puedan emplearse para diseñar y desarrollar programaciones de cursos sin un *syllabus* preestablecido.

La propuesta didáctica que presentamos diseña tres instrumentos para el desarrollo de programaciones: un cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje, una encuesta de objetivos y planes del curso y un cuestionario de autoevaluación y de evaluación del curso. La primera herramienta, el cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje, nos proporciona la información necesaria para identificar y analizar el perfil de cada estudiante y del grupo en función de sus características biográficas, de sus motivaciones extrínsecas, intrínsecas e instrumentales y de sus estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y uso efectivo de estrategias de aprendizaje. El segundo instrumento, la encuesta de objetivos y planes, nos permite acordar, primero en pequeños grupos y después en gran grupo, los objetivos y planes del curso. Este instrumento inicia un proceso negociador en el que los estudiantes reflexionan y negocian sobre sus necesidades, deseos y expectativas del curso y el profesor obtiene una guía acordada por el grupo para adaptar y completar la programación preestablecida. Esta guía será un documento que reflejará un compromiso de la clase y del profesor sobre los objetivos y el desarrollo de la programación aunque su cumplimiento dependerá del propio desarrollo del curso. Durante la negociación, los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse libremente y, al mismo tiempo, el profesor recaba una información de gran utilidad para contrastarla con los resultados de los cuestionarios y con su propia valoración. La última herramienta, el cuestionario de autoevaluación y de evaluación del curso, permite a los estudiantes valorar su progreso y el dominio que han alcanzado en los diferentes objetivos y contenidos de la programación y, asimismo, valorar el curso en su conjunto y para el profesor, constituye una fuente de *retroalimentación* sobre lo acontecido durante el curso que le facilitará su labor en programaciones futuras.

El objetivo final es adaptar la programación del curso a cada grupo singularizado. El análisis de necesidades y la negociación de objetivos y planes se realizan en la primera sesión del curso, tras una actividad inicial que ayude a romper el hielo y a crear un clima de confianza que disminuya la ansiedad propia del primer día de clase y, al mismo tiempo, a establecer un primer contacto entre todos los componentes del grupo.

Adaptar una programación establecida a un grupo determinado de estudiantes requiere comprender a las personas que lo forman, sus intereses y motivaciones, el uso que van a hacer de la lengua y sus características individuales como aprendientes. Por ello, conocerse se convierte en el eje en torno al cual gira nuestra propuesta:

- Conocerse para crear un clima propicio de aprendizaje que favorezca la cohesión en el grupo.
- Propiciar en los estudiantes la reflexión sobre sus necesidades de comunicación y de aprendizaje que les permita determinar sus propios objetivos de aprendizaje y, al mismo tiempo, desarrollar su autonomía e independencia.

- Desarrollar en los estudiantes la habilidad de autoevaluación para que tomen conciencia de su progreso, y para que aprendan a controlar de una forma autónoma e independiente su propio proceso de aprendizaje.
- Conocer las necesidades de comunicación y de aprendizaje que perciben los alumnos. Esto nos permite analizar las mismas y completar las conclusiones con nuestra visión.
- Propiciar que el profesor reflexione sobre la forma en que su actuación puede condicionar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, tanto positiva como negativamente.
- Analizar la programación respecto a las expectativas y necesidades sentidas por nuestros alumnos.
- Establecer procedimientos para adaptar una programación dada a las características y necesidades de los estudiantes considerados tanto individual como colectivamente.

Nuestra propuesta de trabajo empieza por un análisis de necesidades *ad hoc*, que permite una introspección individual sobre el sentido que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las preferencias, expectativas y deseos personales. Esta introspección personal constituye el punto de partida para una reflexión colectiva que posibilite, a profesores y estudiantes, negociar y alcanzar acuerdos sobre los objetivos y planes del curso. Interesa principalmente acordar objetivos comunes, preferencias sobre tipo de actividades y materiales, refuerzo de contenidos de cursos anteriores, funcionamiento del curso, etc. Consideramos que la negociación tiene que ser lo más abierta posible, sin embargo, los contenidos y objetivos comunicativos que componen la programación han de ser alcanzados para garantizar la coherencia del *syllabus* en los diferentes cursos y niveles. Bien entendido que la secuencia y la forma de adquirirlos han de adecuarse al grupo y, por lo tanto, han de ser permeables a los intereses y necesidades de los estudiantes y estar abiertas a un proceso continuo de consulta y negociación.

Asimismo, nos gustaría resaltar que tanto el análisis de necesidades como los objetivos y planes del curso han de ser completados y revisados a medida que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la observación y del conocimiento que va adquiriendo el profesor de los estudiantes y del grupo, y que quedan abiertos a las modificaciones que vayan aportando los alumnos y/o el profesor. En este sentido, es importante proporcionar ocasiones a los alumnos para que expresen sus preferencias sobre las actividades y los materiales que se trabajan en clase y para que revisen sus necesidades y los objetivos y planes colectivos.

Por último, la autoevaluación cierra nuestra propuesta de adaptación de la programación al grupo. Este instrumento permite a los estudiantes autoevaluar su progreso en relación con los objetivos y contenidos del curso y una valoración personal sobre el desarrollo del mismo,

incluyendo el manual y las actividades y materiales empleados. De esta forma, se propone a los estudiantes una reflexión sobre su proceso de aprendizaje que les ayude a establecer nuevas metas y objetivos y a alcanzar una mayor independencia y autonomía. Al profesor la información obtenida mediante esta herramienta le servirá, por un lado, para profundizar en el conocimiento de sus alumnos y, por otro, para contrastar su opinión con las de los estudiantes. Ello le permitirá reflexionar sobre su actuación profesional e identificar disfunciones en la propia programación.

La aplicación didáctica que proponemos no sirve únicamente para adaptar o establecer una programación dada a un grupo determinado de estudiantes, sino que también puede desempeñar un papel de gran utilidad a la hora de evaluar la adecuación del currículo al público meta al que va dirigido. Un uso sistemático de los instrumentos y un tratamiento estadístico de la información obtenida, nos permitirán analizar el *syllabus* a partir del perfil de necesidades de comunicación y de aprendizaje obtenido, de los objetivos y planes acordados y del grado de satisfacción sentida por los estudiantes sobre el progreso y sobre la propia programación (metodología, objetivos, contenidos, materiales y actividades de aprendizaje, etc.). Este uso de la aplicación tiene una gran utilidad para cerrar el círculo del proceso de programación y poder así ir incorporando al *syllabus* la realidad de lo que acontece en el aula y las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes.

1.2. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA MEMORIA

Una vez establecidos en este capítulo introductorio los objetivos de la presente memoria, el capítulo II presentará el enfoque metodológico en el que se sustenta. Prestaremos especial atención, en primer lugar, a las contribuciones de la psicología educativa y de la psicología general aplicadas a la enseñanza de lenguas. Luego valoraremos la importancia de la dimensión socio-cultural en el proceso de programación de un curso. Finalmente, reflexionaremos sobre la función que ha de desempeñar el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo III establecerá el marco teórico en el que se insertan los diferentes instrumentos y procedimientos que articulan nuestra propuesta didáctica. Para ello, revisaremos cómo el análisis de necesidades, la negociación de objetivos y planes y la autoevaluación del progreso y del proceso de enseñanza-aprendizaje se van configurando como elementos y procedimientos de gran relevancia a la hora de programar un curso de lengua extranjera dirigido a jóvenes y/o adultos.

En el capítulo IV elaboraremos una propuesta de aplicación didáctica como herramienta para la adaptación de la programación en cursos de nivel avanzado. En esta propuesta,

desarrollaremos los instrumentos y procedimientos para poder realizar un análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje, para negociar objetivos y planes y para fomentar la autoevaluación de los estudiantes de su progreso y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo V experimentaremos, en primer lugar, la aplicación didáctica en una serie de grupos de estudiantes de Nivel Avanzado C1 del Instituto Cervantes de Londres. Posteriormente analizaremos la programación del módulo C1 a partir del estudio y del tratamiento estadístico de la información obtenida y, por último, elaboraremos una propuesta para un “rediseño” de la programación.

Finalmente, el capítulo VI abordará las conclusiones a partir del análisis y de la reflexión sobre el estudio realizado.

CAPÍTULO SEGUNDO: ENFOQUE METODOLÓGICO

SUMARIO: 2.1. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO. 2.1.1. La Programación Neurolingüística y la enseñanza de lenguas. 2.2. EL COMPONENTE CULTURAL. 2.2.1. Concepto de cultura. 2.2.2. Dimensiones de cultura y diversidad cultural. 2.3. EL PAPEL DEL PROFESOR.

El enfoque metodológico en el que se fundamentan las herramientas didácticas que vamos a desarrollar es el de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y, más concretamente, el de un enfoque centrado en el alumno. Asimismo, se asumen las contribuciones provenientes del Enfoque Orientado a la Acción que adopta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Partimos de una concepción del aprendizaje y del uso de la lengua que se fundamenta en su origen individual y social: “el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular” (MCER, 2002, pág. 20).

Incorporar a la programación esta doble vertiente del aprendiente como agente activo de una realidad sociocultural determinada y como individuo singularmente considerado que tiene sus propios intereses y expectativas y sus propias modalidades, estrategias y estilos de aprendizaje tiene unas consecuencias directas en todo el proceso de programación y desarrollo de cursos de lenguas. El reto de armonizar, en un grupo de estudiantes en una situación de aprendizaje determinada, los intereses y preferencias individuales de sus integrantes con un *syllabus* preestablecido exige contar con unas bases metodológicas sólidas que se fundamenten en una teoría del aprendizaje que permita esta compleja armonía entre individuo, grupo, situación de enseñanza y entorno institucional, social, político y económico. Para alcanzar la máxima eficacia y eficiencia individual y colectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje necesitamos contar con los “recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como con toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (MCER, 2002, pág. 20).

En este epígrafe consideraremos, en primer lugar, las implicaciones en la programación de las aportaciones de la psicología en una enseñanza centrada en el alumno. Posteriormente, reflexionaremos sobre cómo afecta el componente cultural y social en el desarrollo de las programaciones. Finalmente, presentaremos el papel que debería desempeñar el profesor en esta propuesta de personalización *ad hoc* de las programaciones de cursos de lenguas.

2.1. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO

Las propuestas de la psicología educativa aplicadas al aprendizaje de lenguas hacen especial hincapié en la importancia de la individualización en el aprendizaje y en la posición central del aprendiente en el proceso. Posibilitar la integración de las necesidades de comunicación y de aprendizaje expresadas por los estudiantes en la programación de un curso, favorecer el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender” de los estudiantes y promover la autonomía en el aprendizaje son requisitos de un aprendizaje eficaz y duradero.

A partir de finales de los sesenta, en el campo de las ciencias de la educación, los enfoques humanísticos resaltan la importancia de la *personalización* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Rogers¹ (1969), el aprendizaje significativo requiere que la materia que se enseña sea percibida por el alumno como relevante para su aprendizaje y para su crecimiento personal. La motivación y la implicación del estudiante favorecen un aprendizaje eficaz y duradero. El estudiante ha de desencadenar por sí mismo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una participación activa en el mismo. Todo ello supone que los alumnos sean percibidos por el profesor como clientes que demandan unos servicios concretos que ha de satisfacer. El alumno-cliente² es una persona que tiene unas necesidades concretas a las que busca dar solución. Necesidades de comunicación de ámbito personal, público, educativo y/o profesional, pero también necesidades de aprendizaje determinadas por sus creencias, preferencias, estilos y experiencias. El profesor, por tanto, ha de considerar las necesidades, expectativas y deseos de los estudiantes, y facilitar y promover que los alumnos decidan qué quieren aprender y cómo quieren hacerlo. Partiendo del grupo que forma la clase, tiene que identificar las necesidades individuales de cada estudiante y ayudarle a satisfacerlas de una forma personalizada. La autonomía en el aprendizaje y el concepto de “aprender a aprender”,

¹ En Williams y Burden (1997).

² El significado del concepto de alumno-cliente en un modelo de enseñanza centrado en el alumno es completamente opuesto a la comprensión intuitiva que tenemos del mismo (estudiante que compra un producto o utiliza unos servicios por los que paga una contraprestación monetaria). La traducción al español del término inglés (“student as a client”), aunque acertada, tiene unas connotaciones negativas (la enseñanza es incompatible con una concepción mercantil de la misma, el estudiante no puede concebir su aprendizaje como la compra de cualquier otro servicio, el profesor no es un mero suministrador de servicios, supone aceptar el adagio “el cliente siempre tiene la razón”, etc.) y produce un rechazo inicial en los profesores que no siempre es posible superar. En inglés existe la diferencia entre “customer” y “client”, con lo que el concepto acota más claramente su significado. En español, al presentarse el problema señalado, creemos que hay que hacer un esfuerzo para transmitir su verdadero significado en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Si contextualizamos el concepto dentro de la corriente de pensamiento en que ha surgido (enfoque humanístico de la educación), podemos observar cómo el término alumno-cliente destaca el papel central que ocupa el estudiante, en su condición de persona, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, se quiere resaltar la importancia de la implicación de la globalidad de la persona en el aprendizaje y atender otras demandas del estudiante que tienen una incidencia determinante en el proceso de aprendizaje.

tanto de forma independiente como cooperativa, se incorporan al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Esta concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje personalizado requiere desarrollar una empatía profesor/estudiante y estudiante/estudiante en la que el conocimiento mutuo y la aceptación de la diversidad de necesidades, intereses, preferencias y estilos, enriquezcan el proceso de enseñanza/aprendizaje personal y colectivo. Para ello es muy importante la creación de un ambiente de “consideración positiva incondicional” (Rogers, *op. cit.*) que desarrolle un sentimiento de libertad que favorezca la independencia y la creatividad. Este sentimiento de libertad necesita equilibrarse con el desarrollo de un sentimiento de responsabilidad de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje. Profesor y estudiantes son co-responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el profesor ayudará a los estudiantes a elegir por sí mismos lo que quieren aprender y cómo hacerlo, a desarrollar un control de su propio proceso mediante la autoevaluación y, en definitiva, a conocer y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

A finales de los setenta y en los ochenta, la enseñanza humanística de lenguas pone de relieve la importancia de la dimensión afectiva para obtener un aprendizaje eficaz. Una enseñanza que implique globalmente al estudiante, que le ayude a desarrollar su identidad personal, que implique sus sentimientos y emociones, y que estimule su autoestima, junto con un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y promueva la confianza personal contribuyen a un aprendizaje más eficaz (Williams y Burden, 1997).

La escuela del interaccionismo social, cuyos más destacables representantes son el psicólogo ruso Lev Vygotsky y el educador israelí Reuven Feuerstein, considera que las personas se desarrollan en un entorno social y que el aprendizaje es fruto de la interacción entre personas. Williams y Burden (1997) destacan la importancia que, desde el punto de vista teórico, la interacción tiene para los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas, en tanto que sostiene que “aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas” (*op. cit.*, pág. 48). Asimismo, estos autores resaltan cómo este enfoque psicológico “ofrece un marco donde se unen las ideas propuestas por las perspectivas cognitiva y humanística” (*op. cit.*, pág. 48).

En la década de los ochenta, el enfoque del constructivismo social, perteneciente a los enfoques cognitivos de la psicología educativa, parte de “la posición central que ocupan los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y su propia comprensión” (Williams y Burden, 1997, pág. 39). A partir de esta creencia, desarrollan diferentes estudios que destacan el papel del profesor como mediador del aprendizaje, el factor de la motivación en el aprendizaje, la importancia del entrenamiento estratégico y la relevancia del entorno de

aprendizaje en el carácter de la interacción y de los procesos que acontecen en los grupos de estudiantes (Williams y Burden, *op. cit.*).

En el ámbito del diseño y desarrollo de cursos de lenguas extranjeras, Nunan (1988) propone un currículo centrado en el alumno. La concreción del mismo será fruto de una colaboración entre el profesor y los estudiantes. Los estudiantes se implican en el proceso de toma de decisiones que requiere la puesta en práctica del programa, tanto en lo que a contenidos se refiere como a su forma de ser trabajado en el aula. Ello supone un esfuerzo negociador que tiene grandes consecuencias a la hora de desarrollar currículos. Los objetivos, contenidos, materiales didácticos y metodología dejan de ser impuestos por el profesor y/o la institución académica y pasan a ser objeto de consulta, discusión y negociación. Por tanto, una enseñanza centrada en el alumno exige adaptar el programa a cada grupo de estudiantes singularmente considerado. Cada grupo de alumnos es único y, en consecuencia, la programación de cada curso tendrá que ser también diferente y única para poder atender de forma individualizada los requerimientos de cada estudiante.

Nunan (*op. cit.*) señala que, dadas las limitaciones que se producen en prácticamente todos los contextos de enseñanza de adultos, es imposible enseñar en el aula todo lo que los estudiantes necesitan aprender. Aún en el caso de estudiantes altamente motivados, el tiempo que pueden dedicar al aprendizaje es escaso y ello hace que, si queremos emplearlo con la mayor eficacia posible, habrá que dedicarlo a enseñar aquello que los estudiantes consideran que necesitan aprender con mayor urgencia, lo que conlleva un aumento del valor de lo enseñado y, por consiguiente, una mayor motivación en los estudiantes.

En consecuencia, los objetivos del currículo no sólo han de atender al desarrollo de habilidades lingüísticas sino también al desarrollo de habilidades de aprendizaje. Entre éstas, Nunan incluye las siguientes:

- Proporcionar a los aprendientes estrategias de aprendizaje eficaces.
- Ayudar a los aprendientes a identificar su estilo de aprendizaje.
- Desarrollar en los aprendientes las habilidades necesarias para negociar el currículo.
- Animar a los aprendientes a que determinen sus propios objetivos de aprendizaje.
- Ayudar a los aprendientes a que los objetivos que adopten sean realistas y acordes con el tiempo que van a dedicar al aprendizaje.
- Desarrollar en los aprendientes habilidades de autoevaluación.

Arnold (2000) destaca las diferentes formas en las que un currículo centrado en el alumno considera la dimensión afectiva del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la participación en el proceso de toma de decisiones proporciona a los alumnos muchas posibilidades para desarrollar su potencial. Además del contenido lingüístico, los alumnos

aprenden a responsabilizarse, aprenden las destrezas de negociación y de autoevaluación, y todo ello conduce a una mayor autoestima y a un mejor conocimiento de sí mismos.

2.1.1. La Programación Neurolingüística y la enseñanza de lenguas

Desde el campo de la psicología general, cabe destacar las aportaciones de la Programación Neurolingüística. La Programación Neurolingüística ofrece una teoría sobre los programas mentales que el individuo utiliza para comunicarse con el mundo que le rodea y consigo mismo, y analiza cómo interactúan las diferentes percepciones sensoriales de los estímulos exteriores con los recuerdos de experiencias anteriores y con las expectativas, deseos y miedos que posee a la hora de construir su realidad. La aplicación de esta teoría en el ámbito de la didáctica de lenguas facilita el estudio sobre las diferentes modalidades de procesamiento de la información y su relevancia en el aprendizaje, promueve la reflexión sobre las constantes presentes en cualquier comunicación eficaz y constata cómo todos podemos, mediante la adecuada programación y reprogramación de nuestras construcciones mentales de la realidad, modificar e incorporar comportamientos que nos permitan mejorar nuestra comunicación e interacción con el entorno y con nosotros mismos. Todo ello tiene importantes consecuencias en aspectos tan importantes del aprendizaje como el funcionamiento de la memoria, la motivación, la autoestima, la autonomía en el aprendizaje y la confianza en el progreso y crecimiento personales. Durante la planificación de un curso de lengua y el desarrollo del mismo, la PNL nos proporciona unos principios y técnicas de carácter práctico que favorecen la adecuación de la programación establecida y la eficacia en el aprendizaje. En concreto, contribuye al establecimiento de objetivos personales y del grupo, a la selección y gradación de contenidos y a la selección de las actividades y de los materiales.

La Programación Neurolingüística, método psicológico iniciado por John Grinder y Richard Bandler a mediados de los setenta, propone una teoría sobre las formas que el individuo emplea para comunicarse con su entorno y consigo mismo (Álvarez, 1996). La teoría de la Programación Neurolingüística es conocida por su acrónimo PNL que recoge los tres conceptos clave en los que se fundamenta este método. El primer término, *programación*, alude al hecho de que todo comportamiento responde a un determinado programa mental (mapa) que la persona posee. La organización mental de cada individuo (su atlas particular) está configurada por su propio conjunto de mapas que contienen tanto su potencial como sus limitaciones personales. Cualquier persona, mediante la correspondiente programación y reprogramación de sus mapas internos, puede modificar su atlas particular incorporando comportamientos que le abran nuevas perspectivas y eliminando comportamientos no deseados. El segundo concepto, *neuro*, hace referencia a la forma en que procesamos la

información, tanto desde la perspectiva neurológica como desde la experiencia subjetiva (estado emocional). El último término, *lingüística*, centra la atención en el lenguaje como elemento diferenciador del ser humano. De una forma verbal y no verbal, las personas se comunican constantemente hacia el exterior y con ellas mismas. Muchos mapas mentales están codificados verbalmente y la carga semántica de las palabras tiene una gran importancia en el momento de incorporar nuevos comportamientos o de cambiarlos. La PNL se ocupa más del “cómo” que del “porqué” del comportamiento humano. Considera que cualquier comunicación eficaz posee unas constantes que pueden ser aprendidas por quienes no las poseen. Por tanto, el reto reside en identificar y analizar los “mapas” utilizados por personas que destacan en alguna habilidad para que puedan ser operativos para cualquier persona que quiera mejorar la misma habilidad.

La PNL parte de unos postulados que se asumen no por su veracidad intrínseca sino por su grado de eficacia, lo que realmente importa es su efectividad para lograr los objetivos propuestos a partir de una mejor comunicación e interacción con el entorno y consigo mismo. Podemos destacar los siguientes presupuestos por su incidencia en la enseñanza: “continuamente elaboramos mapas mentales de la realidad”; “los mapas mentales no son el territorio sino una mera representación del mismo”; “no es el *territorio* lo que limita a las personas, sino las autodefiniciones limitadoras que se reflejan en las personas. Todos tenemos, o podemos crear, los recursos necesarios para conseguir lo que queremos”; “no existen fracasos ni errores, sólo resultados. Si algo no funciona, prueba a hacer algo diferente”; “la comunicación es la actividad humana por excelencia”; “la comunicación tiene lugar a través de canales conscientes e inconscientes”; “el sentido de la comunicación es la respuesta, tanto verbal como no verbal, que obtenemos de nuestros interlocutores”. La gran virtud didáctica de estos postulados es que nos permiten explorar nuevos caminos para la consecución de nuestras metas, promueven la autonomía en el aprendizaje y refuerzan la creencia positiva de que siempre es posible alcanzar el éxito en el aprendizaje.

La PNL analiza cómo nos comunicamos con el mundo que nos rodea. Las percepciones de los sentidos generan, tras su codificación consciente e inconsciente, un estado interior y, como consecuencia, un comportamiento de respuesta (expresado de forma verbal y no verbal, consciente e inconsciente) de la persona. El comportamiento de respuesta, el estado interior y las percepciones sensoriales están tan íntimamente ligados que una variación en uno de ellos afecta a los demás. Por tanto, para la PNL no existe una percepción objetiva de la realidad sino una interpretación personal de la misma. El proceso de construcción de esta realidad está configurado por los sistemas de percepción sensorial de los estímulos exteriores que recibimos, por los recuerdos de experiencias anteriores y por las expectativas, deseos y miedos que albergamos.

La PNL descubre un modelo de funcionamiento de la memoria y de la construcción de significado que comprende todo el proceso de percepción sensorial desde los estímulos hasta su almacenamiento en la memoria a largo plazo (MLP). La atención (voluntaria o espontánea, consciente o subliminal) actúa de primer filtro de los estímulos que nos rodean y permite que la información se codifique en la memoria a corto plazo (MCP). Una vez codificada la información, se procede a un análisis de contenido de la misma en el que se valora la importancia e interés del mensaje. Este análisis opera como un segundo filtro que permite o no el paso a la MLP. La MLP está dividida en la MLP consciente, formada por aquella información a la que podemos acceder en el momento que deseamos, y por la MLP subconsciente, formada por aquella información que se activa en el momento menos esperado y que tiene su origen en un procesamiento subliminal de los estímulos³. El almacenamiento de los datos en la MLP se realiza a través de dos códigos: el icónico y el verbal. En el icónico el recuerdo tiene una estructura similar a la de la vivencia evocada que mantiene las mismas modalidades sensoriales⁴ que las que ofrecía la realidad percibida, mientras que en el verbal el recuerdo se almacena en forma de palabras y significados conceptuales. Estudios de la PNL demuestran cómo gran parte de los recuerdos adoptan una configuración icónica de forma que su almacenamiento y acceso se producen a partir de una modalidad sensorial concreta o de una combinación de modalidades.

El modelo de funcionamiento de la memoria y de la construcción de significado que nos proporciona la PNL tiene importantes consecuencias para coadyuvar a un aprendizaje eficaz. Cuando transmitimos información significativa en el aula es fundamental reforzar el mensaje mediante el estímulo de todos los canales perceptivos. La información ha de transmitirse usando las diferentes modalidades sensoriales para favorecer la creación de recuerdos icónicos. Los recuerdos verbales se incentivan proporcionando significados conceptuales y promoviendo la reflexión individual y colectiva sobre lo que queremos transmitir.

³ La idea de procesamiento subliminal de los estímulos se refiere al procesamiento de la información proveniente de estímulos externos que tiene lugar fuera de la conciencia de la persona. En este sentido, podemos definirlo como un proceso de obtención y análisis de información procedente de estímulos de los que la persona nunca es consciente.

⁴ Las modalidades sensoriales hacen referencia a las diferentes formas en que procesamos los estímulos. La modalidad visual se relaciona con los diferentes elementos que componen el sentido de la vista, la modalidad auditiva con aquellos que conforman el sentido del oído y la *kinestésica* comprende el gusto y el olfato junto con la vivencia de las emociones y sentimientos.

2.2. EL COMPONENTE CULTURAL

Desde finales del siglo XX, las sociedades occidentales se están transformando en un espacio de convivencia entre lenguas y culturas diversas en el que la cultura y la lengua de cada país o región se relacionan y se mezclan con un crisol de culturas, lenguas e identidades sociales que conviven en una misma sociedad. Como consecuencia de esa realidad pluricultural, la comunicación, tanto entre hablantes que utilizan una lengua extranjera para comunicarse con un nativo como entre hablantes con diferentes lenguas maternas que la utilizan para comunicarse entre sí, puede verse fácilmente interferida por las percepciones entre los interlocutores de sus respectivas identidades socioculturales.

Hoy en día hay un acuerdo generalizado en la necesidad de desarrollar una competencia intercultural en los estudiantes de lenguas que les permita ser capaces de abordar la complejidad y la diversidad de identidades socioculturales evitando los estereotipos que acompañan la percepción de una persona a través de una identidad simple. La comunicación intercultural es una comunicación fundada en el respeto a las personas y en la igualdad de derechos humanos como base de una interacción social democrática (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). La competencia intercultural se puede definir como “la habilidad de garantizar una comprensión compartida entre personas de diferentes identidades sociales y su habilidad para interactuar con personas consideradas como complejos seres humanos con múltiples identidades y su propia individualidad” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, pág. 10). Por tanto, una enseñanza de lenguas que contemple su dimensión intercultural debe “desarrollar en los estudiantes una competencia tanto intercultural como lingüística, prepararlos para interactuar con personas de otras culturas, capacitarlos para comprender y aceptar a personas de otras culturas como individuos que tienen perspectivas, valores y comportamientos propios y ayudarlos a ver que este tipo de interacción es una experiencia enriquecedora” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, pág. 10).

El MCER (2002) enfatiza el desarrollo de la competencia pluricultural entendida como la capacidad que “permite al individuo relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural” (García Santa-Cecilia, 2004, pág. 25). La competencia pluricultural comprende la competencia plurilingüe que persigue el “desarrollo de una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCER, pág. 16). De esta forma, la competencia pluricultural se contrapone a la competencia multicultural, que se

limita al mero reconocimiento de la existencia de otras culturas en una sociedad determinada y al conocimiento y respeto de sus lenguas y costumbres. La competencia multicultural fomenta el multilingüismo, es decir, “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (MCER, pág. 15).

Existe cada vez un mayor número de estudios e investigaciones sobre cultura e intercultural. En el presente trabajo lo que más nos interesa destacar es cómo la cultura incide en todo el proceso de programación y desarrollo de un curso (establecimiento de los objetivos y selección de los contenidos, de la metodología, de las actividades y materiales y de los procedimientos de evaluación). Prestaremos especial atención a sus efectos en las creencias y expectativas de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, en las interacciones en el aula (estudiante-estudiante y profesor-estudiante/s) y en los comportamientos de los estudiantes. El objetivo final es desarrollar una programación que facilite la eficacia y el éxito del aprendizaje.

Si admitimos que el aula es un espacio para la negociación de significados y para la interacción entre los estudiantes y entre estos y el profesor, hemos de incorporar al propio proceso de enseñanza-aprendizaje la reflexión sobre las conductas y manifestaciones centrales de las diferentes culturas y su influencia en las actitudes, valores y comportamientos de sus miembros. A este respecto, es importante volver a hacer hincapié en que esta influencia no determina el comportamiento de los miembros ya que aparece modificada por la personalidad del individuo. Favorecer la comunicación intercultural supone desarrollar una capacidad comunicativa pluricultural que se aleje de cualquier visión simplista y etnocéntrica de la realidad y de los estereotipos y simplificaciones que reducen la singularidad del individuo a una identidad sociocultural preconcebida. Con esta finalidad, vamos a presentar diferentes estudios que intentan establecer dimensiones generales con las que poder caracterizar la diversidad de culturas que coexisten en el mundo y favorecer la comunicación intercultural. El objetivo es desarrollar un marco conceptual que nos permita identificar, comprender y aceptar la diversidad de comportamientos y valores propios de otras lenguas y culturas para, desde el respeto, poder alcanzar una comunicación eficaz y, al mismo tiempo, enriquecer nuestra experiencia del mundo. Personalizar el aprendizaje y transmitir una lengua y una cultura exigen respetar la diversidad y la pluralidad sociocultural de los estudiantes e incorporarlas como un elemento enriquecedor para el crecimiento personal desde una perspectiva neutral y carente de prejuicios.

2.2.1. Concepto de cultura

El concepto de cultura está íntimamente ligado a la idea de la existencia de un conjunto de normas y valores compartidos y sostenidos por una sociedad que produce determinadas conductas y manifestaciones. Hofstede (1991) define cultura como la programación colectiva de la mente que distingue a un miembro de un grupo o colectivo con respecto a otro. Esta programación mental tiene un reflejo directo en el comportamiento. La cultura ocupa el espacio entre la naturaleza humana, que no es programable, y la personalidad de cada individuo. La cultura es aprendida y, aunque no forme parte de la naturaleza humana y sea diferente de la personalidad individual, se caracteriza por ser compartida por todos los miembros de un grupo y por proporcionar modelos de pensamiento, sentimiento y actuación potencial. Sin embargo, aunque todos los miembros de una sociedad o grupo compartan su cultura, el comportamiento de sus individuos es modificado por la personalidad de forma que no podemos establecer una relación directa entre las conductas y manifestaciones de una cultura con el comportamiento de sus miembros. A pesar de que, como señalan Hall y Hall (1990), los comportamientos y manifestaciones de la cultura generalmente son inconscientes y están adquiridos e interiorizados de tal forma que se consideran naturales, la personalidad del individuo trasciende el entorno sociocultural y se singulariza en un ser único (Dahl, 2004). Por tanto, los estudios sobre cultura e intercultura centran su análisis en la búsqueda de la caracterización de las tendencias centrales de las diversas culturas y en absoluto pretenden predecir o etiquetar comportamientos individuales. Por otro lado, Spencer-Oatey (2000) amplía el concepto de cultura y la define como un conjunto difuso de actitudes, creencias, normas de conducta y valores y asunciones básicas que son compartidas por un grupo de personas y que influye en el comportamiento de cada miembro y en su interpretación del significado del comportamiento de los otros. Esta interpretación del significado del comportamiento de los demás es clave para entender la comunicación intercultural y la interacción entre personas de diferentes culturas.

2.2.2. Dimensiones de cultura y diversidad cultural

En las últimas décadas, a medida que se aceleraba el proceso de internacionalización y globalización de la economía mundial, se han ido produciendo diferentes intentos para establecer “dimensiones” generales con las que poder caracterizar la diversidad de culturas que coexisten en el mundo y favorecer la comunicación intercultural. Algunos estudios se han centrado en aspectos que tienen un reflejo directo en el comportamiento de las personas y que nos permiten distinguir entre diferentes culturas. Dahl (2004) destaca la distinción entre patrones de comportamiento y patrones de “pensamiento”. Entre los primeros podemos

mencionar los diferentes usos del lenguaje no verbal (movimientos corporales, distancia entre los interlocutores, contacto visual, contacto físico) y ciertos componentes paralingüísticos (acentos, entonación, velocidad del habla, etc.). El concepto de patrones de “pensamiento” hace referencia a la forma en que procesamos y analizamos la información; a partir de este concepto se diferencia entre lógico/pre-lógico, inductivo/deductivo, abstracto/concreto y escrito/oral. Estas aproximaciones a la diversidad cultural, aunque tienen una gran utilidad para favorecer la comunicación intercultural y prever posibles malentendidos, se quedan en la parte más visible de la diferencia cultural, el comportamiento, y no llega a identificar las diferencias más profundas, aquellas que afectan a las normas, valores y asunciones básicas.

Hofstede en su obra *Cultures and Organizations: Software of the mind* (1991) establece un modelo en el que describe la diversidad cultural a partir de cinco dimensiones: distancia jerárquica, individualismo/colectivismo, masculinidad/feminidad, control de la incertidumbre y orientación a corto/largo plazo. La distancia jerárquica se refiere al grado de aceptación de los grupos menos poderosos de que el poder esté distribuido desigualmente. Esta dimensión se refleja en la creencia o no de que deban existir formas de protección social para los grupos más desfavorecidos, en el grado de descentralización del poder político o en el respeto que se supone que los estudiantes deben tener hacia su profesor. El individualismo/colectivismo se centra en el valor que las sociedades dan a los intereses colectivos frente a los individuales y en la importancia que se da a los vínculos personales. El individualismo se corresponde con sociedades en las que se espera que cada uno cuide su propio interés o el de un núcleo familiar muy reducido. Por el contrario, las sociedades en las que prima el colectivismo se caracterizan por la integración de sus miembros en grupos muy cohesionados unidos por fuertes vínculos de nacimiento en los que la protección y lealtad grupo/individuo permanecen inalterables durante toda la vida de la persona. La tercera dimensión trata de si la distribución de papeles entre hombres y mujeres en el seno de la sociedad está o no asignada en actividades claramente diferenciadas y estancas. La masculinidad corresponde a sociedades en las que la distribución de roles entre el hombre y la mujer está claramente prefijada, mientras que la feminidad se atribuye a sociedades en las que los roles se solapan y la distribución de actividades se produce siguiendo criterios distintos del sexo. La cuarta dimensión, el control de la incertidumbre, se refiere al grado de temor e inquietud que producen las situaciones desconocidas en los miembros de una sociedad. Estas cuatro dimensiones fueron las que identificó Hofstede en sus primeros estudios realizados en la década de los setenta en empleados de la multinacional IBM. En la publicación de su obra de 1991, introduce una quinta dimensión como resultado de su investigación en Hong Kong y China, en colaboración con Michael Bond, en la que incorpora aportaciones confucianas. La orientación a largo plazo se caracteriza por su sentido de la obligación, la regulación y organización de las relaciones

sociales en función del estatus, la frugalidad y el sentimiento de vergüenza. Por el contrario, en la orientación a corto plazo prima la regularidad y estabilidad personal, la autoprotección, el respeto por la tradición y la reciprocidad de deseos, favores y regalos.

Trompenaars y Hampden-Turner centran su trabajo en analizar cómo las diferencias culturales afectan al proceso de negociaciones económicas en un contexto internacional y multicultural. En su obra *Riding the waves of culture* (1997) consideran que cada cultura se diferencia a sí misma con respecto a las demás en la elección de soluciones específicas para ciertos problemas y dilemas. Estos problemas se pueden agrupar en tres apartados: aquellos que se presentan en las relaciones con otras personas, aquellos que se plantean por el paso del tiempo y, por último, aquellos que tienen que ver con la relación con el entorno natural. A partir de las soluciones que las diferentes culturas han encontrado a estos problemas universales, elaboran un modelo en el que identifican siete dimensiones fundamentales de cultura, cinco relacionadas con los valores subyacentes en las interacciones humanas y las otras dos con las relaciones que se establecen entre persona/tiempo y persona/entorno natural.

Así, Trompenaars y Hampden-Turner distinguen las siguientes dimensiones:

➤ **Dimensiones relacionadas con las interacciones humanas**

- *Universalismo vs. particularismo*: Analizan el dilema que se produce entre normas y relaciones personales. En las culturas predominantemente universalistas los valores, normas generales, códigos y patrones de comportamiento priman sobre las necesidades particulares, las peticiones de los amigos y las relaciones sociales. Las culturas predominantemente particularistas favorecen las relaciones humanas de amistad, la excepcionalidad y las situaciones concretas. En estas culturas la interpretación de la ley se impone a la letra.

- *Individualismo vs. colectivismo*: Observan la tensión que se produce entre los intereses del individuo y los del grupo en el que se integra. En las culturas en las que predomina el individualismo los intereses de la persona prevalecen sobre los de la comunidad. La felicidad individual, el sentimiento de realización personal y el bienestar constituyen los elementos básicos de la paz social. Las personas deciden en función de sus intereses y se cuidan a sí mismas y a su entorno familiar más próximo, mientras que la sociedad tiene su razón de ser en la medida en que sirve a los intereses de sus miembros. En las culturas en las que predomina el colectivismo los intereses de la comunidad se imponen a los del individuo. Las personas deciden en función de los intereses del grupo en el que se integran aún a costa de sacrificar su libertad personal y su comportamiento es juzgado en la medida en que sirve a los intereses del grupo.

- *Culturas específicas vs. difusas*: Estiman el grado de implicación personal de los individuos en lo que hacen. En las culturas específicas consideran el todo como la suma de las partes. La vida de las personas se divide en diferentes ámbitos muy compartimentados (profesional, familiar, de pareja, asociativo, etc.) que se atienden de forma separada y no se mezclan entre sí. Las interacciones sociales tienen una elevada orientación finalista y están bien definidas. La esfera pública de las personas es mayor que la privada. Es muy fácil acceder a la esfera pública pero muy difícil traspasar la privada. Valoran los hechos, las normas, el compromiso con la tarea, etc. En las culturas difusas el todo es más que la mera suma de las partes. Cada parte está interconectada y es dependiente del todo. La esfera privada de las personas es mayor que la pública y tienden a entremezclarse ambas esferas. Las personas nuevas no son fácilmente aceptadas. Valoran la confianza, el ambiente, el comportamiento, el estilo, etc.

- *Culturas afectivas vs. neutras*: Valoran el grado de manifestación de emociones y sentimientos. En las culturas afectivas se considera aceptable y normal expresar abiertamente las emociones y los sentimientos. Sin embargo, las culturas neutras estiman incorrecto mostrarlos explícitamente. Son conscientes del componente afectivo de las relaciones humanas y lo aceptan, pero consideran necesario mantenerlo bajo control. Manifestar excesivamente las emociones puede valorarse como una muestra de debilidad y de falta de objetividad, lo que puede causar una disminución en la capacidad de interesar a los demás.

- *Estatus adquirido vs. atribuido*: Analizan el grado en el que el estatus social es producto del grupo de origen o del éxito personal conseguido. En las culturas en las que predomina el estatus adquirido, los individuos alcanzan su posición y prestigio social en función de lo que hacen en cada momento y de lo que han realizado. La valía personal ha de demostrarse en cada acción. En las culturas en las que prevalece el estatus atribuido, el estatus se obtiene a partir del nacimiento, la edad, el sexo o la riqueza. La posición y prestigio sociales son asignados en función de unos criterios predeterminados y aceptados por el conjunto de la sociedad.

➤ **Dimensión relacionada con el valor tiempo**

- *Culturas diacrónicas vs. sincrónicas*: Consideran, por un lado, la forma en la que se distribuye y administra el tiempo y, por otro, la importancia que se da al pasado, al presente y al futuro.

Las culturas diacrónicas estructuran el tiempo de una forma secuencial, minuto a minuto, hora a hora, etc. El tiempo es tangible y divisible y las acciones se suceden de una forma ordenada y continua, hay un momento para cada cosa y cada cosa tiene su momento. En estas culturas hay una tendencia a planificar las tareas en el tiempo y a respetar el orden

establecido; el horario y la programación han de cumplirse. Las culturas sincrónicas estructuran el tiempo en torno a ciclos de minutos, horas, etc. El tiempo es flexible e intangible y, por tanto, es posible desarrollar a la vez diferentes actividades. La conveniencia de respetar planes y horarios se subordina a otros factores (tipo de relación, tiempo necesario para terminar satisfactoriamente la tarea, etc.).

En las culturas orientadas al pasado, el futuro es visto como una continuación de las experiencias anteriores. Existe un gran respeto por la tradición y las costumbres establecidas. En las culturas en las que predomina una orientación al presente, el día a día determina las prioridades individuales y colectivas. Por último, en las culturas orientadas al futuro, las experiencias anteriores no se consideran determinantes para la evolución de los acontecimientos y el presente debe guiar y preparar los acontecimientos futuros.

➤ **Dimensión relacionada con el valor entorno natural**

Control interno vs. externo: Observan la forma de valorar y relacionarse con el entorno natural según sea el grado de respeto e integración con el entorno y de disponibilidad de los recursos que ofrece. Esta relación está estrechamente conectada con el grado de control que se tiene sobre la propia vida y el destino. En las culturas que prevalece el control interno, la persona se considera el centro del universo y, por tanto, tiene plenos poderes para poder modificar y dominar el entorno natural en función de sus intereses y es capaz de controlar su propio destino. Sin embargo, en las culturas en las que prevalece el control externo, la persona ha de actuar en armonía con su entorno, adecuarse a las circunstancias en las que le ha tocado vivir y carece de cualquier control sobre su propio destino.

2.3. EL PAPEL DEL PROFESOR

La progresiva asunción de las aportaciones provenientes del campo de las ciencias de la educación, de las investigaciones sobre cultura e intercultura y de un currículo centrado en el alumno por parte de los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras, supone un cambio en la forma de entender y practicar la enseñanza por parte de los profesionales de la docencia.

Williams y Burden (1997) ponen de relieve cómo la influencia de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes trasciende la mera transmisión de conocimientos. La motivación, la autoestima y la confianza en sí mismos son elementos determinantes de la eficacia del aprendizaje que pueden verse favorecidos mediante la creación de un entorno apropiado de aprendizaje, la inclusión de la manera de enseñar cómo se aprende y la implicación y el interés personal del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela del interaccionismo social utiliza el concepto de *mediación* “para referirse al papel jugado por otras personas significativas en la vida de los alumnos que mejoran su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias de aprendizaje que se les presenta. El secreto del aprendizaje eficaz reside principalmente en el carácter de la interacción social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y de conocimientos” (Williams y Burden, 1997, pág. 49). Por un lado, “la mediación tiene que ver con la capacitación, con el hecho de ayudar a los alumnos a adquirir los conocimientos, las destrezas y las estrategias que necesitan para progresar, para aprender más, para enfrentarse a los problemas, para funcionar eficazmente en una cultura concreta y en una sociedad cambiante y para satisfacer las nuevas demandas que surgen de forma impredecible. También se relaciona con la idea de ayudar a los alumnos a ser autónomos, a controlar su propio proceso de aprendizaje, con el objetivo fundamental de permitirles que se conviertan en personas que piensan y solucionan problemas de manera independiente” (Williams y Burden, 1997, pág. 76). Por otro, la mediación supone una interacción entre profesor y estudiante en la que el alumno es un sujeto activo en el proceso. Finalmente, el concepto de mediación resalta la correspondencia entre las intenciones del profesor y las del estudiante (Williams y Burden, *op. cit.*).

Marion Williams y Robert Burden recogen las doce cualidades de las actividades de aprendizaje con las que Feuerstein, autor de la teoría de la mediación en el aprendizaje, caracteriza la mediación. Las tres primeras características son necesarias para toda actividad de aprendizaje:

- **Significación:** Es el valor o significado personal para el alumno. El profesor ha de procurar que el alumno sea consciente del mismo para conseguir que la actividad le sea relevante y atractiva.

- **Finalidad más allá del aquí y ahora:** La experiencia de aprendizaje tendrá consecuencias que trascienden la tarea concreta. El profesor debe compartir con los alumnos las repercusiones didácticas que conlleva la actividad en su aprendizaje futuro.

- **Intención compartida:** Al presentar la actividad, el profesor ha de obtener la complicidad de los estudiantes para que asuman el objetivo de la actividad como propio y se impliquen en su realización. El profesor debe proporcionar unas instrucciones claras que detallen lo que se pretende con la tarea y que garanticen la comprensión por parte de los alumnos y su implicación. El profesor busca estimular la independencia y autonomía en el aprendizaje y, para ello, va introduciendo la negociación de forma paulatina y fomentando que el estudiante vaya asumiendo la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Las nueve restantes, aunque no estén siempre presentes, permiten al profesor, a través de su estímulo y desarrollo en los estudiantes, mejorar la significación y la fuerza de las

experiencias de aprendizaje. De estas nueve características, Williams y Burden distinguen entre los factores relativos al control de aprendizaje y aquellos relativos al fomento del desarrollo social:

➤ **Factores relativos al control de aprendizaje**

- *Sentimiento de competencia:* El profesor debe infundir en el estudiante un reconocimiento de su capacidad para aprender. Para ello, debe favorecer en los estudiantes una imagen propia positiva, la autoestima y la seguridad en sí mismos.

- *Control del comportamiento:* El profesor puede ayudar a los estudiantes para que desarrollen las habilidades y estrategias necesarias para controlar su propio aprendizaje y responsabilizarse del mismo. Para conseguirlo, debe, por un lado, enseñar a los alumnos *cómo* afrontar el aprendizaje de una lengua mediante un proceso lógico y sistemático que les facilite identificar y superar los problemas y, por otro, dotarles de las habilidades necesarias para controlar el proceso de forma competente y autónoma.

- *Planteamiento de metas:* El profesor tiene que hacer que se desarrolle en los estudiantes la habilidad para proponerse objetivos realistas en su aprendizaje y formular planes posibles para alcanzarlos de forma autónoma e independiente.

- *Desafío:* El profesor debe presentar a los estudiantes tareas de aprendizaje que supongan un reto que no sobrepase demasiado sus capacidades pero que su realización les exija esfuerzo. El profesor, al mismo tiempo, proporcionará a los estudiantes las estrategias y recursos necesarios para resolver estos desafíos. En palabras de Williams y Burden, “hay que estimular el deseo de tratar de resolver los desafíos, el sentimiento de que siempre se puede ir un paso más allá, y no el sentimiento de haber alcanzado el límite personal”.

- *Conciencia de cambio:* El profesor debe promover el reconocimiento de que el cambio es consustancial al ser humano. Las personas cambian a medida que aprenden y evolucionan. Asimismo, fomentar en los estudiantes la habilidad de autoevaluación es de gran importancia para aprender a controlar de una forma autónoma e independiente el propio proceso de aprendizaje y para tomar conciencia del propio progreso.

- *Creencia en resultados positivos:* El profesor ha de desarrollar en los estudiantes la convicción de que siempre es posible aprender con éxito una lengua y de que hay muchas formas de alcanzar un aprendizaje eficaz.

➤ **Factores relativos al fomento del desarrollo social**

- *Cooperación:* El trabajo cooperativo en la ejecución de tareas de aprendizaje facilita la interacción en la lengua objeto y promueve un aprendizaje más eficaz en tanto que exige la negociación y el intercambio de significados. El profesor tiene que incitar a la cooperación en el aula y, al mismo tiempo, tiene que ayudar a sus estudiantes a desarrollar esta habilidad. El

profesor tiene que “demostrar” a los estudiantes, cómo ciertas tareas, no sólo se resuelven mejor de forma cooperativa sino que además el trabajo cooperativo tiene un gran efecto positivo en el progreso individual.

- *Individualidad:* El profesor ha de estimular y fomentar el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, tanto por parte del propio estudiante como del profesor y del colectivo que forma el grupo. Reconocer la diversidad como un valor añadido del proceso de aprendizaje favorece la autoestima y la contribución personal de cada estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje colectivo.

- *Sentimiento de afiliación:* El profesor tiene que favorecer el sentimiento de pertenencia a una comunidad y a una cultura. Los estudiantes necesitan sentirse miembros activos de un colectivo que tiene un interés común -aprender una lengua y una cultura- que les identifica como comunidad de aprendizaje y, al mismo tiempo, sentir el reconocimiento de su propia lengua y cultura.

Los postulados que propone la teoría de la mediación en el aprendizaje han sido y son aplicados con éxito en enseñanza primaria y secundaria, en contextos universitarios, en enseñanza de nuevas tecnologías, en *e-learning*, en programas educativos para la integración de niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza reglada y en programas de educación especial. Su uso en enseñanza de lenguas extranjeras es todavía reciente. Dentro de la psicología educativa, el enfoque del constructivismo social (Williams y Burden, *op. cit.*) propugna esta visión de la enseñanza en la que el aprendizaje está determinado por la interacción entre profesores, estudiantes, tareas y contextos. El núcleo de este proceso interactivo y dinámico es la tarea, nexo de unión entre la interacción de profesores y estudiantes. Las características individuales de los estudiantes, su percepción como colectivo, la situación de enseñanza, el entorno social, político y económico y el marco cultural configuran el contexto en el que se desarrollará el proceso de aprendizaje.

Los procesos de globalización, internacionalización, integración europea, desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación, movimientos migratorios, etc. a los que asistimos en las últimas décadas tienen un efecto directo en la necesidad de aprender lenguas extranjeras a escala mundial. Como consecuencia de ello, no sólo se multiplica la variedad de contextos culturales y situaciones de enseñanza sino que el aula de lengua extranjera cada vez es más pluricultural y heterogénea (Alex Kozulin, 2003). Ante esta situación, el profesor de lenguas extranjeras no tiene únicamente que mediar en el aprendizaje sino que también adquiere especial relevancia su papel de mediador cultural entre la cultura y la lengua extranjera y las culturas y lenguas presentes en el aula, adoptando así una función de transmisor y puente entre

culturas. Como señalan Byram, Gribkova y Starkey (2002), el profesor debe ayudar a ver a los estudiantes las relaciones entre su cultura y las demás, fomentar la curiosidad y el interés sobre la diversidad de culturas, y desarrollar en los estudiantes una conciencia de ellos mismos y de su cultura vistas desde la perspectiva de las demás culturas.

En este sentido, cabe preguntarse si pueden usarse los postulados propuestos por la teoría de la mediación en todos los contextos culturales y en todas las situaciones de enseñanza en las que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La teoría de la mediación se encuadra en la corriente humanista de la enseñanza y tiene una finalidad eminentemente pragmática. Sus postulados y principios no pueden entenderse como universales y están fuertemente ligados a los enfoques de enseñanza occidentales. Armonizar y promover las diversas formas de resolver problemas y conflictos individuales y sociales entre las culturas presentes en el aula se convierte así en una nueva función del mediador. De esta forma, incorporamos una orientación que asume la diversidad cultural y lingüística como recurso enriquecedor para el colectivo de estudiantes y que, al mismo tiempo, exige una flexibilidad y adaptación del papel de las tareas, de los profesores y de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Los factores relativos al aprendizaje y al fomento del desarrollo social están fuertemente condicionados por el contexto sociocultural en el que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el control del comportamiento, el planteamiento de metas, el desafío, la conciencia de cambio, la cooperación, la individualidad y el sentimiento de afiliación serán percibidos de distinta manera según sean unas u otras las culturas presentes en el aula y según sea el contexto sociocultural en el que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un enfoque centrado en el alumno, el profesor ocupa un papel trascendental a la hora de desarrollar y llevar al aula el programa de un curso. Nunan en su obra *The Learner Centred-Curriculum*, destaca la función del profesor en el proceso de elaboración, desarrollo y puesta en práctica del currículo. El profesor se encuentra en una posición única para integrar lo que está especificado en el currículo con lo que sucede realmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con lo que los estudiantes aprenden realmente. En la misma obra, el autor hace referencia a la investigación realizada en Australia por Bartlett y Butler sobre el proceso de implantación y desarrollo de un currículo de lengua centrado en el alumno en el Programa de Educación de Adultos Inmigrantes. Este programa de educación registra más de 120.000 matrículas anuales e integra a más de 1.500 profesores. En esta investigación, Bartlett y Butler hacen hincapié en que para poder desarrollar un currículo centrado en el alumno es necesario incorporar la negociación del currículo. Para estos autores, la negociación del currículo engloba todas aquellas actividades que suponen negociación y consulta entre el profesor y los estudiantes. Ello incluye procesos tales como análisis de necesidades, adopción conjunta de

metas y objetivos, negociación sobre la metodología que prefieren los estudiantes y sobre los materiales y actividades de aprendizaje y compartir los procedimientos de evaluación y de autoevaluación.

CAPÍTULO TERCERO: MARCO TEÓRICO

SUMARIO: 3.1. DESARROLLO CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN DE CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS. 3.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES: 3.2.1. Análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras. 3.2.2. Concepto de necesidad. 3.2.3. Tipología de necesidades. 3.2.4. Estilos de aprendizaje. 3.2.5. Motivación y necesidades de comunicación. 3.2.6. Análisis de necesidades y programación de un curso. 3.3. NEGOCIACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO Y PROGRAMACIÓN. 3.3.1. Decisiones abiertas a la negociación. 3.3.2. El ciclo de negociación. 3.3.3. La pirámide del currículo: niveles de negociación. 3.4. EVALUACIÓN DEL CURSO Y PROGRAMACIÓN. 3.4.1. Autoevaluación en la enseñanza de lenguas.

3.1. DESARROLLO CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN DE CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

El concepto de desarrollo curricular aplicado a la enseñanza de lenguas nos proporciona el marco teórico-conceptual en el que se encuadra nuestra propuesta de herramientas didácticas para la evaluación y adaptación de programaciones de cursos de lengua en los que se parte de la singularidad del grupo y de las personas que lo forman. El desarrollo curricular analiza de una forma sistémica la compleja red de interrelaciones presentes en el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto educativo. Las diferentes áreas de decisión en las que se estructura un proyecto educativo se materializan a través del currículo, del *syllabus* y de la programación. La gran aportación de la teoría de la educación consiste en considerarlas como una globalidad interdependiente que interactúa como una red de sistemas en la que el desarrollo curricular coadyuva en los procesos de desarrollo integral del proyecto.

Nuestra propuesta busca articular de una forma coherente y armónica la programación preestablecida en el proceso de desarrollo curricular en un grupo determinado de estudiantes en una situación de enseñanza concreta. Para precisar el marco teórico en el que nos situamos, en este epígrafe delimitaremos los conceptos de currículo, *syllabus* y programación y los relacionaremos con el desarrollo curricular y con el diseño y puesta en práctica de programas de enseñanzas de lenguas.

El desarrollo curricular es la parte de la teoría de la educación que se ocupa de los procesos de planificación, implantación, evaluación y revisión de currículos en instituciones educativas (Richards, 2001). El desarrollo curricular en la enseñanza de lenguas extranjeras está estrechamente relacionado con la evolución de los conceptos de currículo y de *syllabus*. Mientras que el *syllabus* nos remite a las especificaciones relacionadas con el contenido de los cursos en que se estructura un programa determinado de una institución educativa, el currículo es un concepto de mayor amplitud que incluye el concepto de *syllabus*. Álvaro García Santa-

Cecilia¹ (1995) define el currículo como el “conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo” (Moreno de los Ríos, 1998, pág. 9). El currículo es un instrumento que sirve de puente entre los fundamentos teóricos, principios, fines y objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que sustentan un proyecto educativo, su aplicación práctica en una institución educativa determinada y su concreción en un curso específico (García Santa-Cecilia, 1995 y 2000).

A partir de la década de 1980, los teóricos en enseñanza de lenguas extranjeras comienzan a prestar especial atención al proceso de diseño, implantación, evaluación y renovación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras partiendo no tanto de la metodología empleada sino de los procesos implicados en el desarrollo de programas de lenguas eficaces. La aplicación de un enfoque curricular permite diseñar cursos de lengua extranjera desde una perspectiva que trasciende el debate sobre la metodología en que se había centrado los estudios relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras (Richards, 2001).

Jack Richards en su libro *Desarrollo curricular en enseñanza de lengua* (2001) señala que el desarrollo curricular incluye los procesos que se utilizan para:

- determinar las necesidades de un grupo de estudiantes;
- desarrollar fines y objetivos de un programa que recoja las necesidades identificadas;
- determinar un *syllabus*, estructura de curso, métodos de enseñanza y materiales apropiados;
- realizar una evaluación y revisión del programa establecido.

Esta variedad de procesos de planificación e implantación que supone el desarrollo o la renovación de un currículo comprende una serie de elementos (análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje, análisis del entorno, concreción de resultados esperados, organización de los cursos, selección y preparación de material de enseñanza, disposición de los recursos humanos y materiales necesarios para una enseñanza eficaz y evaluación) que constituye una red de sistemas que interactúan entre sí, de forma que cualquier modificación en un elemento tiene consecuencia en los demás (Nunan, 1988. Richards, 2001).

La programación de un curso supone la concreción de un currículo y de un *syllabus* en un grupo de estudiantes concreto. Belén Moreno de los Ríos (1998) caracteriza la programación como un instrumento que establece específicamente qué se va a enseñar y cómo va a ser enseñado. La programación es un plan de trabajo abierto para profesores y estudiantes que les permite tener claro cuáles son los objetivos y los contenidos y, al mismo tiempo, poder decidir las actividades que van a desarrollar durante el curso. Por tanto, la programación, a diferencia

¹ En Moreno de los Ríos (1998).

del currículo y del *syllabus*, no se caracteriza ni por ser un marco de referencia ni por su carácter prescriptivo sino por su condición de guía del curso que puede ser “modificada, reinterpretada y reelaborada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por el profesor como por los estudiantes” (Belén Moreno de los Ríos, *op. cit.*). En definitiva, la programación de un curso de lengua extranjera se refiere al proceso de seleccionar objetivos, especificar contenidos, secuenciarlos y escoger actividades para un grupo determinado de estudiantes, con características, necesidades y motivaciones diferentes que hay que estimar y satisfacer en la medida de lo posible para conseguir que los estudiantes la hagan suya y se impliquen personalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La misma autora señala cómo toda programación debe estar encuadrada “dentro de un enfoque metodológico que parta de los siguientes aspectos:

- la adquisición de una competencia comunicativa es el objetivo final;
- el alumno debe participar en el desarrollo y/o en la elaboración de la programación;
- las características y necesidades del alumno deben ser respetadas y atendidas;
- el resultado de la instrucción debe satisfacer las necesidades y objetivos del alumno;
- el proceso de aprendizaje y enseñanza debe ser evaluado constantemente;
- las variables externas al alumno y al profesor, referidas fundamentalmente al entorno en el que enseña-aprende la lengua extranjera, es decir, a la situación de enseñanza (centro educativo, país, cultura,...) deben tenerse muy en cuenta.”

(Belén Moreno de los Ríos, 1998, págs. 43 y 44)

Para concluir, nos gustaría remarcar cómo currículo, desarrollo curricular, *syllabus* y programación forman un entramado de documentos, procedimientos e instrumentos que abarca todo el proceso de diseño, desarrollo, implantación y evaluación de programas y cursos de lengua.

3.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

El concepto de análisis de necesidades aplicado a la educación está íntimamente relacionado con las preguntas clave que encierra toda programación de un curso: qué enseñar, por qué, para qué y cómo. Las respuestas a estos interrogantes siempre han estado íntimamente relacionadas con los valores, creencias y teorías del aprendizaje que sustenta todo proyecto educativo. A la hora de abordar la evolución del análisis de necesidades en la educación, podemos constatar entre los teóricos, un acuerdo sobre su carácter instrumental. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en cuanto a un acuerdo acerca del concepto de necesidad.

La primera vez que se utilizó el análisis de necesidades como instrumento básico en el ámbito de la educación para fundamentar de una forma sistemática cualquier programa educativo se sitúa a mediados de la década de los sesenta en los Estados Unidos. Berwick (1989) destaca la combinación de dos factores como elementos impulsores de la aparición de la evaluación de necesidades educativas como una nueva forma de tecnología aplicada a la educación y su posterior desarrollo a través de diferentes metodologías de investigación educativa. En primer lugar señala la adopción de medidas legislativas que fijaron la obligatoriedad de un análisis de necesidades para identificar objetivos medibles y cuantificables que garantizaran la oportunidad (en términos de coste/beneficio) de cualquier programa educativo que pretendiese financiarse con fondos públicos. En segundo lugar, en el ámbito de la planificación educativa y al amparo de una corriente de pensamiento imperante centrada en la eficiencia y eficacia de toda iniciativa educacional (Richards, 2001), se promueve una concepción de análisis de necesidades como procedimiento indispensable para mostrar que todo programa educativo responde a una necesidad real de sus destinatarios (Pratt², 1980). De esta forma, el estudio de las necesidades de los destinatarios de los programas de educación públicos se convierte en una actividad que garantiza la consecución de unos resultados preestablecidos mediante la aplicación de postulados científicos en la planificación educativa.

Con el desarrollo de la psicología de la educación y tras las aportaciones del cognitivismo, los enfoques humanistas y el interaccionismo social, podemos apreciar un interés en concebir la educación desde una perspectiva que busca armonizar el desarrollo integral del individuo, en su doble vertiente personal y social, y que considera el aprendizaje como una actividad que acompaña a la persona durante todo su desarrollo vital. Para ello, se parte de la consideración del estudiante como individuo caracterizado por una serie de necesidades y particularidades cognitivas, sociales y afectivas. El respeto a la individualidad de los estudiantes constituye el punto de partida de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el análisis de necesidades será la herramienta que nos permita articular el proceso de personalización de cualquier programa educativo. Para ello, identificará los diferentes tipos de necesidades que caracterizan a los estudiantes y permitirá adecuar al grupo y a cada aprendiz los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, materiales, actividades y procedimientos de evaluación que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo último es promover la autonomía e independencia del estudiante para favorecer tanto el desarrollo personal del estudiante como un aprendizaje duradero y relevante.

En el presente epígrafe, estudiaremos, en primer lugar, cómo estas dos nociones de análisis de necesidades (orientada una al resultado y otra al individuo) han influido de forma

² En Richards (2001).

determinante en la aplicación del análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras, en las diferentes aproximaciones que se han realizado del concepto de necesidad y en sus diferentes categorizaciones. A continuación, caracterizaremos los estilos de aprendizaje. Posteriormente, prestaremos especial atención a la relación entre las necesidades de comunicación y la motivación. Y, finalmente, reflexionaremos sobre el papel del análisis de necesidades en la programación de un curso.

3.2.1. Análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas

Isidoro Castellanos (2002) localiza en la India la primera aplicación de análisis de necesidades en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la segunda década del siglo XX. Michael Wess, profesor de inglés de enseñanza secundaria, abordó la cuestión de cómo sus estudiantes podían llegar a dominar el inglés necesario para poder usarlo posteriormente en las situaciones que se les pudieran presentar. Como señala Castellanos (*op. cit.*), el concepto de análisis de necesidades surge estrechamente ligado a los objetivos (¿qué enseñamos?) y a la metodología (¿cómo enseñamos?).

Sin embargo, como veremos en el presente apartado, el análisis de necesidades aplicado de forma sistemática en la enseñanza de lenguas, está directamente relacionado con la evolución que experimenta la enseñanza de lenguas en el último tercio del siglo XX como consecuencia de la gran demanda de aprendizaje de lenguas extranjeras y del consiguiente desarrollo del inglés para fines específicos y de los enfoques comunicativos.

Análisis de necesidades y enseñanza de inglés para fines específicos

El uso sistemático del análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras está íntimamente ligado a la evolución que la enseñanza del inglés para fines específicos experimenta a finales de la década de los setenta. En sus inicios, durante la década de los cincuenta, la enseñanza de inglés para fines específicos considera que el elemento diferenciador, con respecto a la enseñanza de inglés “general”, está fundado en las particularidades, en cuanto a estructuras lingüísticas y léxicas se refiere, que presentan los lenguajes de especialización. Tras diversos estudios que no consiguen encontrar modelos lingüísticos que distingan de forma significativa las particularidades lingüísticas del inglés para fines específicos con respecto al inglés “general”, los esfuerzos se dirigen a identificar, desde una perspectiva del discurso, las especificidades discursivas y de género de este tipo de lenguajes. Durante la década de los sesenta y de los setenta, la enseñanza del inglés para fines específicos se centra en analizar esta singularidad del registro y del discurso para determinar

las características lingüísticas de los diferentes lenguajes de especialidad. Sin embargo, los objetivos por los cuales los estudiantes necesitan la lengua extranjera no se considerarán de forma exhaustiva hasta finales de la década de los setenta en la que el interés por las necesidades concretas que tienen que satisfacer los estudiantes en la lengua extranjera impulsa el desarrollo del análisis de necesidades como componente indispensable en el diseño de cursos de inglés para fines específicos. A partir de este momento, el foco de atención se centrará en las singularidades y particularidades que presenta el estudiante de lenguas para fines específicos relacionadas con el uso efectivo de la lengua extranjera que tiene que ejecutar en contextos reales que trascienden el aula.

El gran elemento diferenciador con respecto a la enseñanza “general” de lenguas reside en la conciencia de necesidad, de por qué los estudiantes necesitan la lengua objeto, que comparten organizadores, profesores y estudiantes (Hutchinson y Waters, 1987). La enseñanza de lenguas para fines específicos ha de dar respuesta a unas necesidades concretas y determinadas de comunicar en la lengua extranjera que los estudiantes tienen y que han de satisfacer en el menor tiempo y con la mayor eficacia posibles. Richards (2001) afirma que uno de los principios básicos en el diseño de un curso de inglés para fines específicos es partir de los motivos por los cuáles los estudiantes necesitan aprender la lengua para poder determinar unos objetivos adecuados y razonables que se restrinjan a las necesidades de lengua que tengan los estudiantes. Strevens³ (1977) señala cómo los propósitos de los estudiantes condicionan el contenido de un curso de inglés para fines específicos al concretar los objetivos comunicativos, considerar únicamente las habilidades lingüísticas requeridas, limitar el vocabulario y las estructuras lingüísticas y circunscribir los temas, situaciones y tipos de discurso.

El objetivo final de un curso de inglés para fines específicos es preparar a los estudiantes para que realicen una actividad específica en la lengua objeto de estudio (Richards, 2001). Para ello, el análisis de necesidades se convierte en un instrumento necesario que permite que la programación del curso se circunscriba a los objetivos (expresados normalmente en términos de capacidad) y contenidos que satisfagan las necesidades identificadas. Evidentemente, el hecho de que la programación de un curso se limite únicamente a conseguir que los estudiantes desempeñen de forma convincente determinadas actividades conlleva ciertos riesgos. Los deseos personales de los estudiantes y sus expectativas pueden no coincidir con los usos efectivos para los que se ha diseñado el curso y ello podría tener un efecto negativo en la motivación (Hutchinson y Waters, 1987). Widdowson⁴ (1983, 1987) desde una perspectiva más teórica que empírica, sugiere que este tipo de programaciones tan

³ En Richards (2001).

⁴ En Nunan (1988).

orientadas a las acciones y actividades que han de desempeñar los estudiantes al final del proceso, puede derivar en un mero formulario con listados de frases y estructuras y limitar, de este modo, el desarrollo de la habilidad de comunicar de una forma espontánea. Nunan (1988) por su parte, apunta que esta limitación, de constatarse, estaría más relacionada con la metodología empleada que con los criterios de selección de los contenidos. Por otro lado, los profesores también pueden reaccionar negativamente ante esta supuesta restricción de su actuación docente pero, como afirma Nunan, la efectividad de derivar los objetivos y contenidos de un curso a partir de un análisis de necesidades está fundada en su potencial pedagógico.

René Richerich (1973), como miembro del grupo de expertos auspiciado por el Consejo de Europa (ver epígrafe 2.1.1.2. Análisis de necesidades y enfoques comunicativos) y en sus trabajos en colaboración con Chancerel (1980), presenta el análisis de necesidades como paso previo para identificar los objetivos, especificados en términos de comportamiento, de los que luego se tendrá que derivar la elaboración del *syllabus*. La propuesta de estos autores define las necesidades en relación con la lengua que usarán los estudiantes en una situación de comunicación determinada. Para ello, establecen un modelo de análisis de necesidades que determina las diferentes actividades que los estudiantes realizarán en la lengua meta, las funciones comunicativas presentes, los contextos comunicativos y las habilidades lingüísticas desarrolladas. Richerich y Chancerel (1980) señalan que la identificación de las necesidades lingüísticas es un proceso que abarca toda la duración del curso. Las necesidades lingüísticas evolucionan a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del progreso y el establecimiento de nuevos objetivos deben estar presentes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la negociación continua entre profesores y estudiantes jugará un papel decisivo. Asimismo, estos autores resaltan que en la determinación de las necesidades de comunicación han de comprometerse los profesores, los estudiantes y todas las instituciones y agentes sociales implicados para alcanzar un compromiso en el momento de definir los recursos, los objetivos, los procedimientos de evaluación y los programas de formación.

Munby, en su obra *Communicative Syllabus Design* (1978), propone un modelo para diseñar cursos de inglés para fines específicos a partir de un análisis de necesidades sistemático que identifique los contenidos lingüísticos relevantes a las necesidades de comunicación de los estudiantes. Para ello, elabora su exhaustivo Procesador de Necesidades de Comunicación (PNC) en el que establece una serie de procedimientos para obtener un perfil de las necesidades comunicativas derivadas de las situaciones de comunicación meta y, tras un riguroso análisis posterior, poder transformar la información obtenida en un *syllabus* que concrete los requerimientos lingüísticos de cada situación. El modelo de Munby proporciona un perfil detallado de los objetivos comunicativos, contextos de comunicación, habilidades

lingüísticas, funciones y estructuras que debe recoger el *syllabus* del curso. La obra de Munby marca un hito no sólo en la enseñanza de inglés para fines específicos sino que también influye de forma importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, su modelo será rápidamente cuestionado en cuanto a su capacidad para especificar y detallar de una forma objetiva y sistemática *syllabus* en el diseño de cursos con fines específicos (Hutchinson y Waters, 1987). Poco tiempo después de la publicación de la obra de Munby, en un taller organizado por el British Council para generar perfiles de grupos-meta imaginarios se puso de relieve, por un lado, la dependencia del modelo de criterios y juicios subjetivos, cuando no arbitrarios, en todas las fases del mismo y, por otro, la ausencia de evidencia de que el mero análisis exhaustivo de las situaciones de comunicación proporcionase un conocimiento más relevante que la información directamente obtenida de los destinatarios reales del curso (Robinson⁵, 1980).

Tanto las propuestas de análisis de necesidades de Richterich y Chancerel como las de Munby, establecen el *syllabus* a partir de las situaciones de comunicación meta. El centro de atención gira entorno a las necesidades lingüísticas derivadas de las situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse. Esta visión del diseño de un curso desatiende aspectos determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que únicamente identifica los objetivos comunicativos y contenidos lingüísticos del curso sin considerar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, ni los contenidos estratégicos ni los factores del contexto de aprendizaje. Frente a esta orientación del análisis de necesidades centrada en el producto final, diferentes teóricos (Hutchinson y Waters, *op. cit.* Nunan, 1988. Brindley, 1989) proponen una orientación centrada en el proceso que parte de la consideración del estudiante como un individuo singular en una situación de aprendizaje concreta. Hutchinson y Waters (*op. cit.*) presentan un enfoque de enseñanza de inglés para fines específicos centrado en el alumno. Para ello, a la hora de establecer la programación de un curso, parten de un análisis de necesidades que integra las necesidades lingüísticas (relacionadas con las situaciones de comunicación meta), las necesidades de aprendizaje (relacionadas con las características, metas, intereses y preferencias del aprendiente) y las necesidades del contexto (relacionadas con la situación de aprendizaje).

Shaw (1982) propone un análisis de necesidades *ad hoc* para el diseño de cursos dirigido a implicar a los estudiantes en el establecimiento de los objetivos del curso especificados por contenidos, destrezas y situaciones de comunicación. Para ello presenta un cuestionario que permite clasificar por orden de importancia los objetivos preestablecidos a partir de las preferencias expresadas por los estudiantes. El instrumento va clasificando los objetivos del curso partiendo de las preferencias de los estudiantes manifestadas primero de

⁵ En Richards (2001).

forma individual, después en pequeños grupos y, finalmente, por la clase en su conjunto. Los resultados del análisis permitirán establecer prioridades entre los objetivos del curso, seleccionar actividades y materiales que contribuyan de una forma eficaz a alcanzarlos, organizar de forma alternativa (mediante talleres específicos) el tiempo de clase y facilitar la atención individualizada a los intereses del estudiante (a través de materiales y actividades suplementarios). Lo más innovador de la aportación de Shaw reside en su carácter motivador, en el fomento de la negociación y el compromiso entre los estudiantes y el profesor y, finalmente, en el desarrollo de la conciencia del estudiante de sus propios objetivos de aprendizaje, de los objetivos de sus compañeros y de los objetivos del curso.

Dentro del ámbito de la enseñanza de español para fines específicos, cabe destacar los trabajos de Blanca Aguirre (1990), María LLüisa Sabater (1995) y Susana Llorián (1997).

Análisis de necesidades y enfoques comunicativos

A final de la década de los sesenta en Europa, fruto del desarrollo de las comunidades europeas y de los fuertes movimientos migratorios del sur hacia el norte del continente, la falta de conocimiento de las otras lenguas y culturas europeas se convierte en un posible obstáculo para el crecimiento tanto económico como del propio proceso de construcción de unidad de Europa. Como consecuencia, aparece una necesidad creciente de aprender otras lenguas de una forma eficaz que satisfaga las demandas tanto de los estudiantes como de la sociedad europea así como la movilidad de las personas en otros entornos culturales.

En 1971, el Consejo de Europa, organismo creado en 1948 que desde la Convención Cultural Europea de 1954 sirve de marco para promover la cooperación cultural y educativa entre los países europeos, establece un grupo de expertos para que reflexionen sobre la posibilidad de desarrollar un sistema unificado de enseñanza de lenguas a adultos basado en unidades y créditos que, de una forma sistemática, se vincule a las necesidades de comunicación de los estudiantes y de la emergente sociedad europea. “La primera actuación del grupo es fijar los principios básicos que guiarán su trabajo:

- Las lenguas son para todos;
- las lenguas se aprenden para usarlas;
- el aprendizaje de lenguas es una actividad que se realiza durante toda la vida;
- la enseñanza de lenguas debería especificar objetivos apropiados y realistas basados en la evaluación de las necesidades, características y recursos de los estudiantes;
- la enseñanza de lenguas ha de concebirse como un todo coherente, comprendiendo la especificación de los objetivos, la metodología de enseñanza, los materiales, la evaluación del progreso del estudiante y la efectividad del sistema;

- una enseñanza efectiva requiere los esfuerzos coordinados de todos los agentes implicados que necesitan compartir las mismas metas, objetivos y criterios de evaluación.”

(Trim, 2001, pág. 2)

Una vez establecidos los principios básicos, el grupo de expertos comenzó sus trabajos partiendo de una profunda reflexión sobre las necesidades de comunicación de los estudiantes de lenguas en Europa y de un documento elaborado en 1972 por David Wilkins, *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Este documento concibe la lengua como instrumento para la expresión de significados que permite alcanzar determinados fines y, a partir de esta visión comunicativa y funcional, propone una enseñanza de la lengua estructurada en torno a categorías de funciones comunicativas y nociones. La gran aportación de Wilkins, que en 1976 publicaría su libro *Notional Syllabuses*, es abordar la enseñanza de lenguas a adultos desde una perspectiva en la que se sistematizan los diferentes usos comunicativos de la lengua partiendo de su valor semántico y no de las características gramaticales.

El sistema propuesto por el Consejo de Europa establece una estructura determinada a partir de un listado de unidades, descritas en términos de comportamiento final que ha de ser alcanzado por los aprendientes. La puesta en práctica del modelo dará lugar al llamado Nivel Umbral (van Ek, 1975), documento que especifica cómo desarrollar un programa de lengua con una orientación comunicativa para un nivel elemental que cubra las necesidades básicas de un estudiante para comunicarse de una forma independiente en el entorno lingüístico de la L2.

El análisis de necesidades que propugnan los teóricos en el inicio de los enfoques comunicativos va dirigido exclusivamente a identificar las necesidades efectivas de comunicación, presentes o futuras, que tienen un grupo determinado de estudiantes. La enseñanza de la lengua se concentra en procurar que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa que les permita interactuar eficazmente en una situación dada. Además, las teorías de aprendizaje en adultos demuestran que el aprendizaje es más eficaz si los contenidos del programa están directamente relacionados con los intereses inmediatos de los estudiantes. Sin embargo, como señala Brindley (1989), las necesidades afectivas y cognitivas de los estudiantes en una situación de aprendizaje dada, sus estilos cognitivos y sus estrategias de aprendizaje, no se contemplan por considerarse imposibles de predecir e, incluso, de definir (Richterich, 1980).

A medida que se consolidan los enfoques comunicativos, las aportaciones del humanismo a la enseñanza de lenguas se concretan en nuevas propuestas metodológicas, como el aprendizaje comunitario de la lengua, la vía silenciosa, el enfoque natural, etc., que

renuevan el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos y por el papel que desempeñan los factores cognitivos y afectivos en el mismo. La individualización de la enseñanza, la autonomía en el aprendizaje y el autoaprendizaje se favorecerán mediante una mayor atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes e incorporando contenidos de “aprender a aprender”.

En su obra *The communicative syllabus*, Yalden (1987) distingue entre los principios que estructuran un *syllabus* comunicativo y aquellos que guían la selección de los contenidos lingüísticos del mismo. Los primeros consideran una serie de factores extralingüísticos en los cuáles se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las condiciones en las que se enseña el curso, las características de los estudiantes, el sistema educativo en el que opera la institución de enseñanza y la sociedad en la que tiene lugar conformarán la estructura del *syllabus*.

Análisis de necesidades y desarrollo curricular

En la década de los ochenta, una vez superado el periodo en el que el debate sobre la metodología, y la concepción de la lengua y del aprendizaje subyacentes, centraba la atención de los teóricos, se empieza a reconocer la importancia del desarrollo curricular en la enseñanza de lengua extranjeras y del papel de la teoría de la educación en la misma. Con el desarrollo e implantación paulatina de un enfoque curricular aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis de las necesidades de los aprendientes se convierte en un componente básico para el desarrollo de programas de lenguas eficaces y para la programación de cursos de lengua, así como para la evaluación y revisión de programas ya existentes. Richards (2001) distingue diferentes aplicaciones del análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas en función de los objetivos para los que están diseñados:

- Averiguar las habilidades lingüísticas que un estudiante necesita desarrollar en la lengua extranjera.
- Revisar si un programa de lengua existente se adecúa a las necesidades de los estudiantes potenciales para los que está diseñado.
- Distinguir qué estudiantes de un grupo necesitan hacer mayor hincapié en desarrollar determinadas habilidades lingüísticas.
- Observar cambios en las prioridades de aprendizaje de un grupo de estudiantes determinado.
- Identificar lagunas entre lo que los estudiantes son capaces de hacer y lo que necesitan hacer.

- Obtener información sobre algún problema que los estudiantes experimenten en un momento dado.

Desarrollar un currículo supone partir de las características individuales y culturales de los estudiantes para incorporarlas en forma de objetivos y actividades a los contenidos del programa de lengua. Las necesidades de los estudiantes de un curso determinado, aunque se consideren en el programa de una forma apriorística, han de confrontarse con las necesidades que ellos sienten y reconocen, y que el profesor observa y constata en el aula. Sin olvidar por ello la presencia de necesidades potenciales y no identificadas por los estudiantes que tendrán un peso específico en otros estadios de su aprendizaje. El análisis de necesidades puede tener como objeto el desarrollo, la implantación, la evaluación y la revisión de un programa de lengua dado o, simplemente, formar parte de la programación de un curso singular, en el que los objetivos, contenidos y metodología de enseñanza son determinados a partir de la información obtenida. La utilización de uno u otro tipo de análisis de necesidades dependerá de la posibilidad de poder planificar a largo plazo en función de la continuidad o no en el tiempo del programa de lengua y de la factibilidad de poder establecer un perfil de los estudiantes actuales y potenciales que participan en el programa.

En España, los trabajos de Álvaro García Santa-Cecilia (1995, 2000) desarrollan la aplicación del análisis de necesidades en el desarrollo curricular.

Análisis de necesidades en un enfoque centrado en el alumno

El análisis de necesidades es el punto de partida en el modelo de desarrollo curricular propuesto por Nunan y otros teóricos (Brindley, Willing, Tudor) que han seguido las propuestas contenidas en su obra *The Learner-Centred Curriculum* (1988). Nunan (1988, pág. 45) define el análisis de necesidades como “el conjunto de procedimientos para especificar los parámetros de un curso de lengua extranjera. Estos parámetros comprenden los criterios y fundamentos para la formación de grupos, la selección y secuenciación de los contenidos del curso, la metodología y la frecuencia, intensidad y duración del curso”. El modelo de Nunan (*op. cit.*) se inicia con un análisis de las variables externas del estudiante (nivel de competencia lingüística e información de carácter biográfico relevante para establecer los objetivos y contenidos del curso) que será determinante para la agrupación de los estudiantes. Una vez comenzado el curso y presentados de forma explícita los objetivos y contenidos preseleccionados, empieza un proceso de análisis de las necesidades subjetivas (metodología, estilos de aprendizaje, estrategias...preferidas por los estudiantes) de los aprendientes considerados como individualidades en una situación de aprendizaje determinada que irá concretando y

personalizando los objetivos, contenidos y metodología que se trabajarán durante el curso. Los aprendientes participan en todo el proceso de toma de decisiones que concierne al desarrollo del curso. Su implicación en el establecimiento de los objetivos y en la selección de los contenidos, actividades y materiales del curso tiene efectos positivos no sólo desde el punto de vista de la motivación sino también en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y de la capacidad de aprender. Para Nunan, lo realmente importante para el desarrollo de habilidades lingüísticas es el proceso a través del cual se consigue el compromiso de los estudiantes en desarrollar en el aula experiencias de aprendizaje en el que el interés por las mismas sea real. En consecuencia, los objetivos, contenidos y metodología acordados en los inicios del curso no son pactos inmutables sino que se han de ir especificando, concretando y, si fuera necesario, modificando a medida que se desarrolla el curso mediante un proceso permanente de negociación y consulta entre estudiantes y profesores.

Desde la perspectiva de un enfoque centrado en el alumno, la enseñanza de una lengua ha de partir del reconocimiento de los aprendientes como individuos que, por una parte están dotados de la singularidad y complejidad propias del ser humano y, por otra, son miembros activos de un entramado social y cultural determinado (Tudor, 1996). Asimismo, la enseñanza de conocimientos y habilidades lingüísticas tiene su razón de ser en el deseo del estudiante de utilizar lo aprendido para algún objetivo que trasciende el entorno de enseñanza-aprendizaje (Nunan, 1988). En consecuencia, los aprendientes constituyen el punto de referencia de cualquier decisión relativa a la metodología y al contenido en la programación de un curso de lengua. Los objetivos, contenidos y actividades de un curso de lengua deben seleccionarse en función de su relevancia y de su potencial motivador para el estudiante. Por tanto, cada curso de lengua es único y el currículo debe poder facilitar diferentes programaciones para diferentes estudiantes (Nunan, *op. cit.*).

Asumir la diversidad y la riqueza de la experiencia que aportan los aprendientes al proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva incorporar a la programación de un curso los intereses y expectativas de los estudiantes, sus necesidades como aprendientes (características psicológicas, cognitivas y afectivas que conforman su estilo de aprendizaje y que influyen de manera determinante en la calidad y eficacia del aprendizaje) y su pertenencia a una realidad sociocultural determinada que tiene sus propias tradiciones, creencias y expectativas con respecto al aprendizaje y a la enseñanza (Tudor, *op. cit.*). Para ello, la programación de un curso ha de considerar las características individuales de los aprendientes determinadas por sus datos biográficos (nivel de competencia lingüística, edad, estudios, otros cursos realizados de la lengua objeto, nacionalidad, estado civil, estancias en países en los que se hable la lengua objeto, profesión, objetivos vitales, lengua materna y conocimiento de otras lenguas), por factores subjetivos relativos a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a la

metodología preferida (tipos de actividades y materiales) y por los motivos (lingüísticos, educativos, personales, profesionales) que inducen a los estudiantes a aprender la lengua (Nunan, *op. cit.*).

Dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera, cabe destacar las contribuciones de Susana Llorián (2000) para desarrollar un enfoque centrado en el alumno.

3.2.2. Concepto de necesidad

El concepto de necesidad en enseñanza de lenguas no ha estado claramente definido y mantiene una cierta ambigüedad (Richterich, 1983). “El problema para definirlo está ligado con la especificación de quién presenta qué necesidades y por quién será determinado” (Coffing y Hutchinson, 1974; Richterich, 1983)⁶. Como señala Robinson⁷ (1980), analistas con diferentes concepciones de la enseñanza-aprendizaje de lenguas trabajando con un mismo grupo de estudiantes identificarán con gran probabilidad necesidades diferentes.

El concepto de necesidad aparece ineludiblemente ligado a un determinado proyecto pedagógico y, en este sentido, es siempre una construcción teórica y responde a determinados valores y creencias sobre la lengua y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Porcher, 1980; Berwick, *op. cit.*). Berwick (1989, pág. 52) destaca cómo, generalmente, “las definiciones de necesidad expresan una discrepancia medible entre una situación presente y una situación futura deseada”. Brindley (1989), basándose en las aportaciones provenientes de la educación para adultos, resalta la idea de distancia entre lo que es y lo que debería ser.

Widdowson (1981) y Brindley (*op. cit.*) señalan dos grandes orientaciones con respecto al significado de necesidad. La primera se centra en el producto, en la competencia comunicativa que necesitarán los aprendientes para interactuar eficazmente en una situación de comunicación determinada. La necesidad como producto hace referencia a las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica que el estudiante deberá ser capaz de dominar para alcanzar su propósito comunicativo. Para ello, centra la atención en analizar el porqué, qué, para qué, quiénes, cómo, cuándo y dónde que caracterizan toda comunicación humana con el fin de determinar qué conocimientos, destrezas y habilidades tiene que desarrollar el estudiante. Generalmente, las necesidades son descritas en términos de deficiencias lingüísticas para afrontar con éxito una situación dada y alcanzar un comportamiento determinado.

La segunda aproximación al concepto de necesidad se centra en el proceso, en qué necesita hacer el aprendiente para adquirir la nueva lengua, en las necesidades del aprendiente

⁶ En Berwick (1989, pág. 53).

⁷ En Llorián (2000).

considerado como un individuo que se ve inmerso en una situación de aprendizaje concreta y que presenta una variedad de requerimientos a nivel afectivo y cognitivo que condicionan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que han de valorarse e incorporarse al propio proceso para alcanzar un aprendizaje eficaz. Las actitudes de los aprendientes, sus motivaciones, experiencia, personalidad, deseos, expectativas y estilos de aprendizaje se convierten en el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brindley, *op. cit.*).

Ambas orientaciones son complementarias y el reto consiste en encontrar un equilibrio entre las dos concepciones para diseñar, evaluar y adaptar programaciones de cursos de forma que propicien un aprendizaje eficaz y den respuesta a las demandas de comunicación y de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, es necesario resaltar que, en los últimos años, se ha producido un cierto desplazamiento del papel central del concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras que enfatiza el carácter de agente social y de mediador cultural de los estudiantes y que promueve un desarrollo progresivo durante toda la vida de la competencia pluricultural y plurilingüe. Esta visión, más afín con concepciones menos utilitaristas e inmediatas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asume el concepto de *competencia parcial* en una lengua como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida y, que al mismo tiempo, desarrolla una competencia funcional respecto a un objetivo limitado y concreto (MCER, 2002). Desde un enfoque orientado a la acción, el MCER (2002) parte de una concepción del estudiante como miembro activo de una sociedad y presenta una visión más completa de la competencia comunicativa que comprende no sólo las competencias comunicativas que posibilitan a una persona a actuar lingüísticamente, sino también las competencias generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia “existencial”, capacidad de aprender) que permiten a una persona realizar acciones intencionadas. Sin embargo, queremos destacar cómo la evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años es consecuencia del desarrollo de la competencia sociocultural - que adquiere dimensión propia a través de la competencia intercultural-; de la competencia estratégica -las estrategias de aprendizaje adquieren mayor relevancia y se singularizan en la competencia de “aprender a aprender”-; y de la competencia pragmática que aportaría la relevancia del discurso en la enseñanza de LE, todo ello partiendo de la definición de competencia comunicativa propuesta por Canale (1983). En definitiva, la aproximación al concepto de necesidad no sólo ha de contemplarse desde una orientación centrada únicamente en el producto y en el proceso sino que ha de considerar asimismo las necesidades en términos de deficiencias en las capacidades de mediación intercultural y de autonomía en el aprendizaje.

3.2.3. Tipología de necesidades

La tipología de necesidades varía según se preste más atención a uno u otro de los distintos aspectos que engloba el concepto de necesidad. Belén Moreno de los Ríos (1998) recoge las principales clasificaciones que se han hecho de las necesidades del estudiante. Así, distingue entre necesidades percibidas y sentidas, necesidades objetivas y subjetivas y, por último, entre necesidades de comunicación y de aprendizaje. En el ámbito de la didáctica de E/LE, encontramos una visión más amplia de las distintas clasificaciones que la literatura especializada anglosajona ha efectuado sobre el tema en Moreno de los Ríos (1998), García Santa-Cecilia (1995, 2000), Castellanos (2002) y Llorián (2000).

Necesidades percibidas / Necesidades sentidas

Berwick (1989) resalta cómo esta distinción refleja la tensión que se produce entre un estilo de enseñanza centrado en el alumno (punto de vista del aprendiente) y uno centrado en la autoridad del profesor (punto de vista del docente). Las necesidades sentidas son manifestadas por el estudiante, mientras que las necesidades percibidas se refieren a las que el profesor y/o experto considera que el estudiante tiene basándose en experiencias similares.

Necesidades objetivas / Necesidades subjetivas

En los inicios de los enfoques comunicativos (ver el epígrafe 2.1.1.2. Análisis de necesidades y enfoques comunicativos), Richterich (1973, 1980, 1983) es el primer teórico en distinguir entre necesidades objetivas, las que son externas al aprendiente y fácilmente identificables en tanto en cuanto reflejan sus objetivos comunicativos y su nivel de competencia lingüística, y necesidades subjetivas, las que reflejan las sensaciones interiores de los aprendientes ante el aprendizaje y son difícilmente identificables incluso por los aprendientes mismos.

Brindley (1984; 1989), Nunan (1988) y Tudor (1996) parten de esta dicotomía a la hora de analizar las diferentes necesidades que han de tenerse en consideración en la enseñanza de segundas lenguas. Para Brindley (1989) las necesidades objetivas son aquellas que están relacionadas con las necesidades derivadas de las situaciones de comunicación en las que el aprendiente usa o va a usar la lengua. La información sobre las características biográficas, el uso presente y futuro de la lengua, la percepción de dificultades por parte de los aprendientes y su nivel de competencia lingüística son los datos que configuran las necesidades objetivas del aprendiente. Las necesidades subjetivas tienen su origen en la consideración del aprendiente como un individuo que se enfrenta a una situación de aprendizaje dada. La personalidad, la confianza, las actitudes, los deseos y expectativas en relación con el aprendizaje de la lengua

junto con los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje conforman los factores afectivos y cognitivos que determinan las necesidades subjetivas del aprendiente. Asimismo, Brindley (*op. cit.*) destaca la dificultad de identificar y atender las necesidades subjetivas en comparación con las objetivas por la propia naturaleza de la información que contempla cada una y por la falta de estudios sobre diferencias de estilos de aprendizaje en enseñanza de segundas lenguas.

En el ámbito de las necesidades subjetivas, Tudor (*op. cit.*) analiza los distintos factores de naturaleza psicológica, social y cognitiva que influyen en las preferencias e interacciones de los aprendientes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y distingue los factores que conforman las diferencias individuales (introversión-extroversión, tolerancia a la ambigüedad, asunción del riesgo, autoestima, ansiedad, estilos cognitivos) de los estilos de aprendizaje (construcción teórica basada en el análisis y agrupación de preferencias de conductas observadas). Para Tudor, los estilos de aprendizaje recogen las diferencias psicológicas, cognitivas y sensoriales de los aprendientes y las relacionan con preferencias de aprendizaje y comportamientos en el aprendizaje concretos. De esta forma, facilitan la incorporación de las singularidades individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la elección de la metodología y materiales empleados en función de los distintos estilos de aprendizaje presentes en una situación de aprendizaje determinada.

Brindley (*op. cit.*) resalta cómo, en el diseño de un curso, las necesidades objetivas tienen una importancia determinante en el establecimiento de los objetivos comunicativos y en la selección y gradación de los contenidos del mismo, mientras que las necesidades subjetivas tienen una gran influencia en la selección de la metodología del curso y en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Nunan (1985, 1988) precisa que las dimensiones objetivas y subjetivas de las necesidades del aprendiente no se pueden considerar categorías separadas y que es perfectamente posible derivar contenidos de necesidades subjetivas y seleccionar la metodología más apropiada a partir de necesidades objetivas.

Necesidades de comunicación / Necesidades de aprendizaje

Las necesidades de comunicación “recogen todas las deficiencias que el aprendiente siente y tiene respecto a sus expectativas de dominar la lengua que está aprendiendo” (Moreno de los Ríos, 1998, pág. 62) mientras que las necesidades de aprendizaje se refieren a lo que el aprendiente y el profesor sienten y perciben con respecto a lo que hay que hacer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para satisfacer las necesidades de comunicación (Hutchinson y Waters, 1993; Moreno de los Ríos, 1998).

Hutchinson y Waters (1993, pág. 54) distinguen entre las necesidades de la situación meta, “lo que el aprendiente necesita hacer en la situación meta”, y las necesidades de

aprendizaje, “lo que el aprendiente necesita hacer para aprender”. Lo importante de la aportación de estos autores es que al definir las necesidades de la situación meta (necesidades de comunicación siguiendo la tipología propuesta) distinguen entre necesidades, carencias y deseos. Las necesidades corresponden a las exigencias de la situación meta expresadas en términos de competencia lingüística, es decir, qué contenidos discursivos, funcionales, gramaticales y léxicos tiene que usar el aprendiente para actuar eficazmente en la situación comunicativa meta. Las carencias revelan la distancia entre lo que el aprendiente sabe (competencia lingüística actual) y lo que necesita saber (competencia lingüística meta). Los deseos son las necesidades personales que los aprendientes quieren satisfacer con el aprendizaje de la lengua, juegan un papel determinante en la motivación y están condicionadas por la percepción de los aprendientes y de su entorno sociocultural.

Si consideramos las tipologías analizadas hasta el momento y aceptamos que las clasificaciones dicotómicas sobre las que se basan no responden tanto a categorías separadas e independientes como a categorías interrelacionadas e interdependientes, podemos observar cómo las necesidades objetivas y de comunicación están relacionadas con el producto y con los objetivos y contenidos del curso, mientras que las necesidades subjetivas y de aprendizaje están relacionadas con el proceso y con la metodología del curso. Asimismo, conviene no olvidar que su valor dependerá de quién las estime (estudiante, profesor, experto, patrocinador, institución educativa, entorno sociocultural, etc.).

Una propuesta más amplia de clasificación de necesidades es la que presenta West (1994) ya que incluye no sólo la perspectiva del estudiante sino también lo que Belén Moreno de los Ríos (1994,1998) denomina variables externas al estudiante (variables institucionales y variables del profesorado). Esta tipología de necesidades incorpora una visión más global del entorno de enseñanza-aprendizaje sin desatender los contenidos de enseñanza ni el proceso de aprendizaje. Para ello propone un análisis de las situaciones meta, un análisis de las carencias del estudiante con respecto a la situación meta, un análisis de las estrategias del alumno y un análisis del medio (recursos disponibles, contexto sociocultural e institucional, creencias y actitudes sobre el aprendizaje). La propuesta de West destaca el indudable papel que en el diseño de cursos tiene el análisis de los factores del entorno sociocultural y de los recursos materiales relacionados con la situación de enseñanza en la que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las diferentes aproximaciones al análisis del entorno podemos destacar los trabajos de Richards (1985, 2001) y Tudor (1996).

3.2.4. Estilos de aprendizaje

Willing⁸ (1993), define estilo de aprendizaje como las preferencias naturales y habituales de aprendizaje de cualquier aprendiente individualmente considerado. Las características psicológicas y cognitivas de los individuos ante una situación de aprendizaje dada se forman a partir de su bagaje sociocultural y escolar, de su experiencia previa en el aprendizaje de la materia en cuestión y de sus percepciones sobre sus propios puntos fuertes y débiles. Colman (2004) y Tudor (1996) describen los resultados de un proyecto de investigación del Servicio de Educación de Inmigrantes Adultos del gobierno australiano en Nueva Gales del Sur (Australia) iniciado en 1984 y recogido en la obra de Willing *Learning Styles in Adult Migrant Education* (1988, 1993). La investigación se llevó a cabo mediante entrevistas a pequeños grupos y a través de un cuestionario de 30 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje y 15 con estrategias de aprendizaje que fue completado por 517 aprendientes inmigrantes procedentes de diferentes culturas, orígenes sociales y formación educativa. Las 30 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje están divididas en cuatro respuestas (no, un poco, sí, mucho) graduadas en función del grado de preferencia y abarcan seis aspectos del estudio de una lengua: preferencias con respecto a las actividades de clase (preguntas 1-7); papel del profesor (preguntas 8-12); aspectos de relación interpersonal del aprendizaje (preguntas 13-17); aspectos relacionados con la competencia lingüística que más les gusta trabajar (preguntas 18-20); modalidades sensoriales (preguntas 21-23); actividades de aprendizaje realizadas fuera del aula por iniciativa propia (preguntas 24-30). El punto de partida de la investigación está basado en gran medida en la distinción de estilos cognitivos (independiente /dependiente de campo) que presentan los aprendientes cuando procesan la información, organizan sus percepciones e interactúan con su entorno (para profundizar en el estudio y caracterización de los estilos cognitivos, ver Llorián, 2000). Según Willing⁹ (1988), las diferencias en las preferencias de aprendizaje de los aprendientes, sus reacciones y comportamientos ante las actividades y materiales de enseñanza y su concepción de los roles de profesores y estudiantes y de la dinámica del trabajo en el aula pueden representarse en un continuo en el que los extremos estarían identificados en las modalidades analítica (independiente de campo) y concreta (dependiente de campo). El análisis de los cuestionarios reveló la existencia de cuatro estilos de aprendizaje. Junto a las categorías analítica y concreta de las que se partía (que representaba cada una sólo al 10 por ciento de los individuos analizados), se identificaron dos categorías nuevas, la comunicativa (en un 40 por ciento de los individuos) y la orientada a la autoridad (representada en un 30 por ciento). El 10 por ciento restante presentaba una mezcla de estilos.

⁸ En Colman (2004).

⁹ En Tudor (1996).

Nunan (1988), Tudor (1996) y Colman (2004) recogen en sus obras la caracterización de los diferentes estilos de aprendizaje realizada por Willing (1988):

➤ ***Estilo analítico-independiente de campo***

El *estilo analítico-independiente de campo* está formado por personas que muestran una preferencia por el análisis y la reflexión pero solos o de forma autónoma. Disciernen con facilidad entre un hecho dado y el contexto en el que se plantea y les gusta buscar reglas lógicas. Les gustan las presentaciones lógicas y teóricas en las que después tienen que desarrollar lo aprendido. Se interesan por la gramática pero les gusta trabajar de forma autónoma e independiente. Su comportamiento es poco propicio a exteriorizar emociones y son muy serios en el trabajo. Son competitivos y se esfuerzan mucho. Tienen un especial interés en actividades con un objetivo bien definido, en alcanzar los retos planteados y son muy sensibles al error.

➤ ***Estilo concreto-dependiente de campo***

El *estilo concreto-dependiente de campo* lo forman aprendientes que afrontan la realidad como un todo indivisible y procesan y absorben la información directamente del contexto. Tienen una tendencia a la interacción personal, se expresan de forma espontánea e imaginativa y reaccionan creativamente ante situaciones prácticas. Están interesados en “aquí y ahora”, son prácticos, impacientes, curiosos y espontáneos, aceptan el riesgo y les gusta el cambio de ritmo y la variedad de actividades. Prefieren juegos, excursiones o el trabajo en parejas que la conversación en gran grupo. Quieren que les entretengan y les gusta trabajar con información de actualidad e implicarse físicamente en el aprendizaje.

➤ ***Estilo comunicativo***

La *modalidad comunicativa* comprende individuos que abordan el aprendizaje de la lengua objeto como algo directamente conectado con las necesidades vitales y sociales, aprovechan cualquier ocasión para interactuar en la lengua meta (medios de comunicación, situaciones de la vida cotidiana o cualquier oportunidad de interactuar con hablantes de la lengua meta). Aunque una primera impresión relacionaría el estilo comunicativo con el concreto, Willing destaca cómo el estilo comunicativo es una variedad del estilo analítico de manera que lo forman individuos con una fuerte tendencia al análisis pero que optan por un estilo orientado a la interacción social como modo más eficaz para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. La mayoría de las actividades que prefieren implican un gran procesamiento autónomo de la información y una gran autonomía en la organización y sistematización de la misma,

características propias del estilo analítico-independiente de campo. Necesitan feedback personal e interacción en pequeños grupos o gran grupo, les gustan los debates y tomar decisiones de forma democrática siempre y cuando se lleven a cabo.

➤ **Estilo orientado a la autoridad**

El *estilo orientado a la autoridad* es una variedad del estilo concreto. Los aprendientes caracterizados en este estilo perciben una gran dificultad para organizar espontáneamente la información y ello les provoca una necesidad de estructurar la información nueva que satisfacen a través del profesor o de manuales y gramáticas claramente estructurados y secuenciados. Son responsables, les gusta y necesitan una progresión estructurada y bien secuenciada. Prefieren la enseñanza tradicional en la que el desarrollo de la clase es responsabilidad del profesor y quieren saber en todo momento lo que están haciendo. No les gusta participar en debates ni discusiones. Estos estudiantes presentan rasgos de comportamiento propios del estilo independiente de campo pero su forma de aprender está más cercana al dependiente de campo. Por ello, podemos observar en el cuadro 1 cómo el estilo orientado a la autoridad y el analítico comparten la inclinación por estudiar gramática, aunque mientras que el orientado a la autoridad busca estructurar la información, el analítico busca establecer razonamientos y explicaciones lógicas.

Tudor (*op. cit.*) recoge los hallazgos de la investigación de Willing (cuadro 1) en los que caracteriza los diferentes estilos de aprendizaje a partir de las preferencias de los aprendientes con respecto a las preferencias de aprendizaje más comunes relacionadas con los seis aspectos relativos al estudio de una lengua preestablecidos (las actividades de clase -1/7-; el papel del profesor -8/12-; las relaciones interpersonales del aprendizaje -13/16-; la lengua -17/19-; las modalidades sensoriales -20/22-; y las actividades de aprendizaje autónomo -23/30-. Para ello, agrupa las preguntas relacionadas con las preferencias de aprendizaje en función del grado de proximidad con respecto a los diferentes estilos de aprendizaje identificados.

La identificación y el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula permitirá al profesor adecuar su estilo de enseñanza y a los aprendientes potenciar al máximo su propio estilo y enriquecerlo con estrategias y procedimientos provenientes de los otros estilos.

INDEPENDIENTE DE CAMPO		DEPENDIENTE DE CAMPO	
“Analítico”		“Concreto”	
P 17	Me gusta estudiar gramática.	P 3	En clase, me gusta aprender con juegos.
P 26	En casa, me gusta aprender estudiando libros de inglés.	P 5	En clase, me gusta aprender con fotografías, películas y vídeos.
P 13	Me gusta estudiar inglés solo.	P 14	Me gusta aprender inglés hablando en parejas.
P 12	Me gusta que el profesor me deje encontrar mis errores.	P 25	En casa, me gusta aprender con casetes.
P 9	Me gusta que el profesor nos dé problemas para trabajar con ellos.	P 2	En clase, me gusta trabajar con casetes.
P 23	En casa, me gusta aprender leyendo periódicos, etc.	P 29	Me gusta salir con la clase y practicar inglés.
“Comunicativo”		“Orientado a la autoridad”	
P 28	Me gusta aprender mirando y escuchando a australianos.	P 8	Me gusta que el profesor nos explique todo.
P 27	Me gusta aprender escuchando a mis amigos en inglés.	P 6	Quiero escribir todo en mi cuaderno de inglés.
P 24	En casa, me gusta aprender viendo TV en inglés.	P 7	Me gusta tener mi propio manual de inglés.
P 30	Me gusta aprender inglés en tiendas, trenes, etc.	P 1	En clase de inglés, me gusta aprender leyendo.
P 21	Me gusta aprender vocabulario escuchándolo.	P 17	Me gusta estudiar gramática.
P 4	En clase, me gusta aprender conversando.	P 20	Me gusta aprender vocabulario viéndolo.

Cuadro 1: *Estilos de aprendizaje y sus actividades más representativas* (1988, Willing¹⁰)

3.2.5. Motivación y necesidades de comunicación

La motivación y las necesidades de comunicación de los estudiantes son dos elementos básicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras que, además de estar estrechamente relacionados, están directamente implicados en la consecución de un aprendizaje eficaz, duradero y autónomo. La programación de un curso tiene que considerar las prioridades y necesidades de comunicación que los estudiantes pretenden satisfacer a través del aprendizaje formal de la lengua, los motivos que les impulsan a afrontar el proceso de aprendizaje, verdaderos motores del mismo, y favorecer la autonomía del estudiante para que alcance sus objetivos personales de aprendizaje.

¹⁰ En Tudor (1996, pág. 116).

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, Gardner y Lambert (1972) son los primeros autores que analizan la motivación como factor determinante en la adquisición de lenguas extranjeras. Para ello, distinguen entre motivación integradora y motivación instrumental. La motivación integradora está ligada al deseo de conocer la sociedad y la cultura en las que se utiliza la lengua y, en último extremo, al deseo de integrarse en la misma. Este tipo de motivación se refleja en una simpatía hacia las personas que utilizan la lengua meta y hacia la cultura que representa y en un deseo de llegar a ser bilingüe y bicultural. La motivación instrumental se caracteriza por el deseo de conseguir algo práctico o concreto a través del aprendizaje. Su fuerte componente utilitario hace que una vez satisfecho el interés inicial la motivación disminuya considerablemente o incluso desaparezca. Gardner y Lambert sugieren que, en contextos de aprendizaje formal, la motivación integradora tiene un mayor impacto que la motivación instrumental en el éxito del aprendizaje. La motivación integradora y la motivación instrumental no son excluyentes, sino que es perfectamente posible que concurren de forma simultánea (Brown¹¹, 2000). Norris-Holt (2001) destaca cómo diferentes estudios (Taylor, Meynard y Rheault, 1977; Ellis, 1997; Crookes y Schmidt, 1991) revelan que la motivación integradora contribuye a un aprendizaje más eficaz y duradero. Pese a su incuestionable utilidad, el modelo de análisis de la motivación que proponen Gardner y Lambert no da respuesta a las distintas motivaciones que subyacen en aquellas situaciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en un contexto en el que las posibilidades de uso de la lengua objeto y de interactuar con nativos son muy limitadas o prácticamente inexistentes. En este sentido, es importante considerar cuál es la posición de la lengua y cultura objeto en el contexto en el que son aprendidas. Así, Dörnyei¹² (1990) diferencia entre contextos en los que la lengua y la cultura objeto se aprenden mediante el contacto directo con la comunidad de hablantes de la lengua o a través de una enseñanza formal pero con interacción directa y frecuente con hablantes nativos (aprendizaje en contexto/aprendizaje de una segunda lengua) y contextos en los que la lengua y la cultura objeto tienen un uso limitado a la realidad del aula y la posibilidad de relacionarse con hablantes nativos de la lengua objeto es muy pequeña (aprendizaje fuera de contexto/aprendizaje de una lengua extranjera). En el aprendizaje en contexto las actitudes hacia la comunidad de hablantes de la lengua objeto tendrá un papel más determinante en la motivación y en el aprendizaje que en aquellos casos en los que el aprendizaje sea fuera de contexto.

Desde el campo de la psicología, Deci y Ryan (1985, 1995), creadores de la teoría de la autodeterminación, analizan la relación existente entre una actitud activa y comprometida o, por el contrario, pasiva y alineada, y el contexto y las condiciones sociales en los que las personas

¹¹ En Norris-Holt (2001).

¹² En Tudor (1996).

funcionan y se desarrollan. La teoría de la autodeterminación, partiendo del estudio de las causas del comportamiento humano, investiga las condiciones y los contextos que facilitan que las personas puedan optimizar su potencial, su rendimiento y su bienestar. Para la teoría de la autodeterminación, la motivación afecta a la energía, dirección y persistencia que subyace a toda actuación humana. Las razones que provocan que una persona mantenga o no el esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos establecidos variarán en gran medida en función de su percepción de si el esfuerzo responde a intereses y valores propios o a motivos externos. Diferentes estudios comparativos muestran cómo el interés, la emoción y la seguridad en uno mismo influyen positivamente tanto en el rendimiento, la persistencia y la creatividad como en el sentimiento de autoestima, en la vitalidad y en el bienestar general (Deci y Ryan, 2000).

La teoría de la autodeterminación propone una categorización de la motivación analizando las diferentes fuerzas percibidas que impulsan a una persona a actuar. Para ello diferencian entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación.

La motivación intrínseca se refiere a aquellas actuaciones originadas por la satisfacción inherente que produce la realización de la actividad en sí misma. El concepto de motivación intrínseca describe la tendencia natural del ser humano a la asimilación, al desarrollo de habilidades, al interés espontáneo y a la exploración, la cual es esencial para el desarrollo cognitivo y social, y representa una fuente principal para el disfrute y la vitalidad a lo largo de la vida. El mantenimiento y el desarrollo de la motivación intrínseca requieren determinadas condiciones sociales y del entorno para que tenga lugar, sin embargo, puede ser fácilmente disminuida, e incluso interrumpida, por circunstancias adversas. No obstante, hay que resaltar que la motivación intrínseca sólo tiene lugar cuando la persona tiene un interés intrínseco en la actividad que va a realizar. Este interés puede estar provocado por la novedad, el desafío y/o el valor estético de la actividad (Deci y Ryan, 2000).

Dentro de los factores que inciden directamente en la motivación intrínseca, la teoría de la autodeterminación presta especial atención a las necesidades de competencia y autonomía de las personas. Las personas han de sentirse eficaces y competentes respecto a las habilidades requeridas para realizar actividades. El sentimiento de competencia, mientras se realiza una actividad, puede verse estimulado mediante acciones y contextos socioculturales (metas y retos adecuados, *feedback* constructivo sobre la ejecución de la actividad, fluidez y receptividad en las comunicaciones, reconocimiento de la actividad realizada) que facilitan la motivación intrínseca. Sin embargo, las mismas acciones y contextos, pero en sentido contrario (retos inapropiados, *feedback* degradante, ausencia de reconocimiento), tienen un efecto negativo sobre el sentimiento de competencia y, por ende, en la motivación intrínseca. Deci y Ryan (2000) destacan cómo diferentes estudios han demostrado que para que el sentimiento de competencia aumente la motivación intrínseca ha de ir acompañado por un cierto sentimiento

de autonomía en el que la persona interiorice como algo suyo la realización de la actividad. El desarrollo y el mantenimiento de la motivación intrínseca están vinculados con la autonomía a la hora de ejecutar una actividad. Deci y Ryan (2000) señalan diferentes investigaciones que han demostrado que acciones y contextos socioculturales que posibilitan la elección, el reconocimiento de los sentimientos y las oportunidades de *autodirección* aumentan la motivación intrínseca en tanto en cuanto facilitan un gran sentimiento de autonomía al favorecer el origen interno de la finalidad del comportamiento. Por el contrario, acciones y contextos socioculturales en los que predomine el control externo articulado por un sistema de premios y castigos, amenazas, plazos límite, instrucciones, presión sobre los resultados y objetivos impuestos disminuyen la motivación intrínseca. Los mismos autores resaltan cómo, en el campo de la enseñanza, distintos estudios (Deci, Nezlek y Sheinman, 1981; Flink, Boggiano y Barrett, 1990; Ryan y Grolnick, 1986) han podido constatar que profesores orientados a la autonomía favorecen la existencia de estudiantes con motivación intrínseca, curiosidad y deseo por asumir desafíos, mientras que una enseñanza orientada al control, provoca “no sólo una pérdida de la iniciativa, sino también una menor efectividad, especialmente cuando el aprendizaje requiere procesos conceptuales y creativos (Amabile, 1996; Grolnick y Ryan, 1987; Utman, 1997)”¹³. Sin embargo, creemos necesario cuestionar si esta mayor efectividad en el aprendizaje sería generalizable a todos los estilos de aprendizaje y a todas las culturas y situaciones de enseñanza.

La necesidad de tener apoyos externos en un contexto seguro, constituye el tercer factor que, para la teoría de la autodeterminación, contribuye al desarrollo de la motivación intrínseca. Aún sin tener el peso específico de la competencia y autonomía, relacionarse y tener una comunicación fluida con otras personas que les brinden ayuda y respaldo en un entorno seguro favorece la motivación intrínseca de los aprendientes. Los estudiantes han de sentirse en un entorno social seguro y receptivo a sus necesidades psicológicas y han de recibir el apoyo de personas significativas para desarrollar los sentimientos de competencia y de autonomía. (Deci y Ryan, 2000).

La motivación extrínseca tiene su origen en la obtención de beneficios al margen de la realización de la propia actividad. La teoría de la autodeterminación proporciona una explicación de la variedad de comportamientos que pueden tener lugar en una persona motivada extrínsecamente en función de su grado de autonomía y del grado en el que la motivación para actuar esté determinada por uno mismo. Para ello, Deci y Ryan (1985, 1995, 2000) identifican diferentes modalidades de regulación del comportamiento dentro de la motivación extrínseca. Cada modalidad se caracteriza por el origen percibido de la finalidad y por diferentes procesos reguladores. Así, distinguen entre: regulación externa, regulación introspectiva, regulación

¹³ En Deci y Ryan (2000, pág. 71).

asumida y regulación integrada. La regulación externa se caracteriza por su bajo grado de autonomía y se refleja en un comportamiento realizado para satisfacer una demanda externa u obtener un premio contingente. El individuo que experimenta esta modalidad de regulación de su conducta se siente bajo un fuerte control y alienado, y la percepción que tiene del origen de su comportamiento es externa. La regulación externa es el tipo de motivación en la que se basan las teorías conductistas del aprendizaje.

La segunda modalidad de motivación extrínseca se denomina regulación introspectiva. La introspección se refiere a una aceptación de la finalidad que persigue el comportamiento pero sin llegar a asumirla como propia. En este tipo de regulación, aparecen conductas que buscan evitar los sentimientos de ansiedad y culpa o que pretenden reforzar el propio ego con sentimientos como el orgullo. La autoestima representa un importante papel en este tipo de regulación en la que los individuos buscan demostrar que son capaces de desarrollar una habilidad o alcanzar un reto para obtener sentimientos de valía. La percepción del origen del comportamiento sigue siendo externa aunque, a diferencia de la regulación externa, el control es interno y no externo.

La regulación asumida constituye la tercera modalidad de motivación extrínseca. Se caracteriza por una mayor interiorización de la finalidad del comportamiento que se percibe como algo importante y valioso desde un punto de vista personal. El individuo se identifica con el propósito del comportamiento. Esta modalidad se refleja en una mayor autonomía e implicación. La última modalidad, la regulación integrada es la más autónoma de los subtipos de motivación extrínseca y presenta muchas similitudes con la motivación intrínseca aunque el origen de la misma siga siendo la obtención de beneficios al margen de la realización de la propia actividad. El individuo se apropia de la finalidad del comportamiento y la interioriza en su totalidad.

Finalmente, Deci y Ryan (1985, 1995, 2000) caracterizan la amotivación como la falta de intención de actuar. Las personas no motivadas no actúan o lo hacen de una forma mecánica, sin ninguna intencionalidad. La falta de motivación puede estar originada por la ausencia de valor que se atribuye a la actividad, el sentimiento de incompetencia para realizar la actividad o la creencia de no ser capaces de alcanzar el objetivo deseado.

En el cuadro 2 se representa el continuo de autodeterminación en el aprendizaje relacionando tipos de motivación, modalidades reguladoras del comportamiento, origen percibido de la finalidad del aprendizaje y procesos reguladores implicados. El extremo izquierdo del continuo representa la ausencia de determinación y de control (amotivación) y el extremo derecho la máxima autodeterminación y autonomía (motivación intrínseca). Entre ambos, se sitúan las cuatro modalidades reguladoras del comportamiento en las que Deci y Ryan dividen la motivación extrínseca.

Cuadro 2: Continuo de autodeterminación en el aprendizaje relacionando tipos de motivación, modalidades de control, origen percibido de la finalidad del aprendizaje y procesos de control.

Comportamiento	Ausencia de determinación			Autodeterminación		
	Ausencia de control			Autonomía		
Tipos de motivación	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Modalidades reguladoras del comportamiento	Ausencia de regulación	Regulación externa	Regulación introspectiva	Regulación asumida	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Origen percibido de la finalidad del aprendizaje	Impersonal	Externo	Un poco externo	Un poco interno	Interno	Interno
Procesos reguladores del comportamiento	No intencionado. Ausencia de valor. Sentimiento de incompetencia. Falta de control.	Conformidad. Recompensas y castigos externos.	Autocontrol. Implicación personal. Recompensas y castigos internos.	Importancia personal. Conciencia de valor. Asunción de objetivos.	Congruencia. Conciencia del aprendizaje. Interiorización del control del aprendizaje.	Interés. Diversión. Satisfacción inherente.

Adaptado de Deci y Ryan (2000)

A medida que el aprendiente interioriza la finalidad del aprendizaje y se apropia de ella, crece su autonomía y su capacidad de acción en la consecución de sus metas. Dentro del continuo, el lugar específico de cada aprendiente no depende de su voluntad sino que está fuertemente condicionado por sus anteriores experiencias de aprendizaje y por los factores que concurren en la situación de enseñanza. Asimismo, a medida que el aprendiente interioriza diferentes procesos reguladores del comportamiento, desarrolla su ego y sus capacidades cognitivas. Sin embargo, la motivación que un aprendiente presenta en un momento dado, no puede considerarse como un desarrollo lineal en la interiorización de los procesos reguladores del comportamiento correspondientes a cada tipo de motivación. La motivación no es lineal sino que está directamente vinculada con la percepción de quién determina el comportamiento y con el valor percibido de la actividad concreta que el aprendiente tiene que realizar.

Para facilitar la interiorización de los procesos reguladores del comportamiento autónomo, Deci y Ryan (2000) constatan la importancia de un entorno de enseñanza que promueva los sentimientos de competencia y autonomía, y que proporcione suficiente seguridad y sostén de personas significativas. Asimismo, señalan cómo diferentes estudios en educación han demostrado que cuanto más autónoma es la motivación extrínseca mayor es la implicación, mejor el rendimiento, menor el fracaso y mayor la calidad del aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, creemos que la teoría de la autodeterminación contribuye a establecer vínculos entre el origen interno de la motivación, la autonomía en el aprendizaje y la persistencia en el mismo. Además, identifica diferentes modalidades de regulación del comportamiento subyacentes a cada tipo de motivación. Sin embargo, consideramos que esta aproximación al concepto de motivación prescinde de los factores culturales, contextuales, sociológicos y antropológicos que, en nuestra opinión, desempeñan un papel primordial en la motivación y el comportamiento humanos. En este sentido, el análisis de la motivación propuesto por la teoría de la autodeterminación responde claramente a una visión occidental del concepto de motivación que no siempre será válido ni compatible con personas pertenecientes a culturas y sociedades con un fuerte arraigo en la tradición, en el sentido de pertenencia al grupo y/o en el control externo. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación adopta una visión neutra con respecto a los factores relacionados con la naturaleza psicológica y cognitiva de los aprendientes y su influencia en el comportamiento, en la motivación y en la diversidad de estilos de aprendizaje.

Tudor (1996), desde una aproximación a la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en el alumno, afirma que para alcanzar un compromiso personal de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje que garantice el esfuerzo y la dedicación necesarios en el aprendizaje de una lengua extranjera es imprescindible establecer unos objetivos del curso que sean compartidos por estudiantes y profesores. La implicación personal del aprendiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje está directamente relacionada con el mantenimiento de la motivación y con su intensidad. Para mediar en este proceso, el profesor al inicio del curso debe conocer las motivaciones de los estudiantes y evaluar la programación preestablecida en relación a las mismas. Tudor propone dos vías de mediación, por un lado, analizar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y, por otro, valorar su nivel de compromiso con respecto al proceso de aprendizaje y sus percepciones y reacciones con respecto a sus objetivos de aprendizaje.

3.2.6. Análisis de necesidades y programación de un curso

Como hemos visto en los epígrafes anteriores, el análisis de necesidades juega un papel determinante en el camino que sigue el currículo desde su concepción hasta su aplicación práctica en una programación concreta. En el momento de su creación, el análisis del contexto sociocultural, institucional y político y de los valores y creencias imperantes sobre la enseñanza y el aprendizaje tendrán una influencia directa en los objetivos fundacionales, principios y valores que consigne el currículo mientras que el análisis de las necesidades de comunicación (necesidades objetivas, según la terminología de Richerich) identificará los objetivos de

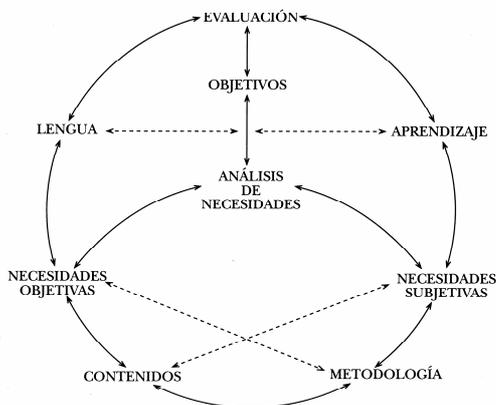
comunicación y los contenidos. El proceso de desarrollo y concreción del currículo en los diferentes centros de enseñanza y en las diferentes modalidades de enseñanza (presencial, semi-presencial, a distancia, *on line*) se plasmará en diferentes *syllabus* (planes de enseñanza). Esta vez el análisis de necesidades no sólo atenderá los factores contextuales de la situación de enseñanza y los objetivos sino que hará también especial hincapié en las características biográficas de sus estudiantes y en sus potenciales necesidades de comunicación y de aprendizaje a la hora de definir los objetivos y contenidos del *syllabus*. El plan del centro estructurará los cursos mediante uno o varios programas (planes de estudios) en los que se distribuyen los objetivos, contenidos, actividades y materiales en módulos atendiendo a criterios progresivos y de reutilización en la selección y gradación de los mismos. Finalmente la programación del curso plasmará todos los procesos anteriores mediante su aplicación práctica en un grupo de estudiantes determinado. En este último paso, el análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje nos permitirá armonizar el currículo, el *syllabus* y los objetivos y contenidos preestablecidos para el módulo con un grupo de estudiantes concreto y poder, así, individualizar los objetivos y contenidos del curso y planificar, seleccionar y graduar las actividades y materiales de manera informada.

En este proceso de individualización del *syllabus* en la programación de un curso, el análisis de necesidades es el punto de partida de un proceso continuo de negociación y consulta entre estudiantes y profesores que va actualizando y plasmando en la actividad diaria la planificación inicial establecida a partir de la información obtenida en el análisis de partida. Los estudiantes, al participar de una forma explícita en la selección y concreción de los objetivos, contenidos, actividades y materiales del curso tendrán una percepción informada de los mismos y podrán, asimismo, autoevaluar su progreso individual y hacer una evaluación final sobre el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que han sido miembros activos.

Una aplicación sistemática del análisis de necesidades en la programación de cursos propuesta permitiría articular todos los procesos que requiere el desarrollo curricular en instituciones educativas (Richards, 2001): determinar las necesidades de un grupo de estudiantes; desarrollar fines y objetivos de un programa que recoja las necesidades identificadas; determinar un *syllabus*, una estructura de curso, unos métodos de enseñanza y unas actividades y materiales apropiados; realizar una evaluación y revisión del programa establecido.

García Santa-Cecilia (2000) identifica los procesos de desarrollo de un curso (análisis de necesidades; definición de objetivos; selección y gradación de contenidos; selección y gradación de actividades y materiales; y determinación de los procedimientos de evaluación) y representa (cuadro 3) "la compleja red de relaciones que se establece entre los distintos procesos identificados" (García Santa-Cecilia, 2000, pág. 23) mediante un gráfico en el que en

el eje de las relaciones sitúa el análisis de necesidades. Las líneas continuas representan relaciones directas y con un fuerte grado de vinculación entre los procesos, mientras que en las discontinuas la relación no es directa y la vinculación es menor.



Cuadro 3: Procesos de desarrollo del curso
(García Santa-Cecilia, 2000, pág. 23)

Esta visión gráfica de la articulación sistémica de los procesos implicados en el desarrollo de un curso muestra la realidad compleja de la diversidad de procesos que interactúan entre sí en un equilibrio en el que cualquier modificación en alguno de los procesos tiene consecuencias en el sistema. Suscribimos íntegramente la propuesta de García Santa-Cecilia del entramado de procesos que concurren en la programación de un curso, aunque creemos que las relaciones entre los procesos de desarrollo de un curso identificados han de articularse a través de un proceso continuo de negociación y consulta entre profesores y estudiantes.

3.3. NEGOCIACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO Y PROGRAMACIÓN

La negociación de los objetivos del curso nos permite iniciar el proceso de armonización de las necesidades objetivas y subjetivas de los estudiantes -identificadas mediante el análisis de necesidades- con los objetivos, los contenidos y la metodología preestablecidos en el *syllabus*. Mediante la negociación de objetivos y planes podemos dar respuesta a las expectativas que los estudiantes tienen depositadas en el aprendizaje y consensuar los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades y los materiales en los que se materializará la programación. De esta forma, facilitaremos que los estudiantes mantengan su motivación y compromiso con el aprendizaje y optimicen su potencial, su rendimiento y su sensación de bienestar, elementos clave para un aprendizaje eficaz y duradero. En este

sentido, la negociación promueve la corresponsabilidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la apropiación de los objetivos preestablecidos y, por tanto, el desarrollo de una mayor autonomía y autodeterminación.

El desafío es alcanzar objetivos comunes partiendo de una diversidad de necesidades muy diferentes. Se trata de conseguir amalgamar una gran variedad contingente de intereses y necesidades individuales en torno a unos objetivos comunes y compartidos compatibles con los objetivos y contenidos del *syllabus*. La negociación permite a los estudiantes discutir y valorar la pertinencia de los objetivos preestablecidos por el *syllabus* y personalizarlos y adaptarlos a las necesidades e intereses del grupo. Asimismo, la participación activa de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones en que se materializa la programación facilita la incorporación del conocimiento del mundo, de las experiencias de aprendizaje previas, de las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las expectativas que tanto los estudiantes como el profesor aportan al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, la programación ha de tomar a los estudiantes como su principal punto de referencia a la hora de articular el proceso de toma de decisiones en el que se concretará el desarrollo del curso. Y ello se realiza mediante un proceso interactivo y continuo de consulta y negociación entre el profesor y los estudiantes. Los aprendientes se constituyen en el pivote alrededor del cual se construye la programación y esto se justifica tanto desde un punto de vista práctico (la calidad del aprendizaje es mejor si los aprendientes están implicados en determinar los objetivos y la metodología de la programación) como desde un punto de vista pedagógico (cualquier acción educativa no puede eludir su responsabilidad de desarrollar en los aprendientes la competencia y comprensión para permitirles ir más allá, de una forma autónoma e informada, de los objetivos y contenidos contemplados en el *syllabus*). En este sentido, la negociación de objetivos y planes es una forma avanzada de corresponsabilización del estudiante en su proceso de aprendizaje que requiere una madurez cognitiva de los aprendientes, una actitud fuertemente motivada hacia el aprendizaje de la lengua y una conciencia y comprensión de los objetivos del aprendizaje.

Tudor (1996), resalta que el éxito de una programación participativa depende en gran medida de la habilidad de los aprendientes para interactuar con su propio proceso de aprendizaje de una manera autónoma e informada. Por ello, la negociación contribuye al desarrollo de la capacidad de aprender y de una conciencia metacognitiva del estudiante en relación con su propio aprendizaje. Sin embargo, el alcance de la negociación diferirá notablemente dependiendo del contexto sociocultural, de la situación de enseñanza y de las características psicológicas y cognitivas de los propios estudiantes. Las creencias sobre el estudio de una lengua y sobre el papel de los profesores y alumnos; los enfoques subyacentes

en el *syllabus* y en los materiales de enseñanza; la motivación y los estilos de aprendizaje presentes; y las expectativas y experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes hacen necesario que el profesor juzgue la oportunidad de iniciar el proceso de negociación y lo adapte al nivel de conciencia metacognitiva de los aprendientes. La flexibilidad y la sensibilidad a las demandas socioculturales, afectivas y cognitivas de los estudiantes han de guiar tanto la negociación como la metodología y los objetivos de la enseñanza. El aprendiente nunca ha de sentirse presionado o atemorizado ni como individuo, ni como estudiante, ni como miembro de un determinado grupo a la hora de corresponsabilizarse de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Tudor, *op. cit.*).

Desde una concepción del *syllabus* entendido como proceso, Breen y Littlejohn (2000) destacan cómo la negociación facilita la consecución de acuerdos mediante la discusión entre personas que tienen diferentes intereses o diferentes puntos de vista pero que buscan alcanzar un acuerdo en un tema, solucionar un problema compartido o establecer formas de trabajo óptimas. “La principal función de la negociación como procedimiento consiste en gestionar la enseñanza y el aprendizaje como una experiencia colectiva” (Breen y Littlejohn, 2000, pág. 8). Durante la programación de un curso coexisten tres agendas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos y contenidos preestablecidos en el programa; las preferencias, necesidades cambiantes, estilos de aprendizaje y motivaciones de cada uno de los estudiantes; y, por último, la percepción del profesor sobre las dificultades y necesidades de los estudiantes y sobre la evolución del grupo (Breen y Littlejohn, 2000). Armonizar los diferentes *syllabus* presentes en un grupo de estudiantes dado y facilitar la creación de sinergias entre ellos es la mayor aportación de la negociación entendida como herramienta didáctica. Durante el proceso de programación, el conjunto de decisiones clave (qué, cómo, quién, cuándo) que se han de tomar debe abrirse a un procedimiento de negociación y consulta lo más abierto posible que permita llegar a un acuerdo consensuado que promueva en los estudiantes la apropiación de los objetivos del *syllabus* y su implicación personal en la consecución de los mismos. La negociación como herramienta para la programación comprende una toma de decisiones abierta y compartida a través de la cual se explicitan las asunciones y creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua, se identifican los retos y las dificultades, y se acuerdan las preferencias y la metodología de trabajo. La programación se irá desarrollando a medida que se seleccionan, de una forma consensuada entre el grupo y el profesor, los objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales. Asimismo, la evaluación ha de ser objeto de discusión y negociación con los estudiantes. Aunque en este punto hay una mayor dependencia de los condicionantes derivados de la situación de enseñanza, los resultados sobre los compromisos adquiridos han de evaluarse durante y al final

del proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor y los estudiantes, tanto individual como conjuntamente.

Lógicamente, la profundidad y alcance de estos acuerdos están limitados por el contexto sociocultural, la situación de enseñanza y el conocimiento y las experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes. Pese a que sea factible encontrarse con contextos socioculturales, situaciones de enseñanza y grupos de estudiantes en los que no sea aconsejable abrir la programación a la negociación, la programación siempre ha de facilitar la corresponsabilidad y cooperación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Breen y Littlejohn (2000) determinan los principios en los que se fundamenta la negociación como procedimiento vertebrador del currículo en la clase de lenguas extranjeras. En concreto, identifican seis principios clave: la negociación es una forma de responsabilizar a los estudiantes como miembros activos de una comunidad de aprendizaje; concibe y refleja el aprendizaje como un proceso emancipador; activa los recursos sociales y culturales del grupo y de sus miembros; capacita a los estudiantes para desarrollar su propia agenda de aprendizaje; enriquece el discurso del grupo como recurso para el aprendizaje de la lengua objeto de estudio; y, por último, informa y enriquece las estrategias pedagógicas del profesor.

Breen y Littlejohn (2000) establecen el marco necesario para desarrollar una programación desde una concepción del *syllabus* como proceso. Para ello, distinguen tres componentes básicos: las decisiones abiertas a negociación, el ciclo de negociación y los diferentes niveles del currículo en los que se puede implantar el ciclo de negociación.

3.3.1. Decisiones abiertas a la negociación

Todas las decisiones relativas a la programación de un curso son susceptibles de ser negociadas entre el profesor y el grupo de estudiantes. La negociación como instrumento didáctico busca facilitar el acuerdo y la toma de decisiones conjunta entre profesor y estudiantes o entre estudiantes (toda la clase o en pequeños grupos). El proceso de programación comprende desde la toma de decisiones relativa a los objetivos, contenidos, metodología y procedimientos de evaluación hasta la selección de actividades, textos y materiales que se llevarán al aula. Toda decisión que se acuerde conjuntamente facilitará la implicación y aumentará la motivación de los estudiantes en su realización; sin embargo, ello no significa que sea factible ni conveniente negociar todas las decisiones que se desarrollan en la programación de un curso. El objeto y el alcance de la toma de decisiones compartida dependerán de cada grupo individualizado de estudiantes y estarán condicionados por el contexto sociocultural y la situación de enseñanza. La participación de los estudiantes en el proceso de toma de

decisiones debe articularse de forma que se propicie un trabajo y una reflexión individual, en pequeños grupos y con todo el grupo.

Para adaptar una programación dada a un grupo de estudiantes determinado, podemos identificar cuatro áreas clave de toma de decisiones (Breen y Littlejohn, *op. cit.*):

- *Objetivos del curso*: Consensuar los objetivos requiere identificar los objetivos de comunicación y de aprendizaje a corto y largo plazo de todos los miembros del grupo y analizar los requerimientos del *pre-syllabus* (objetivos, contenidos, temas, exámenes, etc.).

- *Contenidos*: Seleccionar los temas, estructuras lingüísticas, destrezas, estrategias de comunicación y de aprendizaje, etc., que se desarrollarán durante el curso.

- *Formas de trabajo para alcanzar los objetivos*: Organizar y distribuir el trabajo en el aula y el trabajo en el exterior. Para ello, es necesario, por un lado, consensuar una organización del trabajo en el aula que saque el máximo rendimiento del tiempo de clase y, por otro lado, propiciar una reflexión individual y conjunta sobre los recursos y posibilidades que ofrece el exterior para lograr los objetivos personales y del grupo.

- *Formas de evaluar el trabajo y los resultados obtenidos*: Establecer criterios y procedimientos para valorar los logros y evaluar el desarrollo del curso tanto al final del curso como al finalizar cada unidad didáctica o secuencia de clases.

En el cuadro 4 recogemos las diferentes preguntas para facilitar la participación y contribución de los estudiantes en la negociación de un currículo que proponen Breen y Littlejohn (2000). Las preguntas están formuladas de forma genérica y necesitan de mayor concreción para ser planteadas en el proceso de negociación con los estudiantes. Asimismo, cabe resaltar que cualquier decisión en un área puede desencadenar decisiones en otras áreas.

Decisiones abiertas a la negociación

Objetivos: *¿Por qué? ¿Para qué?*

¿Cuáles son las necesidades a corto y largo plazo del grupo? ¿Qué deberíamos ser capaces de aprender y de hacer?
¿Qué objetivos muy específicos existen en el grupo?, ¿cómo pueden alcanzarse?

Contenidos: *¿Qué?*

¿Qué aspectos de la lengua? ¿Qué temas o usos específicos de la lengua? ¿Qué habilidades lingüísticas?

Metodología: *¿Cómo?*

¿Qué recursos utilizaremos? ¿Qué tipo de textos, materiales y/o actividades son los más adecuados? ¿Cómo se organizará el tiempo disponible? ¿Cómo se organizará el trabajo?: trabajo en el aula y trabajo fuera del aula; agrupaciones de estudiantes -individual, en parejas, en pequeños grupos, en gran grupo con el profesor-.

Evaluación: *¿De los resultados? ¿Del proceso? ¿Quién evalúa?*

¿Qué resultados deberíamos haber obtenido del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿se han alcanzado los objetivos? ¿El proceso de enseñanza ha facilitado la consecución de los objetivos?: ¿qué no ha funcionado?, ¿qué se podría cambiar? ¿Qué se evalúa?, ¿con qué criterios? ¿Autoevaluación?

Cuadro 4: *Tipos de decisiones abiertas a la negociación.* Adaptado de Breen y Littlejohn (2000)

3.3.2. El ciclo de negociación

Para establecer una programación negociada, al principio del curso, es necesario determinar qué ámbitos del *syllabus* son más convenientes y factibles de consensuar ya sea por su importancia, por su urgencia, por su dificultad, por su interés, etc. En los inicios del curso, la determinación de los ámbitos abiertos a la negociación tiene gran utilidad para evitar defraudar las expectativas, intereses y preferencias de los estudiantes y, al mismo tiempo, alcanzar los objetivos del *syllabus* de una forma eficaz y duradera. Asimismo, el procedimiento de negociación facilita la satisfacción individual de las necesidades comunicativas y de aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, se trata de armonizar las tres agendas de aprendizaje presentes en el aula: la de los estudiantes, la del programa y la percepción que tiene el profesor de los requerimientos y exigencias del *syllabus* y de las necesidades de los estudiantes.

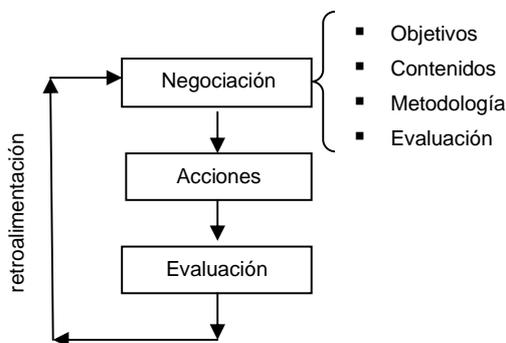
El ciclo de negociación en la programación de un curso, se inicia con una reflexión (individual, en pequeños grupos y conjunta) sobre las agendas individuales y con el análisis (conjunto) de los requerimientos del *syllabus* y del programa. Posteriormente se seleccionarán los ámbitos (objetivos, contenidos, metodología y/o evaluación) más adecuada/s para establecer una toma de decisiones consensuada y se iniciará el proceso de consulta y

negociación (individual, en pequeños grupos y conjunto) en los ámbitos seleccionados que concluirá con la adopción de acuerdos y planes que guiarán el proceso de programación.

La segunda fase se lleva a cabo mediante la concreción de acciones que pongan en práctica los planes establecidos y contribuyan a la consecución de las decisiones acordadas. Para que la programación se desarrolle con éxito, en esta fase es de vital importancia que haya una coherencia entre los acuerdos alcanzados y las acciones emprendidas. Las acciones seleccionadas a través de la negociación han de ser claramente identificables. Asimismo, durante su realización es importante estar atento a cualquier cambio de interés, expectativa o preferencia del grupo y replantear, si fuera necesario, las decisiones consensuadas.

La última fase del ciclo de negociación, la evaluación, propicia la valoración de los resultados y de las dificultades del aprendizaje y una reflexión sobre el proceso de aprendizaje realizado y sobre la adecuación de las acciones con respecto a las decisiones acordadas. En la fase de evaluación también han de valorarse las decisiones acordadas al inicio del curso. Esta fase es crucial en el conjunto del proceso ya que proporciona información de gran relevancia para profesores y estudiantes a la hora de iniciar el nuevo ciclo de negociación. La retroalimentación alumbrará la fase de negociación del nuevo ciclo con las experiencias, tanto positivas como negativas, del proceso anterior.

En el cuadro 5 aparecen representadas de forma gráfica las tres fases de que consta el ciclo de negociación propuesto por Breen y Littlejohn (2000).



Cuadro 5: *El ciclo de negociación*
Adaptado de Breen y Littlejohn (2000)

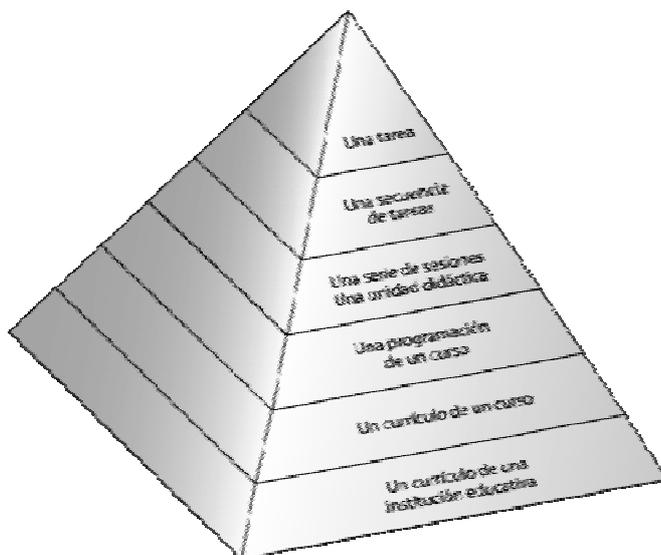
3.3.3. La pirámide del currículo: niveles de negociación

La negociación como procedimiento para adaptar programaciones siempre ha de centrarse en un objeto que sea reconocido por el conjunto de la clase como significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Breen y Littlejohn (2000) señalan cómo, normalmente, un

curso de lengua extranjera desarrolla un currículo, tiene preestablecido un *syllabus*, consta de un programa de contenidos determinado, tiene asignado un manual del curso y/o unos materiales y, por último, al final del curso hay establecido un sistema de evaluación para comprobar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos previstos. Igualmente, los profesores y los estudiantes tienen experiencia acerca de la forma de organizar el trabajo en el aula: metodología empleada, distribución de roles y responsabilidades entre profesor y estudiantes, etc. En estos casos, en cualquiera de estos elementos del curso se puede iniciar el ciclo de negociación de forma que se reflexione conjuntamente sobre las implicaciones que tiene en el desarrollo del curso y se puedan identificar áreas que, en opinión del profesor y los estudiantes, sean susceptibles de adaptarse de forma beneficiosa para el conjunto del grupo. De esta forma, el ciclo de negociación puede llevarse a cabo en cualquiera de los diferentes elementos identificados sin perder su potencial como procedimiento para armonizar los requisitos y las prescripciones del *syllabus* con los intereses, expectativas y preferencias de los estudiantes.

En aquellas situaciones de enseñanza en las que no haya preestablecido ningún currículo, ni *syllabus*, ni programa, ni manual, puede generarse directamente la programación del curso mediante la negociación de objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Partiendo de una concepción piramidal del currículo, Breen y Littlejohn (2000), identifican diferentes puntos de referencia para implementar el ciclo de negociación clasificados en los distintos niveles de la pirámide del currículo. La unidad más pequeña es la tarea y el nivel que sustenta la pirámide es el currículo de la institución educativa. El cuadro 6 representa los diferentes niveles del currículo en los que se puede llevar a cabo el ciclo de negociación. Cada nivel está comprendido, de una forma u otra, en el nivel inferior.



Cuadro 6: La pirámide del currículo: niveles de negociación.
Adaptado de Breen y Littlejohn (2000)

Siguiendo las propuestas de Breen y Littlejohn (2000), podemos establecer las siguientes definiciones para cada nivel:

- *Una tarea*: Cualquier actividad de clase estructurada, planificada y vinculada directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. La tarea tiene su propio objetivo/s, contenidos, procedimiento para realizarla y un criterio explícito o implícito para comprobar que se ha ejecutado satisfactoriamente. Ejemplos de ámbitos de decisión: ¿Quién trabaja con quién?, ¿en parejas, grupos o individualmente? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Cuál es el resultado que hay que alcanzar? ¿Quién guiará la actividad? ¿Cómo se corregirá? ¿Quién corregirá? ¿Qué recursos se utilizarán?

- *Una secuencia de tareas*: Un determinado número de tareas que forman una totalidad coherente o que forman parte de una actividad global. Ejemplos de ámbitos de decisión: ¿Qué actividades se llevarán a cabo? ¿Se prescindirá de alguna actividad?, ¿cuál? ¿Hay que adaptar las actividades?, ¿qué?, ¿cómo? ¿Hay que incorporar alguna actividad o material complementario?

- *Una serie de sesiones / una unidad didáctica*: Varias secuencias de tareas interrelacionadas en una serie claramente definida y que abarcan una serie de sesiones. Ejemplos de ámbitos de decisión: ¿En qué orden se llevarán al aula las actividades pedagógicas y de comunicación? ¿Qué temas se tratarán? ¿Se prescindirá de alguna actividad o de algún tema? ¿Es necesario adaptar algún material o alguna actividad? ¿Es conveniente incorporar actividades o materiales complementarios?

- *Una programación de un curso*: Una (o más) serie coherente de sesiones, más las tareas y actividades fuera del aula que se puedan realizar, durante un periodo de tiempo determinado. Ejemplos de ámbitos de decisión: ¿Qué objetivos, contenidos y destrezas lingüísticas adicionales incorporará la programación? ¿Qué objetivos, contenidos y destrezas lingüísticas convendrían repasarse? ¿Cuáles son los procedimientos, materiales y actividades más adecuados para los objetivos específicos del curso?

- *Un currículo de un curso*: Una determinada serie de objetivos y contenidos, procedimientos de trabajo, procedimientos de evaluación y criterios que especifican los fines a cuya consecución se dirige el curso. Ejemplos de ámbitos de decisión: ¿En qué tipo de objetivos y contenidos ha de centrarse el curso? ¿Qué ámbitos de conocimiento lingüístico debe desarrollar? ¿Qué contenidos específicos deberían incluirse? ¿Qué temas?, ¿en qué situaciones de comunicación? ¿Qué destrezas lingüísticas deberían desarrollarse?, ¿es prioritaria alguna destreza?

- *Un currículo de una institución educativa*: El contexto institucional y social en el que el curso tiene lugar: relación entre el currículo del centro y el currículo de la institución (fines y objetivos generales, objetivos específicos, enfoque metodológico, evaluación, etc.). Ejemplos de

ámbitos de decisión: ¿Qué valores, fines y propósitos generales deben desarrollarse? ¿Cuál es el enfoque metodológico más adecuado? ¿Qué procedimientos de evaluación se adoptarán?

Los niveles de tarea, secuencia de tareas, serie de sesiones y programación de un curso pueden solaparse. Por ejemplo, una programación de un curso puede consistir sólo en una serie de sesiones o, de igual forma, una serie de sesiones puede tener sólo una secuencia de tareas.

3.4. EVALUACIÓN Y PROGRAMACIÓN

La evaluación está íntimamente ligada a la programación y al propio currículo. Cualquier cambio que se realice en los objetivos, contenidos y materiales de la programación preestablecida ha de reflejarse en los procedimientos de evaluación. Por una cuestión de coherencia, siempre ha de evaluarse aquello sobre lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha prestado especial atención y, al mismo tiempo, ha de considerarse y valorarse la relación entre lo realmente acontecido en el aula, la programación predeterminada y el currículo en el que se inserta. Los resultados obtenidos de los procedimientos de evaluación proporcionarán a los profesores información de gran relevancia para valorar, y para adoptar medidas (si fuera necesario), la adecuación de la programación establecida con las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y con el propio currículo. A los estudiantes, les proporcionará información relevante para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, sus logros y dificultades, y para desarrollar su autonomía en el aprendizaje. La evaluación, por tanto, no es únicamente un simple proceso para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos al final de un curso sino también un proceso de toma de decisiones (Nunan, 1988. Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994) que implica a todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquier elemento del currículo es susceptible de ser evaluado y puede afectar directamente a la eficacia y duración del aprendizaje. Los procedimientos para establecer la programación, los objetivos y metas, la selección de los contenidos, materiales y actividades, el propio desarrollo del curso, la actuación del profesor y los progresos del estudiante son elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los que la evaluación debe tener especial consideración (Nunan, 1988).

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) adopta una concepción amplia de evaluación entendida como “la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para llevar a cabo el desarrollo del currículo con el fin de determinar su grado de efectividad y de eficiencia en un contexto determinado (Brown, 1989). ... Desde esta perspectiva, la evaluación se considera un

proceso continuo de análisis dirigido hacia la progresiva adecuación del plan inicial a las necesidades reales del alumnado. Todos los componentes del currículo se verán involucrados en este proceso. ... La evaluación, de este modo, constituye la parte del currículo que incluye, relaciona y da sentido a todos los demás componentes." (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994, págs. 129-30). En definitiva, la evaluación del currículo se plantea como una actividad que contribuye a mejorar la organización y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. Para el estudiante, la evaluación le facilita la reflexión sobre el desarrollo del propio proceso de aprendizaje, le proporciona una información objetiva de su actuación y le ayuda a reconocer los objetivos de cada ciclo de enseñanza (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994).

Los procedimientos de evaluación pueden combinar diferentes enfoques a la hora de abordar la evaluación de un currículo y de una programación de un curso. Brown (1989), identifica tres dimensiones definidas en forma de dicotomías que, lejos de ser excluyentes, se complementan:

- *Formativa vs. sumativa*: El objetivo de la *evaluación formativa* es conseguir información sobre cómo funciona la programación preestablecida para poder identificar sus puntos fuertes y débiles con el fin de mejorarla adecuándola a las necesidades de los estudiantes. Para ello, una vez identificados y analizados los elementos disonantes de la programación se adoptan medidas para armonizarlos con la realidad del aula. Generalmente la evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo de una programación de un curso y de su currículo. La evaluación formativa es de gran utilidad para ir ajustando de una forma paulatina la programación y el currículo a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La finalidad de la *evaluación sumativa* es obtener información para determinar la efectividad y el éxito de la programación y del currículo. Se usa principalmente para medir el impacto, la eficacia y la eficiencia de la programación y del currículo. Normalmente la evaluación sumativa tiene lugar una vez el curso ha finalizado. Las actuaciones derivadas del análisis de la información obtenida a través de la evaluación sumativa pueden tener consecuencias relevantes, e incluso drásticas, sobre la propia continuidad de la programación y del currículo.

En el cuadro 7 recogemos una serie de preguntas que, a modo de ejemplo y sin carácter exhaustivo, caracterizan el análisis que propone cada uno de los dos tipos de evaluación (Richards, 2001). Como podemos observar, los elementos sobre los que inciden una y otra evaluación son prácticamente los mismos. La diferencia entre ambas reside fundamentalmente en los objetivos que persigue cada una y en el tipo de decisiones que van a alumbrar.

<u>EVALUACIÓN FORMATIVA</u>	<u>EVALUACIÓN SUMATIVA</u>
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se ha utilizado suficiente tiempo para los objetivos particulares del grupo? - ¿Los tests de clasificación, los exámenes de curso y/o los exámenes de nivel han conseguido un dominio lingüístico homogéneo en el grupo? - ¿Qué opinión merece a los estudiantes el manual de clase? - ¿La metodología de los profesores es adecuada? - ¿Los profesores y/o los estudiantes tienen dificultades con algún aspecto del programa? - ¿Los estudiantes disfrutan de la programación? De no ser así, ¿qué puede hacerse para aumentar su motivación? - ¿Los estudiantes practican lo suficiente? ¿Debería aumentarse o disminuirse la carga de trabajo? - ¿El ritmo del curso es adecuado? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál ha sido el grado de efectividad del curso? ¿Se han alcanzado los objetivos previstos? - ¿Qué han aprendido los estudiantes? - ¿Los tests de clasificación, los exámenes de curso y/o los exámenes de nivel son adecuados? - ¿En qué grado la metodología empleada por los profesores es adecuada? - ¿Qué problemas y/o dificultades ha tenido el desarrollo del curso? - ¿Qué piensan los profesores y estudiantes de la programación del curso? - ¿Se ha dedicado a las distintas unidades didácticas en las que se organiza la programación el tiempo necesario? - ¿Los objetivos de curso son adecuados o necesitan revisarse? - ¿Funcionan bien las actividades y materiales?
<p>Cuadro 7: <i>Evaluación formativa vs. evaluación sumativa</i>. Preguntas adaptadas de Richards (2001)</p>	

- *Del producto vs. del proceso*: La *evaluación del producto* tiene por objeto determinar en qué grado los objetivos de comunicación y pedagógicos han sido alcanzados. Para ello es necesario que el currículo y la programación establezcan unos objetivos claramente definidos y unos comportamientos del estudiante que sean susceptibles de medición. Sin embargo, la *evaluación del proceso* busca determinar en qué medida los procedimientos, materiales y actividades que se utilizan durante el desarrollo del curso contribuyen a alcanzar los objetivos previstos. La evaluación del proceso facilita el cambio y la adecuación de la programación y del currículo para conseguir el *producto* preestablecido de la forma más eficaz y eficiente posible.

Brown (*op. cit.*) resalta la manifiesta relación entre esta dimensión y la anterior. Por un lado, la evaluación sumativa tiende a centrarse en el producto porque su objetivo es determinar si los fines de la programación y del currículo se logran. Por otro, la evaluación formativa suele hacer hincapié en el proceso porque su finalidad es analizar y mejorar los procesos previstos para conseguir los objetivos.

Johnson (1989), destaca cómo, en el desarrollo de un currículo, la evaluación del producto y del proceso son interdependientes. La evaluación del producto puede proporcionar una aproximación inicial de la coherencia de un currículo analizando la armonía entre los objetivos y especificaciones del currículo y de la programación en relación con los resultados obtenidos y valorando el grado de dominio lingüístico alcanzado por los alumnos con respecto a los objetivos previstos. Sin embargo, la eliminación de las disfunciones identificadas y la

modificación de los resultados no deseados requieren una adecuada comprensión de sus causas, su mera constatación no contribuye a remediar la situación. Por otro lado, analizar el proceso sin considerar el resultado previsto y real del mismo carece de cualquier utilidad. Suponer que determinadas metodologías, procedimientos, actividades y materiales garantizan unos determinados resultados carece de cualquier tipo de evidencia científica y se contradice con la realidad del aula.

- *Cuantitativa vs. cualitativa*: La *evaluación cuantitativa* hace relación a la obtención de datos que son directamente convertibles en expresiones numéricas y estadísticas. La evaluación cuantitativa se caracteriza por su fuerte carácter objetivo. Por su parte, la *evaluación cualitativa* se refiere a datos cuya plasmación en cifras presenta mayor dificultad. La evaluación cualitativa presenta un fuerte carácter subjetivo.

3.4.1. Autoevaluación en la enseñanza de lenguas

El primer impulso al estudio de la importancia de las habilidades de autoevaluación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje viene determinado por el papel central que los trabajos sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas auspiciados por el Consejo de Europa (ver 3.2.1., *Análisis de necesidades y enfoques comunicativos*) conceden a las necesidades y motivaciones de los aprendientes. Tudor (1996) señala que Trim, en el prefacio de la obra de Oskarsson (1980) *Enfoques para la autoevaluación en el aprendizaje de una lengua extranjera*, destaca cómo la evaluación en los trabajos del Consejo de Europa es considerada como un medio para capacitar a los aprendientes para conseguir más eficazmente más objetivos relacionados con sus necesidades. Trim relaciona la evaluación con el análisis de necesidades y con el establecimiento de objetivos de aprendizaje no sólo para alcanzar un aprendizaje más eficaz, sino también con una finalidad pedagógica que, partiendo de la consideración del estudiante como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, busca una interacción estrecha y continua entre estudiantes, profesores y expertos en todos los niveles y en todas las fases del proceso educativo.

Desde una enseñanza centrada en el alumno, Nunan (1988) señala cómo los profesores y los estudiantes han de estar activamente implicados en la evaluación del currículo. Asimismo, destaca la importancia de la autoevaluación de los aprendientes como complemento de la evaluación del profesor ya que les proporciona uno de los caminos más eficaces para desarrollar tanto su conciencia autocrítica del aprendizaje como su capacidad de aprender a aprender. El uso sistemático de técnicas de autoevaluación no sólo desarrolla la autonomía en el aprendizaje sino que también ayuda a los estudiantes a ser conscientes de su papel de agentes activos en el proceso de aprendizaje y a identificar sus estilos de aprendizaje. Los

estudiantes pueden implicarse en la evaluación de gran parte del currículo: su propio progreso, los objetivos, la metodología empleada, los materiales y las actividades de aprendizaje, etc. Sin embargo, Burton y Nunan (1986)¹⁴ constatan ciertas dificultades para la autoevaluación en estudiantes con escasa experiencia de aprendizaje en contextos formales. Para que los estudiantes puedan valorar su actuación es necesario que sean informados, de una forma comprensible, de los objetivos del curso. Para facilitar su comprensión, los objetivos pueden estar formulados en términos de actividades del mundo real, actividades pedagógicas y habilidades comunicativas. La autoevaluación como herramienta pedagógica está estrechamente vinculada al contexto sociocultural en el que la enseñanza tiene lugar y, por tanto, no siempre ha de considerarse como una técnica viable ni apropiada ya que puede generar incompreensión y rechazo en culturas en las que predomine el estatus atribuido, la tradición y/o las costumbres establecidas.

Tudor (1996) destaca que la autoevaluación es una actividad básica en la implicación activa y consciente del estudiante en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje autónomo requiere que el estudiante desarrolle las habilidades necesarias para valorar:

- Las demandas comunicativas y lingüísticas requeridas por las situaciones reales en las que se usará la lengua.
- Sus habilidades actuales en relación con dichas demandas.
- Las posibles opciones de aprendizaje para alcanzar sus objetivos y su interacción personal con dichas opciones.

Oskarsson¹⁵ (1980) señala cómo el desarrollo por parte del estudiante de su capacidad para la autoevaluación tiene una influencia positiva en su estudio de la lengua y le sirve como medio para fomentar su papel de agente activo e independiente en su aprendizaje tanto durante el proceso de enseñanza como una vez finalizado éste. Asimismo, la motivación y el aprendizaje consciente del estudiante pueden verse positivamente influenciados con la realización de este tipo de actividades. En concreto, Oskarsson sugiere seis razones principales para desarrollar habilidades de autoevaluación en los estudiantes que les permitan aprovechar todo su potencial pedagógico:

1. Facilitar el aprendizaje mediante una actitud más informada y crítica.
2. Fomentar el aprendizaje consciente.
3. Mejorar la capacidad para establecer objetivos propios de aprendizaje.
4. Complementar las fuentes de evaluación de su aprendizaje.
5. Compartir la responsabilidad que conlleva la evaluación.
6. Aumentar la independencia y la autonomía en el aprendizaje.

¹⁴ En Nunan (1989).

¹⁵ En Tudor (1996).

Autoevaluación del dominio de la lengua

El aspecto más polémico y cuestionado de la autoevaluación está relacionado con la capacidad de los aprendientes para emitir valoraciones fiables y válidas con respecto a su dominio lingüístico.

La autoevaluación del dominio lingüístico requiere que el estudiante active simultáneamente tres tipos de conocimiento: el conocimiento de los objetivos de comunicación y de aprendizaje, el de los contenidos lingüísticos y pragmáticos necesarios para realizar satisfactoriamente los objetivos de comunicación y, por último, el de los métodos y criterios de evaluación (Tudor, 1996). Lógicamente, la habilidad del estudiante para valorar objetivamente su actuación dependerá de su nivel de competencia en la lengua objeto. Tudor (1996) pone de manifiesto cómo distintas investigaciones y estudios han constatado la validez y la fiabilidad de este tipo de evaluación para valorar las habilidades lingüísticas del estudiante en la lengua objeto al contrastar sus resultados con formas más tradicionales de evaluación. Asimismo, la autoevaluación del dominio lingüístico alcanzará mayores cotas de validez y fiabilidad si está relacionada de una forma clara y directa con las experiencias personales de los estudiantes en la lengua extranjera (LeBlanc y Painchaud¹⁶, 1985). En este sentido, Tudor (*op. cit.*) resalta la importancia de que los descriptores del dominio lingüístico o de las actividades comunicativas sean sensibles a las necesidades e intereses de los estudiantes y, al mismo tiempo, estén formulados de forma que sea posible su logro.

Estos estudios ponen de relieve la utilidad de la autoevaluación de la competencia lingüística como complemento a las formas tradicionales de evaluación del dominio lingüístico que permite una visión más completa del grado de cumplimiento de los objetivos de comunicación y pedagógicos del curso. Sin embargo, la efectividad y viabilidad de la autoevaluación como instrumento para valorar el dominio lingüístico alcanzado no puede considerarse garantizada ya que está fuertemente condicionada por diferentes factores relacionados con el entorno sociocultural, la situación de enseñanza y las características biográficas y psicológicas de los aprendientes. Sin querer ser exhaustivos, podemos identificar distintos factores que condicionan la autoevaluación como instrumento pedagógico:

- *El origen cultural de los estudiantes.* En grupos de estudiantes multiculturales, el origen cultural puede influir en la precisión de las valoraciones ya que algunos estudiantes tenderán a infravalorar su dominio y otros a sobrevalorarlo (Blue¹⁷, 1988).

¹⁶ En Tudor (1996)

¹⁷ En Tudor (1996).

- *Las experiencias previas y el conocimiento de los métodos y criterios de evaluación.* Es necesario que los estudiantes estén familiarizados con este tipo de evaluación y sepan qué se espera de ellos (Janssen-van Dieten¹⁸, 1989).
- *Los estilos de aprendizaje.* Aprendientes con un marcado estilo orientado a la autoridad pueden ser reacios al propio concepto de autoevaluación ya que necesitan la seguridad de sentirse dirigidos y de estar provistos de instrumentos objetivos y claramente definidos.
- *Las creencias y actitudes sobre el aprendizaje de una lengua.* Es posible que algunos aprendientes reaccionen negativamente ante la asunción de las responsabilidades y el rol implícito que conlleva este tipo de evaluación (LeBlanc y Painchaud¹⁹, 1985). Esto está estrechamente ligado al origen sociocultural del estudiante y a las expectativas de lo que supone la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.
- *El contexto sociocultural en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Directamente relacionado con el factor anterior, los valores, las expectativas y las creencias depositados en la enseñanza pueden chocar frontalmente ante la posibilidad de compartir un elemento fundamental en el proceso de enseñanza, como es la evaluación, con el estudiante. En algunos contextos socioculturales, sólo el profesor tiene el conocimiento para discernir y valorar el progreso y la capacidad de los estudiantes.
- *La situación de enseñanza.* El carácter reglado o no reglado de la enseñanza, el tipo de institución educativa, la edad de los aprendientes, etc., que caracterizan la situación de enseñanza pueden determinar la viabilidad y efectividad de este tipo de evaluación.

Tudor (1996), resalta que la autoevaluación, como otros procedimientos pedagógicos que buscan la implicación y corresponsabilización del aprendiente, necesita orientación por parte del profesor y tiempo para que pueda ser interiorizada por los aprendientes y alcance su máximo potencial pedagógico. La autoevaluación forma parte de una orientación de la enseñanza de lenguas que facilita y promueve la implicación máxima del estudiante en su aprendizaje. Los instrumentos de autoevaluación permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus habilidades lingüísticas y relacionarlas con los objetivos del curso y con los contenidos necesarios para alcanzarlos de una forma óptima. Al profesor, los procedimientos de autoevaluación le proporcionan una información que le permite profundizar en el conocimiento de sus estudiantes (motivaciones, metas, creencias y actitudes sobre el aprendizaje,

¹⁸ En Tudor (1996).

¹⁹ En Tudor (1996).

preferencias de aprendizaje, etc.). En este punto, la autoevaluación aparece estrechamente ligada al análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje y al establecimiento de objetivos y planes de la programación, ya que estimula, tanto en el profesor como en los estudiantes, la reflexión sobre su dominio lingüístico actual, sobre sus necesidades comunicativas y sobre sus objetivos de aprendizaje. El MCER (2002) destaca el potencial de la autoevaluación “como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (MCER, pág. 188).

CAPÍTULO CUARTO: PROPUESTA DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EVALUACIÓN Y ADAPTACIÓN DE PROGRAMACIONES EN CURSOS DE NIVEL AVANZADO

SUMARIO: 4.1. PRESENTACIÓN. 4.2. OBJETIVOS. 4.3. INSTRUMENTOS: 4.3.1. Cuestionarios de análisis de necesidades. 4.3.2. Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso. 4.3.3. Cuestionarios de evaluación. 4.4. PROCEDIMIENTOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

4.1. PRESENTACIÓN

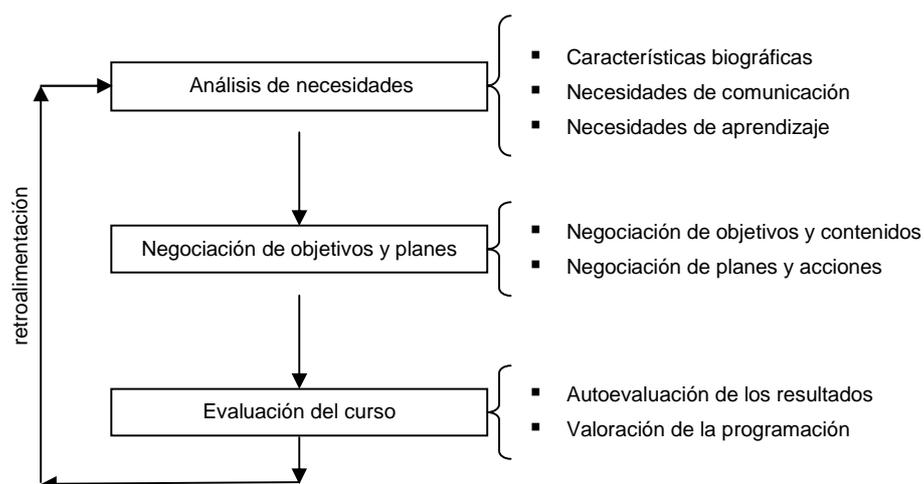
En una situación de enseñanza no reglada, el perfil de los estudiantes jóvenes y adultos de nivel avanzado está caracterizado por una importante motivación (el aprendizaje, en principio, es voluntario), una competencia comunicativa y experiencia de aprendizaje contrastadas (son usuarios independientes) y, por último, un considerable conocimiento del mundo (en el caso de los jóvenes, generalmente, menor).

Partiendo de los postulados de una enseñanza centrada en el alumno, nuestra propuesta de aplicación didáctica pretende facilitar la adaptación de una programación dada a un grupo de estudiantes determinado. Buscamos aproximar la programación a las necesidades, intereses y preferencias del colectivo que forma el grupo y de cada estudiante considerado individualmente. Los elementos centrales de nuestra propuesta son el estudiante y el grupo. Para ello, proponemos unos instrumentos que favorecen la implicación del estudiante y del colectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que promueven su corresponsabilización con respecto a los objetivos de comunicación y de aprendizaje del curso.

Nuestra propuesta integra diferentes momentos clave del proceso de programación de un curso desde su inicio hasta su finalización. Las tres primeras horas se dedican a conocer a los estudiantes, acordar objetivos comunes y determinar la organización del trabajo y las acciones con las que adaptaremos la programación. Los objetivos y planes acordados servirán de guía para el desarrollo de la programación preestablecida aunque siempre estarán abiertos a la renegociación y serán permeables a los cambios de necesidades y de preferencias producidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La última hora se dedicará a la evaluación de los resultados y de la propia programación.

En el cuadro 7 vemos representado el proceso de programación que proponemos. El análisis de necesidades, instrumento con el que comenzaremos el proceso, permitirá al profesor conocer el perfil biográfico, las motivaciones, los objetivos comunicativos y las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes. El siguiente paso consistirá en presentar y explicar los objetivos y contenidos del programa. Es importante que los estudiantes conozcan el programa y tomen

conciencia de la relevancia y oportunidad de los objetivos y contenidos del mismo para su aprendizaje. Una vez que los estudiantes se han familiarizado con el programa, la reflexión individual sobre las necesidades de comunicación y de aprendizaje propiciada en el análisis de necesidades dará paso a un proceso participativo para adaptar los objetivos, contenidos y organización del curso a las expectativas y preferencias manifestadas por los estudiantes. Este proceso se articula a través del segundo instrumento, la encuesta de negociación de objetivos y planes, que posibilita, en primer lugar, una reflexión en pequeños grupos y, después, una negociación entre toda la clase y el profesor, sobre los objetivos y contenidos adicionales que pueden añadirse a la programación y sobre las diferentes maneras de alcanzarlos, ya sea individual o colectivamente. Finalmente, cuando el curso ya ha terminado, el instrumento de evaluación propiciará la autoevaluación de los estudiantes de su progreso y la valoración de la programación. Ello les será de gran utilidad para identificar nuevos objetivos de comunicación y de aprendizaje que sean acordes con sus necesidades y a establecer y planear formas efectivas y eficientes que les permitan alcanzar sus objetivos individuales.



Cuadro 7: Proceso de programación de un curso

Nuestra propuesta busca facilitar, en primer lugar, la permeabilidad de la programación a las características biográficas de los estudiantes, a sus motivaciones, a sus expectativas y a sus estilos de aprendizaje. En segundo lugar, pretende desarrollar la capacidad de autonomía e independencia del alumno. Para ello, al inicio del curso se les brinda la posibilidad de que valoren la adecuación del programa establecido a sus necesidades y se les facilita que incorporen nuevos objetivos y que decidan la forma de alcanzar los objetivos tanto del programa como los del grupo y los personales. Esta armonización de intereses facilitará la apropiación de los objetivos preestablecidos y la implicación y motivación de los estudiantes. Finalmente, a

través de la programación consensuada que resulta de la aplicación didáctica, el componente afectivo del aprendizaje resultará reforzado, en tanto en cuanto el estudiante tendrá la oportunidad de implicarse en el desarrollo de la programación con el consiguiente incentivo en su autoestima y motivación. Sin embargo, es necesario recordar que esto puede variar en función del contexto sociocultural en el que la enseñanza tenga lugar (especialmente en culturas y sociedades con un fuerte arraigo en la tradición y en las que haya una fuerte orientación a la autoridad). En el caso de que la negociación de objetivos y planes choque con la cultura imperante no es conveniente la utilización de la encuesta de negociación de objetivos y planes, ya que podría causar desasosiego y un aumento de la ansiedad en los estudiantes. En este sentido, una premisa necesaria para llevar a cabo nuestra propuesta es la existencia en el aula de un ambiente relajado y sin ansiedad que favorezca el trabajo cooperativo y la creación de empatías, sinergias y lazos afectivos en el grupo.

Por lo tanto, en nuestra propuesta para adaptar programaciones, consideramos la programación como un proceso complejo en el que interactúan diferentes componentes: de comunicación, de aprendizaje, afectivos, culturales. Todos estos componentes están presentes, de una forma u otra, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestros instrumentos harán hincapié de una forma explícita en los componentes comunicativos y de aprendizaje, aunque los componentes afectivos y socioculturales estarán presentes ya que forman parte de una totalidad indivisible, la persona, y no pueden aislarse del proceso de enseñanza-aprendizaje. El componente pluricultural es consustancial al aprendizaje de lenguas extranjeras. A este respecto, consideramos que la coexistencia de dos o más culturas actúa como un elemento que enriquece el proyecto común de aprender una lengua y contribuye a la creación de sinergias que favorecen tanto la consecución de los objetivos comunicativos y de aprendizajes individuales y colectivos como el desarrollo personal.

4.2. OBJETIVOS

Nuestra propuesta de aplicación didáctica presenta una serie de instrumentos para el desarrollo de una programación centrada en el estudiante en cursos de nivel intermedio-alto y avanzado. Los objetivos personales y comunicativos, los deseos y expectativas, y las necesidades de comunicación y de aprendizaje de los estudiantes conforman una realidad compleja a la que una enseñanza centrada en el alumno ha de dar respuesta. Se pretende que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar sus metas de aprendizaje en un entorno seguro alejado de la ansiedad y, al mismo tiempo, puedan desarrollarse como personas de una forma integral. Los instrumentos son válidos tanto para adaptar programaciones

preestablecidas a un grupo de estudiantes determinado como para generar una programación sin un *syllabus* previo. Para ello, los instrumentos articulan todo el proceso de programación.

El objetivo es evaluar la adecuación de una programación dada a un grupo de estudiantes concreto y adaptarla mediante un proceso de consulta y negociación. Para evaluar la programación actuaremos al inicio y al final del curso. Al inicio, analizaremos los objetivos, contenidos, metodología, materiales y actividades predeterminados en la programación a partir de las características personales de los estudiantes, sus intereses, sus expectativas y sus preferencias de aprendizaje. Al finalizar el curso, analizaremos la autoevaluación de los estudiantes sobre sus resultados con relación a los objetivos y contenidos del programa y la valoración que conceden a la propia programación. Para adaptar la programación, estableceremos un proceso de negociación y consulta entre estudiantes y profesor que facilite el consenso sobre los objetivos, contenidos, metodología, materiales y actividades que se desarrollarán durante el curso y que garantice, al mismo tiempo, el necesario equilibrio respecto a los objetivos y contenidos del *syllabus*.

En el cuadro 8, “*Objetivos de los instrumentos y destinatarios*”, identificamos diferentes objetivos específicos en cada uno de los instrumentos que componen la aplicación didáctica en relación con los diferentes participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje a los que va dirigida: los estudiantes, el profesor, el/los responsable/s del *syllabus* preestablecido en el programa de enseñanza del centro y, por último, los responsables del seguimiento y actualización del currículo de la institución. Por tanto, podemos observar cómo los objetivos y la utilidad de la aplicación variarán en función de sus destinatarios:

Cuestionarios de análisis de necesidades		
Estudiantes	Profesor	Responsable/s del <i>syllabus</i> y del currículo
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre sus características personales, necesidades de comunicación y preferencias de aprendizaje. • Desarrollo de una conciencia de aprendiziente único. • Profundización y sistematización del vocabulario relacionado con las necesidades de comunicación y de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características biográficas, las expectativas, las necesidades de comunicación y las preferencias de aprendizaje de cada estudiante. • Obtener un perfil de las características biográficas, expectativas, necesidades de comunicación y preferencias de aprendizaje del grupo. • Identificar y analizar -en el estudiante y en el grupo- la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de lengua y los contextos comunicativos de uso real. • Identificar y analizar -en el estudiante y en el grupo- los estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje. • Analizar la adecuación de la programación preestablecida en relación con los perfiles identificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un perfil de las características biográficas, expectativas, necesidades de comunicación y preferencias de aprendizaje del grupo meta. • Analizar la adecuación del <i>syllabus</i> y del currículo con respecto al perfil identificado. • Identificar y analizar -en el grupo meta- la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de lengua y los contextos comunicativos de uso real. • Identificar y analizar -en el grupo meta- los estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje. • Identificar cambios y tendencias en el perfil del alumnado.

Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso

Estudiantes	Profesor	Responsable/s del <i>syllabus</i> y del currículo
<ul style="list-style-type: none"> Reflexión colectiva sobre las necesidades de comunicación y las preferencias de aprendizaje individuales y del grupo. Negociación de objetivos y planes para incorporar a la programación del curso. Desarrollo de una conciencia y comprensión de su papel como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollo de la capacidad de aprender. Activación de recursos sociales e interculturales. Corresponsabilización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollo de autonomía e independencia. Desarrollo de una conciencia y comprensión de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollo de una conciencia metacognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Consensuar una guía con objetivos y planes comunes para adaptar la programación del curso: objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales. Obtener información para adaptar su estilo de enseñanza al perfil del grupo. Iniciar un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta para desarrollar la programación. Promover la motivación e implicación de los estudiantes. Promover un aprendizaje cooperativo y la creación de empatías, lazos afectivos y sinergias. Identificar intereses específicos. Completar el perfil de necesidades de comunicación y de aprendizaje obtenido con los cuestionarios de análisis de necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Completar el perfil de necesidades de comunicación y de aprendizaje obtenido con los cuestionarios de análisis de necesidades. Comprobar la capacidad de adaptación del <i>syllabus</i> y del currículo a las necesidades sentidas de los estudiantes.

Cuestionarios de evaluación

Estudiantes	Profesor	Responsable/s del <i>syllabus</i> y del currículo
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la capacidad de autoevaluación del dominio de la lengua (competencia lingüística comunicativa) con respecto a los objetivos y contenidos del programa. Reflexión sobre el progreso y los logros personales. Evaluación de la programación: objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales. Reflexión sobre las dificultades personales del aprendizaje. Desarrollo de la capacidad de aprender. Desarrollo de la autonomía e independencia. Desarrollo de estrategias metacognitivas. Desarrollo de una conciencia y comprensión de los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos y lingüísticos. Desarrollo de una conciencia y comprensión de su papel como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Obtener la percepción de los estudiantes de su progreso con relación a los objetivos del programa. Obtener la valoración de los estudiantes de la programación del curso finalizado: objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales. Obtener información sobre las dificultades sentidas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Profundizar en el conocimiento y comprensión de los estudiantes. Reflexionar sobre la programación del curso y sobre la propia actuación personal. Identificar y analizar disfunciones de la programación y de la propia actuación. Valorar la efectividad y el éxito de la programación. 	<ul style="list-style-type: none"> Obtener información para determinar la efectividad y el éxito de la programación y del currículo. Obtener información sobre la percepción de los estudiantes del grado de cumplimiento de los objetivos de la programación. Obtener información sobre la valoración que hacen los estudiantes de la programación. Profundizar en el conocimiento y comprensión de los estudiantes para completar el perfil de necesidades de aprendizaje del grupo meta.

Cuadro 8: *Objetivos de los instrumentos y destinatarios*

Para los estudiantes, los objetivos específicos tienen un marcado carácter pedagógico que pretende facilitar y promover tanto su desarrollo como aprendientes como su desarrollo personal. Así, con los cuestionarios de análisis de necesidades, propiciaremos una reflexión sobre sus características como aprendientes, sus motivaciones, sus necesidades de comunicación y sus preferencias de aprendizaje. Pretendemos desarrollar en el estudiante una

conciencia de aprendiente único con sus propias características personales, expectativas, necesidades y preferencias. Para ello, profundizarán y sistematizarán el léxico específico de este ámbito temático. Con la encuesta de negociación de objetivos y planes, los estudiantes reflexionarán colectivamente sobre sus intereses, expectativas, necesidades de comunicación y preferencias de aprendizaje y, posteriormente, negociarán conjuntamente con el profesor un documento que determine los objetivos del grupo y establezca planes y acciones para alcanzarlos. Queremos promover el desarrollo de la capacidad de aprender en los estudiantes. Para ello, pretendemos, en primer lugar, desarrollar una conciencia y comprensión de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en cursos dirigidos a adultos en contextos de enseñanza no reglada. En segundo lugar, buscamos conseguir la corresponsabilización de los estudiantes en la programación que guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollará el *syllabus* preestablecido. En tercer lugar, queremos activar recursos sociales e interculturales que faciliten un aprendizaje cooperativo y la creación de empatías, lazos afectivos y sinergias entre los miembros del grupo. En cuarto lugar, procuramos desarrollar la autonomía e independencia de los estudiantes para alcanzar tanto los objetivos del curso como sus objetivos personales. Por último, intentamos desarrollar en el estudiante una conciencia metacognitiva que le permita dirigir su propio proceso de aprendizaje tanto en el aula como en el exterior. Dirigir y regular el propio proceso de aprendizaje supone la capacidad de determinar objetivos, establecer planes, seleccionar actividades y materiales y predecir dificultades (Wenden¹, 1987). Con los cuestionarios de evaluación pretendemos fomentar la capacidad de autoevaluación de los estudiantes, tanto sobre su dominio lingüístico como sobre la propia programación: objetivos, metodología, materiales y actividades. Con ello, seguimos procurando desarrollar en el aprendiente la capacidad de aprender, la autonomía, la independencia y el uso de estrategias metacognitivas. Del mismo modo, la reflexión, el análisis y la valoración de los resultados y del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitarán tanto el desarrollo de una conciencia y comprensión de los objetivos de aprendizaje -presentes y futuros- en términos comunicativos y lingüísticos como el desarrollo de una conciencia y comprensión de su papel como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el profesor los objetivos específicos de la aplicación tienen un carácter principalmente didáctico que pretende establecer unos procedimientos que le permitan actuar de una forma más informada tanto a la hora de adaptar la programación preestablecida como en el momento de adecuar su propio estilo de enseñanza. Los cuestionarios de análisis de necesidades proporcionan un perfil de las características biográficas, de las expectativas, de las necesidades de comunicación y de las preferencias de aprendizaje de cada estudiante y del grupo. Pretendemos identificar y analizar, por un lado, la motivación, las necesidades

¹ En Williams y Burden (1997).

funcionales, las prioridades respecto a las actividades de lengua y los contextos comunicativos de uso real de la lengua. Por otro, buscamos identificar y analizar los estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje. Los perfiles obtenidos permitirán hacer una primera valoración de la adecuación de la programación preestablecida. Con la encuesta de negociación, el profesor obtendrá una guía consensuada de objetivos y planes comunes para adaptar la programación -objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales- y para adecuar su propio estilo de enseñanza. De igual manera, el documento obtenido facilita la identificación de intereses específicos -individuales y del grupo- y permite completar el perfil de necesidades de comunicación y de aprendizaje obtenido con los cuestionarios de análisis de necesidades. La siguiente herramienta -encuesta de negociación de objetivos y planes del curso- posibilita iniciar un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta para desarrollar la programación. Desde una perspectiva más pedagógica, la encuesta promueve, por un lado, la motivación e implicación de los estudiantes y, por otro, un aprendizaje cooperativo que favorece la creación de empatías, lazos afectivos y sinergias. Por último, con los cuestionarios de evaluación, pretendemos facilitar al profesor una herramienta que le permita valorar la efectividad y el éxito de la programación, reflexionar sobre la programación y sobre la propia actuación personal y, finalmente, identificar y analizar disfunciones de la programación y de la propia actuación. Para ello, los estudiantes valorarán su progreso con relación a los objetivos del programa y, asimismo, la programación del curso recién finalizado: objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales. De esta forma, el profesor podrá completar y contrastar su valoración profesional con las opiniones manifestadas por los estudiantes.

Para los responsables del *syllabus* y del currículo, esta aplicación didáctica posibilita recabar información de gran relevancia para el seguimiento y actualización del *syllabus* y del currículo. Los cuestionarios de análisis de necesidades nos facilitarán la obtención de un perfil del grupo meta que identifique sus características biográficas, intereses, expectativas, necesidades de comunicación y preferencias de aprendizaje. Además, nos permitirán conocer, por un lado, la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de lengua y los contextos comunicativos de uso real de la lengua y, por otro, los estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje. Esta información será de gran utilidad para identificar cambios y tendencias en las características del alumnado y para analizar la adecuación del *syllabus* y del currículo al perfil caracterizado. La encuesta de negociación de objetivos y planes permitirá, por una parte, completar el perfil de necesidades de comunicación y de preferencias de aprendizaje obtenido con los cuestionarios de análisis de necesidades y, por otra, comprobar la capacidad de adaptación del *syllabus* y del currículo a las necesidades sentidas de los estudiantes.

Finalmente, los cuestionarios de evaluación proporcionarán información de gran relevancia para determinar la efectividad y el éxito de la programación y del currículo. Por un lado, recogeremos información sobre la percepción de los estudiantes del grado de cumplimiento de los objetivos de la programación y, por otro, recabaremos información sobre la valoración de los estudiantes de la propia programación. Toda esta información, junto con la obtenida a partir de los instrumentos anteriores, contribuirá a conocer mejor a los estudiantes.

Solo mediante una utilización sistemática de los distintos instrumentos que componen la aplicación didáctica, nuestra propuesta podrá desarrollar con todo su potencial los objetivos que pretendemos alcanzar. La amplitud de los objetivos hace que su consecución plena no se realice a corto plazo sino que establece una senda que continúa una vez terminado el curso cuya programación pretende adaptar.

4.3. INSTRUMENTOS

La aplicación que presentamos consta de tres instrumentos: un cuestionario de análisis de necesidades, una encuesta para la negociación de objetivos y planes y un cuestionario de evaluación. Los tres instrumentos son complementarios y se actualizan a medida que se desarrolla la programación. El objetivo común de todos ellos es la evaluación y adaptación de programaciones predeterminadas en cursos de nivel avanzado.

Para el análisis de necesidades (ver anexo 1) utilizaremos tres cuestionarios: un cuestionario de características biográficas, un cuestionario de necesidades de comunicación y un cuestionario de necesidades de aprendizaje. Con estas herramientas obtendremos información sobre las características biográficas, las expectativas, las necesidades comunicativas y las preferencias de aprendizaje de cada estudiante y del grupo. Esta información nos permitirá identificar y analizar, por un lado, la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades con respecto a las actividades de lengua y los contextos comunicativos de uso real de la lengua y, por otro, identificar y analizar los estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje.

La encuesta para la negociación de objetivos y planes (ver anexos 2 y 3) se articula en dos fases. En una primera, los estudiantes ponen en común sus expectativas, necesidades comunicativas, preferencias de aprendizaje y acciones que realizan para practicar español fuera del aula. En una segunda fase, todas las aportaciones se recogen en la pizarra y son objeto de negociación entre el profesor y el conjunto de la clase. En esta fase, el profesor va, por una parte, valorando la posibilidad de alcanzar y desarrollar las diferentes propuestas a lo largo del curso y su compatibilidad con el programa preestablecido. Por otra parte, va proponiendo actividades, materiales y formas de organizar el trabajo que armonicen los objetivos y

contenidos del *syllabus* con los deseos, expectativas y preferencias de los estudiantes. El documento resultante (ver anexo 3) recogerá los objetivos y las acciones consensuados y servirá de guía para la adaptación de la programación. Tras este compromiso inicial, comienza un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta que contribuirá a desarrollar la programación.

El cuestionario de evaluación (ver anexo 4) consta de un cuestionario de autoevaluación del dominio de la lengua y de un cuestionario de valoración de la programación. La autoevaluación del dominio lingüístico respecto a los objetivos comunicativos del programa, por una parte, complementa las pruebas y la evaluación del profesor y, por otra, permite un mayor conocimiento del aprendiente y de su satisfacción con relación a los objetivos y contenidos del *syllabus*. La valoración de la programación en su conjunto ayuda a los estudiantes a ser conscientes de su papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a desarrollar una conciencia autocrítica respecto al mismo. Al profesor le permitirá contrastar su opinión profesional con la de los estudiantes acerca de la programación, de sus objetivos, y de los procedimientos, materiales y actividades que se han utilizado.

En los siguientes epígrafes iremos presentando y analizando en profundidad cada una de las herramientas propuestas.

4.3.1. Cuestionarios de análisis de necesidades

Para el análisis de necesidades nuestra propuesta adapta los cuestionarios elaborados por García-Romeu y Jiménez (2004). Como hemos señalado anteriormente, el análisis de necesidades propuesto consta de tres cuestionarios: cuestionario de características biográficas, cuestionario de necesidades de comunicación y cuestionario de necesidades de aprendizaje. Los ítems están elaborados evitando tecnicismos y usan un vocabulario comprensible para el estudiante. Asimismo, están formulados utilizando términos generales con respecto a los objetivos específicos del programa. Situar los ítems en un marco amplio facilita, por una parte, el análisis y adaptación de la programación preestablecida y, por otra, el posterior proceso de negociación de objetivos y planes.

Cuestionario de características biográficas: el perfil biográfico

Este cuestionario consta de 8 preguntas (ver anexo 1, ficha del alumno). Con él, analizaremos la información biográfica de los estudiantes con el objetivo de caracterizar su perfil biográfico y el del grupo. El perfil biográfico, obtenido a partir de los datos personales, destaca por su grado de objetividad y por su relevancia y significación a la hora de identificar y analizar

las necesidades de comunicación y de aprendizaje. Asimismo, el grado de homogeneidad de las características personales de los estudiantes influirá en la empatía y la cohesión del grupo y, por tanto, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario que proponemos considera los siguientes parámetros:

- *Nombre y apellidos.*
- *Sexo y edad.* La información relativa a la edad no se obtiene mediante preguntas explícitas sino que se utilizan datos provenientes del formulario de inscripción al curso.
- *Origen.* Para identificar el origen de los estudiantes, hemos optado por obtener su lugar de nacimiento aunque somos conscientes de que, en sociedades multiculturales, la relación entre procedencia cultural y lugar de nacimiento no refleja necesariamente el origen de la persona. Por ello, esta información se completará con los ítems relativos a *nombre y apellidos* y a *lengua materna*.
- *Profesión.* Nos informa de posibles expectativas e intereses en relación con el aprendizaje de la lengua.
- *Aficiones.* Nos facilita información sobre posibles temas de interés para llevar al aula y nos permite identificar a aquellos alumnos cuya principal afición es el aprendizaje de lenguas o el conocimiento de la lengua y de la cultura hispana.
- *Conocimiento del mundo hispano.* Nos posibilita saber cuál ha sido la experiencia personal y directa de los estudiantes en países hispanohablantes. Para ello, especifican los países y el motivo de la estancia.
- *Lengua materna.* Nos permite profundizar en el origen cultural de la persona e identificar a aquellos aprendientes con elevada competencia comunicativa de dos o más lenguas extranjeras.
- *Conocimiento de otras lenguas.* Nos informa del conocimiento de otras lenguas especificando actividades comunicativas de la lengua y su nivel de dominio. Se trata de identificar qué estudiantes hablan más de una lengua extranjera y qué nivel de competencia lingüística comunicativa consideran los estudiantes que tienen en cada lengua extranjera que conocen (incluida la autoevaluación de su nivel de competencia en español).

Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación: motivación y uso real

Este cuestionario consta de 32 preguntas distribuidas en cuatro apartados (ver anexo 1, apartados A, B, C y D). Con él, identificaremos y analizaremos las motivaciones de los estudiantes, sus objetivos comunicativos, el ranking personal de las diferentes actividades comunicativas de la lengua y los contextos de comunicación en los que los estudiantes utilizan el español.

Para ello, vamos a considerar distintos factores relacionados con las necesidades de comunicación:

- *Motivos que los impulsan a aprender español* (apartado A). Mediante 9 preguntas de *sí o no* y una pregunta abierta, los estudiantes identificarán sus razones, expectativas, deseos e intereses para aprender español.
- *Objetivos comunicativos agrupados por actividades comunicativas de la lengua* (apartado B). En este apartado, los alumnos deberán expresar el uso que hacen del español en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas. Para ello, responderán 12 preguntas de elección múltiple (con cuatro opciones: nunca, a veces, a menudo, casi siempre) y cuatro preguntas abiertas (otros usos) agrupadas todas ellas por actividades comunicativas de la lengua.
- *Prioridades personales y actividades comunicativas de la lengua* (apartado C). Los estudiantes establecerán su ranking propio de actividades comunicativas de la lengua ordenándolas según la preferencia personal que den a cada una de ellas.
- *Situaciones comunicativas* (apartado D). Los estudiantes caracterizarán los contextos en los que se comunican en español (*¿con quién?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?*).

Los factores identificados nos van a permitir establecer un perfil de las necesidades de comunicación de cada estudiante y del grupo en su conjunto que facilite y sistematice la tarea de evaluar y adaptar los objetivos comunicativos de una programación preestablecida a un grupo de estudiantes determinado. Para ello, vamos a analizar la motivación de los estudiantes, sus necesidades comunicativas, sus prioridades personales con respecto a las actividades comunicativas de la lengua y los contextos comunicativos en los que usan la lengua. Es importante recordar cómo las necesidades de comunicación varían significativamente según si el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en una situación de inmersión o no. En un contexto de inmersión, los estudiantes necesitan utilizar el español como vehículo de comunicación cotidiano y la exposición a la lengua es muy intensa, mientras que en contextos no hispanos, tanto las oportunidades de utilizar el español como lengua vehicular como las relaciones con la cultura hispana, disminuyen de forma drástica.

➤ **Análisis de la motivación**

Con el análisis de la motivación, profundizaremos en el conocimiento de los intereses y de los objetivos personales de los estudiantes que subyacen en el aprendizaje y que constituyen el origen de la predisposición a hacer el esfuerzo necesario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como hemos visto en el epígrafe 3.2.5. “Motivación y necesidades de comunicación”, la motivación tiene una gran importancia para la eficacia, calidad, continuidad y autonomía del aprendizaje. Conocer la motivación de los estudiantes tiene gran interés para no defraudar las expectativas depositadas en el aprendizaje y conseguir el máximo compromiso personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lógicamente un curso no puede satisfacer todas las motivaciones presentes, sin embargo, su identificación nos permitirá facilitar a los estudiantes los medios para que las satisfagan de una forma autónoma. Asimismo, una vez identificadas las motivaciones del grupo, habrá que incorporarlas de una forma u otra a la programación. El objetivo es conocer la motivación que traen los estudiantes el primer día de clase para conseguir, por un lado, mantenerla y aumentarla durante el desarrollo del *syllabus* y, por otro, su máxima implicación personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para analizar los tipos de motivación que determinan el comportamiento de los estudiantes vamos a basarnos en la propuesta de Deci y Ryan (2000) que hemos presentado en el epígrafe 3.2.5. “Motivación y necesidades de comunicación”. Deci y Ryan (2000) caracterizan los diferentes tipos de motivación en función de las modalidades reguladoras del comportamiento. Así, la amotivación se caracterizaría por la ausencia de determinación y de control, la motivación extrínseca se representaría en un continuo caracterizado por cuatro modalidades de regulación (externa, introspectiva, asumida e integrada) y la motivación intrínseca estaría caracterizada por la máxima autodeterminación y autonomía.

Partiendo de esta caracterización de tipos de motivación y del vínculo que establece entre el comportamiento y la motivación, en el cuadro 9 proponemos un análisis de los tipos de motivación situando los ítems de nuestro cuestionario en un continuo que nos caracteriza cada ítem en función de las modalidades reguladoras, del origen percibido y de los procesos reguladores del comportamiento. En la parte superior estaría la motivación intrínseca y en la inferior la motivación extrínseca. La amotivación sería la ausencia de cualquier motivo para el aprendizaje. Es importante precisar que, en el continuo propuesto, las modalidades reguladoras no forman categorías estancas que sitúen cada ítem en una categoría determinada. Un ítem puede participar de dos modalidades reguladoras de forma concurrente. Asimismo, es perfectamente factible (e incluso normal y deseable) que un estudiante tenga distintos tipos de motivación que le impulsen al aprendizaje de la lengua, de forma que cada acción concreta responda a diferentes motivos de forma simultánea. En estos casos, la red de intereses

presentes puede crear un entramado de sinergias que aumenten la motivación y la implicación personal y colectiva.

Tipos de motivación:	Modalidad reguladora	Origen percibido	Procesos reguladores	¿Por qué aprendes español?
INTRÍNSECA	Intrínseca	Interno	Autodeterminación, autonomía, interés, diversión, satisfacción inherente.	4. Porque me gusta aprender otras lenguas.
				1. Porque quiero conocer mejor la cultura hispana.
				9. Porque me gusta el ambiente del centro.
EXTRÍNSECA	Integrada	Interno	Congruencia, conciencia del aprendizaje, interiorización del control del aprendizaje.	5. Porque mi pareja es hispana.
	Asumida	Un poco interno	Importancia personal, conciencia de valor, asunción de objetivos.	2. Porque voy de vacaciones a un país hispanohablante. 3. Porque me gustaría ir a vivir a un país hispanohablante.
	Introspectiva	Un poco externo	Autocontrol, implicación personal, recompensas y castigos internos.	8. Porque lo necesito en mi trabajo. 7. Porque quiero mejorar mi currículum vitae.
	Externa	Externo	Conformidad, recompensas y castigos externos.	6. Porque quiero aprobar exámenes de español.
AMOTIVACIÓN	Ausencia de regulación	Impersonal	Ausencia de control, falta de intencionalidad, sentimiento de incompetencia.	Todas las preguntas, incluida la pregunta de respuesta abierta, tienen una respuesta negativa o no se contestan.

Cuadro 9: *Tipos de motivación en función de las modalidades reguladoras, del origen percibido y de los procesos reguladores del comportamiento.*

Consideramos que el análisis propuesto de la motivación, proporciona una información muy significativa para la adaptación de la programación. En particular, nos gustaría destacar:

- Identifica de forma individual y colectiva los distintos tipos de motivación presentes en un grupo de estudiantes.
- Caracteriza los procesos reguladores que rigen el comportamiento en cada tipo de motivación.
- Permite al profesor identificar intereses y expectativas individuales y colectivas que, en el caso de no poder integrarlas a la programación del curso, podrían ser cubiertas por los estudiantes de forma independiente y autónoma (con el correspondiente consejo y asesoramiento del profesor).

Sin embargo, creemos que es necesario resaltar algunas limitaciones de esta aproximación al análisis de la motivación. En primer lugar, los tipos de motivación propuestos responden a valores y comportamientos propios de la cultura occidental y, por tanto, su utilidad puede cuestionarse en otros contextos culturales. En segundo lugar, los procesos reguladores del comportamiento que caracteriza no consideran aquellos factores relacionados con la

naturaleza psicológica y cognitiva de los aprendientes que tienen una influencia importante en el comportamiento, en la motivación y en la diversidad de estilos de aprendizaje. Por último, el análisis propuesto no informa sobre la intensidad del esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a realizar ni sobre la disponibilidad personal para dedicar al aprendizaje.

En nuestra propuesta, nos aproximaremos al conocimiento de la intensidad de la motivación a partir de la voluntad de los estudiantes para hacer deberes. Para ello, relacionaremos el número de horas que quieren dedicar al estudio de la lengua fuera del aula con el grado de esfuerzo y compromiso que están dispuestos a asumir. Por cuestiones de coherencia discursiva de los propios cuestionarios, este ítem se pregunta en el cuestionario de necesidades de aprendizaje (ver anexo 1, apartado I).

Otro elemento que influye en la motivación son las experiencias previas de aprendizaje. El análisis de las experiencias previas nos permite conocer aquellos elementos que pueden aumentar la motivación (experiencias positivas) y aquellos que, si no son identificados, pueden afectar negativamente al aprendizaje, a la actitud del estudiante y a la motivación (experiencias negativas). Además, el conocimiento de lo que más (y de lo que menos) les ha gustado nos informa de manera indirecta del estilo de aprendizaje del aprendiente, de sus preferencias y de su actitud ante el aprendizaje. Como con el análisis de la intensidad de la motivación, la coherencia discursiva de los propios cuestionarios hace conveniente que estos ítems se pregunten en el cuestionario de necesidades de aprendizaje (ver anexo 1, apartado J).

Por último, creemos importante recordar el vínculo existente entre motivación y componente afectivo. Un entorno de seguridad emocional y afectiva en el que no se perciban amenazas y sí respeto, libertad e interés es primordial para que la motivación pueda mantenerse y desarrollarse. La receptividad a las propuestas y opiniones de los estudiantes y un proceso de negociación continuo entre éstos y el profesor facilita la creación de este clima en el que la creación de lazos afectivos pueda tener lugar.

➤ **Análisis de las necesidades comunicativas**

La programación siempre ha de tener unos objetivos, contenidos, actividades y materiales que, al menos de forma indirecta, responda y sea permeable a lo que los estudiantes necesitan o desean hacer con la lengua meta. Con el análisis de las necesidades comunicativas de los estudiantes vamos a profundizar en el conocimiento de lo que los aprendientes hacen en español. Para ello, agruparemos, por actividades comunicativas de la lengua, distintos objetivos funcionales definidos de forma genérica de forma que sean susceptibles de ser introducidos en la programación (ver anexo 1, apartado B).

Es importante recordar, por un lado, que la identificación de las necesidades funcionales es un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el curso y, por otro, que las necesidades comunicativas evolucionan a medida que progresa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello hace que sea necesario facilitar una evaluación del progreso integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y dejar siempre abierta la posibilidad de introducir nuevos objetivos en la programación. En este sentido, consideramos que la negociación continua entre profesores y estudiantes, desde el inicio del curso hasta su terminación, es el procedimiento más adecuado (ver epígrafe 4.3.2. “Encuesta de objetivos y planes”).

➤ **Análisis de prioridades con respecto a las actividades de la lengua**

El análisis de las prioridades personales de las diferentes actividades de la lengua nos posibilita establecer un ranking de importancia personal, tanto para cada estudiante como para el grupo en su conjunto, de las cuatro habilidades lingüísticas (ver cuadro 10). El ranking de habilidades lingüísticas nos permite conocer el interés y la necesidad que tienen los estudiantes en desarrollar las mismas.

Cuadro 10: <i>Ranking de importancia personal respecto a las habilidades lingüísticas</i>				
	1	2	3	4
▪ Hablar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Escribir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 (más importante)...4 (menos importante)

➤ **Análisis de los contextos comunicativos**

Con el análisis de los contextos en los que los aprendientes se relacionan en español caracterizaremos las situaciones concretas en las que los estudiantes interaccionan en español: ¿con quién?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿con qué frecuencia? El estudio de los contextos comunicativos nos permitirá identificar los ámbitos (*público, personal, educativo y/o profesional*) en los que se contextualizan las actividades de lengua que desarrollan los estudiantes. Con ello, podremos, por un lado, profundizar en el conocimiento de sus objetivos funcionales y, por otro, identificar los tipos de registro y las variedades lingüísticas que utilizan.

Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje: preferencias de aprendizaje

Este cuestionario consta de 48 preguntas distribuidas en ocho apartados (ver anexo 1, apartados E, F, G, H, I, J, K y L). Con él, analizaremos las preferencias de aprendizaje de los estudiantes considerando distintos factores relacionados con el aprendizaje:

- *Modalidades sensoriales de procesamiento de la información* (apartado E). Las modalidades sensoriales pueden clasificarse en tres grandes áreas (Reid, 1987; Oxford, 2003): visual, auditiva y *kinestésica/táctil*. A los estudiantes que procesan la información a través de la modalidad visual les gusta aprender leyendo y viendo la televisión. Los estudiantes auditivos prefieren aprender escuchando y hablando. Por último, los estudiantes *kinestésicos/táctiles* prefieren aprender escribiendo e implicándose físicamente en el aprendizaje.

En este apartado, los alumnos deberán expresar sus preferencias de aprendizaje con respecto a las diferentes opciones presentadas entre cuatro posibilidades: nada (0); un poco (1); bastante (2); mucho (3). Además, contempla un ítem de respuesta abierta que les permite expresar cualquier otra preferencia independientemente de las propuestas. Finalmente, se les pide que digan cuál es la modalidad que les gusta más.

- *Valoración de las habilidades lingüísticas y comunicativas que necesitan mejorar* (apartado F). Los estudiantes identifican y valoran lo que necesitan mejorar tanto en relación a su competencia lingüística (gramática, vocabulario y pronunciación) como en relación a las diferentes actividades comunicativas de la lengua (interacción oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura).

En este apartado, los alumnos deberán expresar sus necesidades de aprendizaje respecto a las diferentes opciones presentadas entre cuatro posibilidades: nada (0); un poco (1); bastante (2); mucho (3). Asimismo, contempla un ítem de respuesta abierta que les permite expresar cualquier otra necesidad al margen de las propuestas. Finalmente, se les pregunta qué es lo que más les interesa mejorar.

- *Preferencias en el tipo de agrupación de estudiantes para trabajar en el aula* (apartado G). Los estudiantes expresan cómo prefieren trabajar en clase (solo/solo con el profesor; en parejas, en pequeños grupos; en equipos; toda la clase con el profesor) valorando las diferentes opciones presentadas entre cuatro posibilidades: nunca (0); a veces (1); a menudo (2); casi siempre (3).

- *Preferencias en el tipo de actividades de aula* (apartado H). En este apartado los estudiantes se pronuncian sobre el tipo de actividades que les gusta realizar en clase. Para ello, tienen que valorar las diferentes opciones presentadas entre cuatro

posibilidades: nunca (0); a veces (1); a menudo (2); casi siempre (3). También contempla un ítem de respuesta abierta que les permite identificar cualquier otra actividad de clase independientemente de las propuestas. Finalmente, se les pide que respondan cuál es el tipo de actividad que les gusta más.

- *Disponibilidad para hacer actividades fuera de clase* (apartado I). Este apartado está directamente relacionado con la motivación y con el grado de compromiso con el aprendizaje. Aquellos estudiantes que estén dispuestos a realizar actividades fuera del aula expresarán el número de horas semanales que quieren dedicar.
- *Valoración de los aspectos positivos y negativos de sus experiencias de aprendizaje previas* (apartado J). Mediante dos preguntas de respuesta abierta, los estudiantes identificarán qué es lo que más y lo que menos les ha gustado en los cursos de español que han realizado.
- *Identificación de lo que quieren aprender en el curso* (apartado K). En una pregunta de respuesta abierta, los estudiantes identificarán cuáles son sus expectativas de aprendizaje para el curso que inician.
- *Identificación del uso de estrategias de aprendizaje* (apartado L). Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera determinan los comportamientos específicos y los procesos de pensamiento que los estudiantes utilizan para mejorar su propio aprendizaje (Oxford, 1990). Diferentes autores (Oxford, 1996, 2003; Willing, 1998) consideran que las estrategias de aprendizaje reflejan los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Oxford (1990, 2003) destaca cómo las estrategias pueden hacer el aprendizaje más fácil, rápido, atractivo, autónomo, efectivo y transferible a otras situaciones siempre y cuando estén directamente relacionadas con la tarea que los estudiantes tienen que realizar, sean adecuadas a su estilo de aprendizaje, sean utilizadas de forma eficaz y estén conectadas con el uso de otras estrategias relevantes.

En este apartado, los alumnos deberán considerar el uso que realizan de doce estrategias de aprendizaje (“no importa si no entiendo todas las palabras de un texto”; “intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto”; “cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario”; “planeo lo que voy a decir antes de hablar”; “escucho atentamente para comprender la idea general”; “intento no utilizar ni el inglés ni mi lengua materna en clase”; “reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español”; “comparo las reglas del español con las de otras lenguas que conozco”; “intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento”; “me gusta aprender una regla y aplicarla después”; “no me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi

objetivo comunicativo”; “cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta”). Para ello, tienen que valorar la frecuencia de uso de las diferentes estrategias presentadas entre cuatro posibilidades: nunca (0); a veces (1); a menudo (2); casi siempre (3).

Los factores identificados nos van a permitir establecer un perfil de las necesidades de aprendizaje, de cada estudiante y del grupo en su conjunto, que caracterice los estilos de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje sentidas y el uso de estrategias de aprendizaje. Con esta información podremos, por un lado, utilizar una metodología, materiales y actividades que se adapten al perfil del grupo y, por otro, adecuar nuestro estilo de enseñanza a los requerimientos del grupo y de los estudiantes individualmente considerados.

➤ **Identificación y análisis de los estilos de aprendizaje**

Reid (1987, 1995) destaca cómo todo estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje con sus correspondientes puntos fuertes y débiles. El estilo de aprendizaje se mantiene con independencia de la metodología de enseñanza empleada pero una disparidad muy marcada entre estilo de aprendizaje y estilo de enseñanza puede causar desmotivación, frustración, falta de rendimiento y abandono del aprendizaje (Reid, 1987, 1995; Oxford y Lavine, 1992). La forma de eludir estos conflictos potenciales entre estilos de enseñanza y aprendizaje pasa necesariamente por una toma de conciencia, por parte de profesores y estudiantes, de la diversidad de estilos existentes que les permita sacar el máximo potencial de su estilo y mantener una actitud abierta hacia los otros estilos de forma que puedan incorporar y enriquecer su propio estilo mediante aportaciones provenientes de los demás. En este sentido, Reid (1987, 1995) destaca cómo los estilos de aprendizaje pueden adaptarse, ya que están más determinados por el hábito que por atributos biológicos.

Para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes vamos a basarnos en la propuesta de Willing (1993) que hemos presentado en el epígrafe 3.2.4. “Estilos de aprendizaje”. Willing identifica los distintos estilos mediante un cuestionario con treinta preguntas que examinan las preferencias con respecto a seis aspectos del aprendizaje de una lengua: las actividades de lengua, el papel del profesor, las agrupaciones en el aula, el desarrollo de la competencia lingüística, las modalidades sensoriales y las actividades de aprendizaje realizadas fuera del aula por iniciativa propia. Como resultado de su investigación, Willing (1988, 1993) caracteriza cuatro tipos distintos de aprendientes:

- *Analíticos*: Les gusta trabajar en clase solos, estudiar gramática, trabajar con manuales, buscar sus propios errores, resolver problemas y leer prensa.

- *Comunicativos*: Prefieren aprender en pequeños grupos, hablando y conversando, observando y escuchando a nativos, viendo televisión y, en definitiva, interactuando con la lengua meta.
- *Concretos*: Les gusta trabajar agrupados en parejas, aprender con juegos, juegos de rol, películas, dibujos, audiciones y excursiones.
- *Orientados a la autoridad*: Prefieren trabajar siempre con el profesor y que éste explique todo, estudiar gramática, tener un manual del curso, tomar apuntes en clase, aprender vocabulario viéndolo y aprender a leer.

Partiendo de esta caracterización de estilos y del vínculo que existe entre estilos de aprendizaje y uso de estrategias, en el cuadro 11 proponemos una identificación de estilos de aprendizaje agrupando los ítems de nuestro cuestionario en función de las modalidades sensoriales de procesamiento de la información (apartado E), actividades en el aula (apartado H), agrupaciones de estudiantes (apartado G) y estrategia más representativa de cada estilo (apartado L). Es importante precisar que no pretendemos alcanzar el nivel de precisión de la propuesta de Willing. Para ello, sería necesario, por un lado, profundizar en las creencias sobre el aprendizaje y sobre el papel del profesor y de los estudiantes en el mismo y, por otro, ahondar en las modalidades sensoriales de los estudiantes. Nuestro objetivo es obtener una aproximación a los diferentes estilos presentes en el aula que facilite la adaptación de la programación y del estilo de enseñanza a las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

INDEPENDIENTE DE CAMPO		DEPENDIENTE DE CAMPO	
“Analítico”		“Concreto”	
E)	Me gusta aprender leyendo.	E)	Me gusta aprender escuchando.
G)	En clase, me gusta trabajar solo / solo con el profesor.	G)	En clase, me gusta trabajar en parejas.
H)	En clase, me gusta hacer actividades de observación y de práctica gramatical.	H)	En clase me gusta hacer juegos, <i>role-plays</i> ,...
L)	Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta.	L)	Escucho atentamente para comprender la idea general.
“Comunicativo”		“Orientado a la autoridad”	
E)	Me gusta aprender hablando.	E)	Me gusta aprender escribiendo.
G)	En clase, me gusta trabajar en pequeños grupos.	G)	En clase, me gusta trabajar toda la clase con el profesor.
H)	En clase, me gusta hablar con los compañeros.	H)	En clase, me gusta aprender palabras nuevas.
L)	No me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo.	L)	Me gusta aprender una regla y aplicarla después.

Cuadro 11: *Estilos de aprendizaje: Modalidades sensoriales, agrupaciones de estudiantes, actividades de clase y estrategias de aprendizaje más representativas.*

En el apartado J, los estudiantes tienen la oportunidad de valorar, mediante dos preguntas abiertas, sus experiencias de aprendizaje anteriores identificando lo mejor y lo peor de las mismas. Ello nos permitirá, de una forma indirecta, conocer las percepciones subjetivas y las reacciones afectivas de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el análisis de sus respuestas será de gran utilidad para terminar de perfilar sus estilos de aprendizaje y comprobar la coherencia y consistencia de la caracterización propuesta.

Diferentes autores (Reid, 1987, 1995; Oxford, 1996, 2003; Willing, 1998; Tudor, 1996) señalan que los estilos de aprendizaje están fuertemente condicionados por el origen cultural de cada aprendiz y por sus características psicológicas, su experiencia del mundo, su conocimiento de otras lenguas y su experiencia de aprendizaje en contextos formales de otras materias en general y de lenguas en particular. En nuestra opinión, esto provoca que, a medida que los estudiantes van desarrollando sus competencias generales (establecidas en el MCER como *savoir*, *savoir-fair*, *savoir-être* y *savoir-apprendre*) los estilos de aprendizaje se enriquecen y se adaptan con mayor facilidad a la situación de enseñanza y de aprendizaje con lo que de una forma u otra se hacen más permeables a otros estilos y se disminuyen los posibles conflictos entre estilos de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, para identificar y analizar los estilos de aprendizaje en estudiantes adultos de nivel avanzado, consideramos de gran interés la distinción que realiza Reid (1995) a la hora de caracterizar los estilos de aprendizaje, entre estilo principal, secundario y negativo. El estilo principal es el preferido por el estudiante, el secundario es aquél en el que el aprendizaje puede seguir desarrollándose adecuadamente y el negativo es cuando puede producirse un conflicto entre estilos que dificulte el aprendizaje.

➤ **Identificación y análisis de las necesidades de aprendizaje sentidas**

Las necesidades de aprendizaje sentidas desempeñan un papel fundamental en la motivación y tienen especial relevancia en el caso de la enseñanza no reglada a adultos. El esfuerzo, la implicación personal y la persistencia en el aprendizaje dependerán en gran medida de la percepción que tenga el estudiante de la relación entre el trabajo realizado en el aula y sus necesidades personales.

Para establecer el perfil de las necesidades de aprendizaje sentidas procederemos, por un lado, a identificar y analizar la percepción de puntos fuertes y débiles mediante la valoración de la competencia lingüística y de las habilidades comunicativas (apartado F) y, por otro, a identificar qué les gustaría aprender en el curso (apartado K). Todo ello, permitirá al profesor contrastar las necesidades sentidas de los estudiantes con su percepción de las mismas y será de gran utilidad a la hora de adaptar la programación del curso al perfil obtenido.

➤ **Identificación y análisis del uso de estrategias de aprendizaje**

Los “buenos” aprendientes de lenguas se caracterizan por usar estrategias para dirigir su aprendizaje y resolver las tareas a las que se enfrenten, siempre y cuando el uso de estrategias sea sistemático y esté vinculado a la tarea que hay que desempeñar, al propio estilo de aprendizaje y a otras estrategias significativas con respecto a la tarea. Los estudiantes que usan con frecuencia estrategias de la forma descrita, presentan un alto nivel de competencia, eficacia y autonomía. Considerando las limitaciones expuestas para relacionar de una forma directa e inequívoca el uso efectivo de estrategias por parte del estudiante y su rendimiento y capacidad de aprendizaje, creemos que la identificación y análisis de las estrategias propuestas en el apartado L pueden proporcionar una visión general y aproximativa del grado de madurez y eficacia del estudiante y del grupo que facilite al profesor la selección de contenidos, materiales y actividades para la programación.

4.3.2. Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso

La segunda herramienta de nuestra propuesta (ver anexo 2) para adaptar programaciones de nivel avanzado, se basa en el instrumento elaborado por Juan García-Romeu y Margarita Jiménez (2005) y consta de ocho apartados. Con ella, pretendemos promover la reflexión en los estudiantes y el consenso entre el profesor y el grupo sobre los siguientes aspectos de la programación:

- *Objetivos de comunicación* (“¿Para qué queréis mejorar vuestro español?”). Los estudiantes pondrán en común sus intereses y expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua. El profesor valorará en qué grado la programación preestablecida puede contribuir al logro de los objetivos de comunicación de los estudiantes.
- *Preferencias en relación a las actividades comunicativas de la lengua* (“¿Qué actividades de la lengua os gustaría mejorar: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita o la comprensión de lectura? Ordenadlas por orden de preferencia.”). Los estudiantes acordarán qué actividades de la lengua quieren mejorar. El profesor podrá proponer diferentes actividades de clase, materiales y/o formas de organizar y distribuir el trabajo lectivo para facilitar el desarrollo de las destrezas lingüísticas preferidas por los estudiantes. Las exigencias del programa que estén especificadas por destrezas deberán de asumirse como mínimos

necesarios para mantener una coherencia curricular y para realizar con éxito aquellas pruebas de evaluación que contemple el programa de enseñanza.

- *Metodología* (“¿Cómo queréis aprender? ¿Qué os gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferís?”). Los estudiantes reflexionan sobre sus preferencias de aprendizaje y acuerdan qué tipo de materiales y actividades les gustaría realizar. El profesor, en primer lugar, les informará de la existencia o no -en el banco de materiales y en los recursos didácticos disponibles- del tipo de actividades y materiales preferidos y, posteriormente, propondrá actividades, materiales y una organización del tiempo lectivo acordes con las preferencias de los estudiantes.
- *Objetivos de aprendizaje del curso* (“¿Qué os gustaría aprender en este curso?”). Los estudiantes determinan qué objetivos les gustaría alcanzar. El profesor analiza la coherencia de los mismos con los del *syllabus* del curso y del nivel y propone -en la medida de lo posible- actividades, materiales y modos de proceder para alcanzarlos. Aquellos objetivos que sean muy específicos y personales, que no sean compartidos por la mayoría de la clase o que correspondan a cursos de nivel superior, se intentarán satisfacer de una forma autónoma e independiente. Para ello, el profesor sugerirá actividades, materiales o formas para que puedan ser alcanzados.
- *Compromiso con el aprendizaje* (“¿Es importante asistir regularmente a clase? ¿Y la puntualidad? ¿Por qué?”). Reflexión colectiva sobre la importancia que tiene la asistencia regular y la puntualidad no sólo para el estudiante individualizado sino también para el aprendizaje colectivo. El profesor y los estudiantes pueden establecer alternativas para cuando no se pueda asistir a todas las sesiones.
- *Disponibilidad para el estudio fuera del aula* (“¿Queréis hacer deberes?”). Es conveniente alcanzar un compromiso consensuado en el tipo y cantidad de los deberes. Las actividades fuera de clase promueven el aprendizaje independiente y autónomo y nos permiten una mayor flexibilidad para alcanzar los objetivos del grupo y organizar el trabajo lectivo en el aula.
- *Práctica fuera del aula* (“¿Pensáis que es necesario practicar fuera del aula? ¿Qué cosas hacéis?”). Las posibilidades de practicar español fuera de clase varían significativamente en función de si el aprendizaje tiene lugar en un contexto de inmersión lingüística o no². Cuando la enseñanza no se realiza en un contexto de inmersión, es de gran importancia establecer puentes entre el aprendizaje y el mundo

² Mientras que en un contexto de inmersión lingüística el aprendizaje tiene lugar en una situación en la que la lengua que se estudia es el principal vehículo de comunicación diaria y la exposición a la lengua es muy alta, en un contexto de no inmersión el uso de la lengua no es muy frecuente y la exposición escasa.

de la lengua como instrumento de comunicación. El profesor propiciará una puesta en común de las diferentes posibilidades que existen para practicar fuera del aula. Asimismo, establecerá vínculos entre los objetivos comunes y específicos de los estudiantes y posibles actividades de lengua reales que existan en el contexto. La finalidad es identificar de una forma cooperativa las oportunidades de práctica que ofrece el contexto y relacionarlas con los objetivos comunes y personales de los estudiantes.

- *Reflexión sobre el propio instrumento y sus objetivos* (“¿Para qué creéis que sirve esta encuesta?”). Los estudiantes reflexionan sobre su papel de agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con los acuerdos alcanzados, profesores y estudiantes tendrán una guía para desarrollar el *syllabus* preestablecido que plasmará un compromiso sobre los objetivos comunicativos, las actividades de la lengua, los contenidos, el tipo de actividades y materiales y el número de horas que quieren dedicar a los deberes. El alcance de la negociación dependerá de si el instrumento se utiliza para adaptar un *syllabus* preestablecido o de si se pretende iniciar la elaboración de una programación negociada. En el primer caso, los estudiantes conocerán previamente los objetivos y contenidos del programa que, aunque será reinterpretado a partir de sus intereses, objetivos y preferencias manifestados, condicionarán el alcance de la negociación y de los acuerdos que se adopten. Para facilitar la flexibilidad de la herramienta, las preguntas de la encuesta están formuladas en un plano general, alejado de formulaciones específicas que se reservarán para establecer los objetivos y contenidos del *syllabus* y del programa.

Cuando adaptemos un *syllabus* predeterminado, antes de realizar la encuesta el profesor habrá presentado el programa y explicado los objetivos y contenidos del mismo, así como su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La secuencia didáctica con la que pondremos en práctica la encuesta consta de dos fases. En una primera fase, en pequeños grupos, los estudiantes pondrán en común sus intereses, expectativas y preferencias con respecto al curso que acaba de empezar. Para ello, completarán el cuestionario de una forma cooperativa. Un estudiante hará de “secretario” y recogerá todas las respuestas que se expresen. El objetivo de esta fase es recoger el máximo de ideas y propuestas, aunque aparentemente sean contradictorias o no se correspondan con la naturaleza del programa. En una segunda fase, el profesor irá escribiendo en la pizarra las aportaciones de toda la clase en relación a los aspectos de la programación que se consideran en la encuesta. En cada apartado, el profesor irá valorando la posibilidad o no de integrar las propuestas de los estudiantes en la programación, ofreciendo compromisos, sugiriendo formas de organizar el

trabajo que faciliten la incorporación a la programación de los objetivos del grupo, aconsejando cauces para alcanzar de una forma autónoma aquellos objetivos que sean imposibles de alcanzar durante el curso –por ser a largo plazo, demasiado específicos, no adecuados para la coherencia del *syllabus* y/o del currículo, etc.–, proponiendo actividades, materiales y, en definitiva, precisando cualquier aspecto que considere conveniente acordar con los estudiantes. Durante todo el proceso, un estudiante se encargará de ir tomando nota de lo que el profesor va escribiendo en la pizarra. Con estas notas, el profesor elaborará un documento (ver anexo 3) que recogerá los planes y objetivos consensuados con el grupo y la valoración del profesor sobre la posibilidad de alcanzar los mismos durante el curso que comienza. Para no crear expectativas desmesuradas, es importante que el profesor incorpore al documento negociado una valoración realista y global de las posibilidades que, en su opinión, existen para llevar a cabo los objetivos y planes acordados (ver anexo 3, observaciones del profesor). Este documento constituirá una forma de “contrato” que guiará la adaptación de la programación y la puesta en práctica del programa. Sin embargo, es necesario señalar que el documento expresa los deseos y compromisos del profesor y del grupo en un momento determinado -al inicio del curso- y que, por tanto, queda abierto a los cambios y las modificaciones que se vayan realizando a medida que se desarrolle la programación, bien porque surjan otras necesidades y preferencias o bien porque lo acordado no funcione según lo esperado. En este sentido, el documento inicia un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta como procedimiento vertebrador de la programación.

La herramienta tiene una finalidad tanto didáctica como pedagógica. Desde una dimensión didáctica, promoveremos la negociación conjunta entre el profesor y los estudiantes de los objetivos y planes del curso. La negociación es el marco en el que el profesor y los estudiantes pueden reflexionar sobre las necesidades de comunicación y de aprendizaje presentes en el grupo y decidir acciones comunes consensuadas: ¿qué actividades de la lengua quieren desarrollar?, ¿qué quieren mejorar?, ¿cómo quieren hacerlo?, ¿a qué grado de implicación y esfuerzo están dispuestos a comprometerse? Se trata de hacer posible que estudiantes con distintos intereses y preferencias puedan fijar metas comunes que sean compatibles con los objetivos, contenidos y metodología predeterminados en el *syllabus*. Con ello, se pretende promover la motivación e implicación de los estudiantes y facilitar la creación de empatías, lazos afectivos y sinergias a través de un aprendizaje participativo y cooperativo. Asimismo, permite identificar las necesidades personales que tengan los estudiantes para poder facilitarles, mediante el oportuno consejo, su satisfacción autónoma. Por último, la negociación de objetivos y planes permite reflexionar en el aula, de una forma abierta, sobre la importancia que en el aprendizaje de una lengua tienen la autonomía y la independencia y cómo, con la orientación adecuada, es posible alcanzar las metas individuales de una forma autónoma. En

este sentido, propicia la puesta en común de las diferentes acciones que puedan realizar los estudiantes para interactuar en la lengua objeto fuera del contexto formal de enseñanza. En aquellas situaciones en las que la enseñanza tiene lugar fuera de contexto, la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías que estamos viviendo facilitan enormemente el acceso y el contacto con la cultura y la lengua hispanas.

Desde una dimensión pedagógica, pretendemos promover que el estudiante asuma su papel de agente social activo y desarrolle su capacidad de aprender. Para ello, favoreceremos su corresponsabilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el crecimiento de sus recursos sociales e interculturales, el aumento de su autonomía e independencia y el desarrollo de una consciencia y comprensión de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El instrumento está diseñado para fomentar en el estudiante la conciencia metacognitiva necesaria para regular su aprendizaje. La capacidad metacognitiva supone el conocimiento consciente en relación con el aprendizaje y la regulación del mismo (establecer objetivos, organizar, planificar y evaluar). El uso de la capacidad metacognitiva favorece un aprendizaje eficaz, un uso inteligente de las estrategias de aprendizaje y de comunicación y un mayor progreso en el aprendizaje. Si con la herramienta anterior hacíamos hincapié en la reflexión individualizada de las características personales, objetivos comunicativos y las preferencias de aprendizaje, ahora les proporcionaremos la oportunidad de reflexionar de una forma colectiva sobre sus intereses personales, objetivos comunicativos, preferencias de aprendizaje y expectativas para determinar conjuntamente unos objetivos y planes para el curso que se inicia. Se trata de fomentar en el estudiante la capacidad de planificar su propio aprendizaje y compatibilizarlo con las exigencias del resto del grupo y del *syllabus*. Ello supone determinar -de una forma colectiva- los objetivos, la metodología y las actividades y materiales que la programación del curso deberá concretar y adaptar con respecto al *syllabus* preestablecido que garantiza la coherencia del currículo que desarrolla el curso.

4.3.3. Cuestionarios de evaluación

Con esta herramienta (ver anexo 4) cerramos el ciclo de adaptación y evaluación de la programación preestablecida. Proponemos, por una parte, una autoevaluación del dominio de la lengua alcanzado respecto a los objetivos y contenidos del *syllabus* y, por otra, una valoración exhaustiva de la programación: objetivos, metodología, actividades y materiales. Para ello, hemos diseñado dos cuestionarios: un cuestionario de autoevaluación de la competencia lingüística comunicativa y un cuestionario de evaluación de la programación. Estas herramientas nos permitirán profundizar en el conocimiento de las necesidades de aprendizaje

de los estudiantes y nos ayudarán a tener una visión más completa del éxito y de la eficacia de la programación y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuestionario de autoevaluación del dominio de la lengua

Este cuestionario consta de 18 descriptores centrados en dos aspectos del dominio de la lengua: actividades comunicativas y competencia lingüística. Los descriptores reflejan los objetivos y contenidos del Plan Curricular de Centro del curso de nivel avanzado 1 - C1 del Instituto Cervantes de Londres y han sido formulados siguiendo las orientaciones del *Marco común europeo de referencia* (nivel usuario independiente, B2 -avanzado-). Con esta coincidencia respecto a lo que se evalúa, se busca una correlación entre las pruebas, la evaluación del profesor y la autoevaluación del estudiante. En cada descriptor, los estudiantes valorarán el dominio que piensan que han alcanzado durante el curso entre cuatro opciones: muy satisfactorio (MS); satisfactorio (S); poco satisfactorio (PS); insatisfactorio (I). En concreto, valorarán los siguientes aspectos del *syllabus*:

- *Actividades comunicativas*
 - “Puedo hacer descripciones claras y detalladas de personas (tanto físicas como de carácter) señalando posibles cambios de carácter y de estado de ánimo”.
 - “Puedo describir detalladamente hechos reales o imaginarios”.
 - “Puedo narrar una historia con detalle”.
 - “Puedo escribir descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados”.
 - “Puedo escribir narraciones con un discurso claro y bien estructurado mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión”.
 - “Leo con un alto grado de independencia textos que me interesan”.
 - “Comprendo narraciones extensas siempre que el tema sea conocido y que el desarrollo de la historia se facilite con marcadores explícitos”.

- *Competencias lingüísticas*
 - “Reconozco expresiones idiomáticas y coloquiales y deduzco su significado por el contexto”.
 - “Puedo reconocer y usar recursos característicos del lenguaje publicitario”.
 - “Reconozco y uso las perífrasis verbales”.
 - “Normalmente uso correctamente los verbos *ser* y *estar* para hacer descripciones”.

- “Normalmente uso correctamente los tiempos del pasado para contar historias:
 - Uso del contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido.
 - Uso del contraste pretérito indefinido / pretérito imperfecto al contar acciones y situaciones del pasado.
 - Uso del pretérito pluscuamperfecto”.
- “Cuando hablo, lo hago con una pronunciación y entonación claras”.
- “Cuando escribo, la estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas”.
- “Cuando escribo, normalmente no cometo errores ortográficos”.

La autoevaluación del dominio de la lengua permite al profesor y a los responsables de la elaboración del *syllabus* complementar las pruebas y la evaluación que realiza el profesor con la percepción de los estudiantes sobre su dominio respecto a los objetivos y contenidos del *syllabus*. A los estudiantes, les proporciona una oportunidad para reflexionar sobre sus habilidades comunicativas y lingüísticas, un conocimiento en profundidad de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje expresados en términos comunicativos y lingüísticos y les facilita la tarea de asumir el control de su propio aprendizaje ya que desarrollan una conciencia crítica del aprendizaje y de los resultados del mismo. Como señala el MCER, “el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (2002, pág. 188). En este sentido, podemos afirmar que la autoevaluación fomenta la capacidad de aprender del estudiante, su autonomía y su independencia.

La autoevaluación del dominio lingüístico presenta ciertas limitaciones en cuanto a su precisión ya que es un proceso complejo que exige a los estudiantes no sólo conocer los objetivos comunicativos, sino también disponer de procedimientos y criterios de evaluación que les permitan determinar cuál es su grado de dominio en las distintas actividades de la lengua que se han ejercitado durante el curso. Por un lado, el desarrollo de las habilidades de autoevaluación ha de ser objeto de una formación específica y tiene que estar presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro, los descriptores que se utilizan han de ser claros y estar relacionados con la experiencia de aprendizaje

En nuestra propuesta para adaptar programaciones, los estudiantes son en todo momento conscientes y partícipes de los objetivos y contenidos que se trabajan en el aula, de su relevancia para su aprendizaje y del progreso realizado a través del proceso formal de enseñanza-aprendizaje. Los materiales y actividades siempre tienen un objetivo explícito y en su realización los estudiantes tienen que ser conscientes de sus insuficiencias y de sus logros.

Además, al finalizar cada unidad didáctica o secuencia de actividades los estudiantes tienen la oportunidad de ir evaluando su progreso e identificando sus dificultades.

Cuestionario de evaluación del curso

Este cuestionario consta de 20 preguntas relacionadas con la programación. Los estudiantes evalúan la programación del curso recién finalizado desde diferentes prismas: los objetivos del módulo; la metodología; el manual y el material complementario; y la valoración global de la experiencia de aprendizaje. En concreto, consideran los siguientes aspectos de la programación:

- *Objetivos del curso*
 - Valoración de los objetivos del programa (“¿Te han gustado los objetivos del programa del curso?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no).
 - Valoración de los resultados en relación con los objetivos acordados (“¿Se han cumplido los objetivos fijados el primer día de clase? En caso negativo, ¿por qué?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no) completado con un ítem de respuesta abierta.
 - Distribución del tiempo en relación con los objetivos del programa (“¿Se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos del programa?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no).
 - Distribución del tiempo en relación con los objetivos acordados (“¿Se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos específicos acordados por el grupo?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no).
 - Identificación de objetivos y/o contenidos de especial dificultad para el aprendizaje (“¿Has tenido especial dificultad con algún objetivo y/o contenido del curso? ¿Con cuál/es?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no) completado con un ítem de respuesta abierta.
 - Valoración de la programación (“¿Crees que se podría haber mejorado la programación? En caso afirmativo, ¿cómo?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no) completado con un ítem de respuesta abierta.
- *Manual y material complementario*
 - Valoración general del manual del curso (“El manual del curso: ¿te ha gustado? ¿Por qué?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no) completado con un ítem de respuesta abierta.

- Valoración del manual del curso (“¿Permite un ritmo adecuado de aprendizaje?”; “¿Responde a las necesidades comunicativas y de aprendizaje?”; “¿Facilita el autoaprendizaje?”). Tres ítems de respuesta cerrada (sí/no).
- Valoración del material complementario (“El uso del material complementario (actividades fotocopiadas, casetes, vídeo, lecturas...) te ha parecido: muy bueno; bueno; malo; muy malo.”). Ítem de respuesta múltiple.
- Valoración cuantitativa y cualitativa de los deberes (“Los deberes han sido: Cantidad: muchos; normales; pocos. Calidad: buenos; normales; malos.”). Dos ítems de respuesta múltiple.
- *Metodología*
 - Valoración general de la metodología empleada por el profesor/es (“¿La metodología de los profesores es adecuada?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no).
 - Valoración de las oportunidades en el aula para interactuar en español (“En clase, ¿has tenido oportunidades para hablar en español?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no).
- *Valoración global de la experiencia de aprendizaje*
 - Valoración global de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. (“¿Crees que has aprendido?: mucho; bastante; poco; muy poco.”). Ítem de respuesta múltiple.
 - Identificación de preferencias de aprendizaje (“¿Qué te ha gustado más de las clases? ¿Por qué?”). Ítem de respuesta abierta.
 - Identificación de aspectos mejorables. (“¿Qué crees que se puede mejorar de las clases? ¿Cómo?”). Ítem de respuesta abierta.
 - Valoración de la asistencia (“¿Cómo valoras tu asistencia al curso?: muy regular; regular; irregular; muy irregular.”). Ítem de respuesta múltiple.
 - Intención de continuar el aprendizaje formal. (“¿Piensas continuar estudiando español? ¿Por qué?”). Ítem de respuesta cerrada (sí/no) completado con un ítem de respuesta abierta.
 - “Observaciones y otros comentarios”. Ítem de respuesta abierta.

La evaluación que proponemos nos permite valorar el grado de satisfacción del estudiante respecto a la programación y al desarrollo del curso (objetivos, metodología, manual, selección de actividades y material complementario, dificultades en el aprendizaje, percepción global de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje). Esta valoración facilita al profesor, por un lado, una reflexión sobre la programación y sobre la propia actuación profesional y, por otro, la identificación y el análisis de posibles disfunciones de la programación

y de la propia actuación. A los estudiantes, la evaluación del curso les ayudará, por una parte, a desarrollar una conciencia y comprensión de su papel como agentes activos en el proceso de enseñanza y, por otra, a desarrollar estrategias *metacognitivas* de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de revisión de lo planificado, aspectos básicos para la autorregulación del aprendizaje.

Una vez completados los cuestionarios de evaluación, es de gran interés establecer una reflexión colectiva en la que estudiantes y profesor intercambien impresiones sobre el desarrollo del curso, destacando aquellos aspectos que consideren más positivos y aquéllos que se podrían mejorar.

4.4. PROCEDIMIENTOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En este epígrafe queremos precisar algunas recomendaciones para llevar al aula las distintas herramientas que componen la aplicación didáctica que proponemos.

- *Cuestionarios de análisis de necesidades*

Se llevan a cabo el primer día de clase. Es importante que antes se haya realizado una actividad de presentación personal que propicie un ambiente distendido que rompa el hielo y el nerviosismo del inicio del curso. Los cuestionarios se presentan como una actividad de clase que busca mejorar la programación y una reflexión individual sobre las necesidades de comunicación y de aprendizaje. El profesor explica que las respuestas son personales y que no existe ninguna respuesta que sea mejor que otra. Asimismo, se pide la mayor sinceridad posible. Los cuestionarios se completan individualmente, no tienen limitación de tiempo y cuentan con la ayuda del profesor para aclarar cualquier duda sobre el significado de las preguntas.

- *Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso*

Se lleva a cabo una vez presentado el programa. Se explica a los estudiantes que el desarrollo del programa es permeable a los intereses y preferencias del grupo aunque, por razones de coherencia curricular, se han de alcanzar los objetivos mínimos (referidos a objetivos comunicativos y contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y temáticos) del programa. La encuesta de negociación de objetivos y planes se articula en dos fases (ver la secuencia didáctica en el epígrafe anterior, páginas 100 y 101).

- ***Cuestionarios de evaluación***

Se llevan a cabo el último día de clase. Los cuestionarios se presentan como una actividad de clase que, por una parte, busca mejorar la programación de cursos futuros y, por otra, facilitar una reflexión individual en los estudiantes sobre su progreso, sus logros personales y su dominio de la lengua con respecto a los objetivos y contenidos del programa. El profesor pide a los estudiantes la mayor sinceridad posible y les hace notar cómo este tipo de autoevaluaciones puede ayudarles a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje futuro de una forma más eficaz.

CAPÍTULO QUINTO: PUESTA EN PRÁCTICA

SUMARIO: 5.1. ENTORNO DE ENSEÑANZA. 5.2. ESTUDIO DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL AVANZADO DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES. 5.2.1. Necesidades de comunicación y de aprendizaje. 5.2.2. Negociación de objetivos y planes. 5.2.3. Evaluación. 5.3. ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN DEL MÓDULO C1 DEL NIVEL AVANZADO DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES. 5.4. PROPUESTAS PARA UN “REDISEÑO” DE LA PROGRAMACIÓN

5.1. ENTORNO DE ENSEÑANZA

En la actualidad, Londres es una de las mayores megalópolis del mundo, se extiende a lo largo de kilómetros y abarca una superficie total de 1.579 kilómetros cuadrados. El “Gran Londres” cuenta con 7.172.000 habitantes (censo de 2001) que se reparten en una gran conurbación que comprende la *City* de Londres –centro económico y financiero–, la Ciudad de Westminster –centro político y administrativo– y 31 distritos más. En el censo de 2001, el 71% de los siete millones de habitantes se clasificaba en el grupo de etnia blanca, el 10% en el de india, bengalí o paquistaní, el 5% en el de africana, el 5% en el de caribeña, el 3% en el de razas mixtas y el 1% en el de china. El 21,8% de los habitantes de Londres son nacidos fuera de la Unión Europea.

El Instituto Cervantes de Londres está situado en la Ciudad de Westminster (una ubicación muy céntrica, cerca de la estación Victoria y del barrio de Chelsea) y sus estudiantes reflejan la gran diversidad lingüística y cultural que compone la ciudad. En esta realidad multicultural, el inglés y la cultura británica actúan como elementos aglutinadores en los distintos ámbitos de la comunicación.

El programa de enseñanza de español del Instituto Cervantes de Londres se estructura en los cuatro niveles (inicial, intermedio, avanzado, superior) que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Cada nivel consta de 120 horas de enseñanza distribuidas en dos cursos de sesenta horas o cuatro de treinta. Al finalizar el último curso de cada nivel, los estudiantes realizan una prueba que les permite acceder al siguiente nivel. La programación de los cursos responde a los fundamentos y orientaciones metodológicas establecidos por el PCIC (1994) y a las especificaciones del Plan Curricular de Centro del Instituto Cervantes de Londres (PCC) que es elaborado y revisado periódicamente por el equipo docente. En cada curso, el PCC determina los objetivos específicos, los contenidos y las situaciones comunicativas que se trabajarán y propone un manual y un conjunto de materiales y actividades complementarios. El PCC, por un lado, proporciona los criterios y recursos necesarios para garantizar la homogeneidad y coherencia curricular y, por otro, asume y promueve la flexibilidad de la programación en función de las necesidades de cada grupo particular, de modo que los procedimientos y actividades de los cursos respondan a las demandas de los estudiantes.

5.2. ESTUDIO DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL AVANZADO DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES

Nuestro estudio se va a centrar en los alumnos de nivel avanzado del Instituto Cervantes de Londres. Para ello, emplearemos las herramientas diseñadas en un total de nueve cursos que inician el nivel avanzado durante el año académico 2003/04. Siete cursos constan de 30 horas (nivel avanzado 1) y dos cursos de 60 horas (nivel avanzado 1+2). En los cursos de nivel avanzado 1 se utilizarán los tres instrumentos (*análisis de necesidades, negociación de objetivos y planes, evaluación del curso*) mientras que en los cursos de nivel avanzado 1+2 se llevará a cabo únicamente el instrumento de *análisis de necesidades*. El total de estudiantes analizados de nivel avanzado 1 es de sesenta y ocho y el de nivel avanzado 1+2 es de dieciséis. Cuatro profesores impartirán los diferentes cursos.

Los datos de las tablas y de los gráficos están expresados en porcentajes. Se ha efectuado un redondeo, los decimales mayores de 50 se redondean con la unidad inmediatamente superior y los menores de 50 con la inferior¹.

5.2.1. Necesidades de comunicación y de aprendizaje

Para la caracterización del perfil de necesidades de comunicación y aprendizaje vamos a analizar conjuntamente al total de estudiantes (84) independientemente del curso que realicen (todos inician el nivel avanzado). Todos los datos de las tablas y gráficos están expresados en porcentajes.

Perfil biográfico

La naturaleza cosmopolita de Londres se refleja de forma acusada en las características biográficas de los alumnos de nivel avanzado. Sólo el 42% de los estudiantes ha nacido en el Reino Unido frente a un 58% que lo ha hecho en otros países. Del total de 26 países en los que han nacido los estudiantes, predominan los países europeos (un 39%) y, dentro de éstos, Francia (un 13%) y Grecia (un 6%). Sin embargo, el inglés es la lengua materna del 54% de los alumnos y, del 46% restante, un 44% tiene un nivel superior de inglés y un 2% avanzado. Entre las lenguas maternas que no son el inglés, podemos destacar un 23% de lenguas de origen

¹ Para el tratamiento estadístico de las respuestas cerradas, utilizamos una aplicación informática desarrollada en colaboración con Javier Santacruz.

latino (francés, italiano, portugués y rumano), un 8% de lenguas de origen eslavo (polaco, ruso, checo y serbio), un 6% de lenguas de origen helénico (griego) y un 4% de lenguas de origen germánico (alemán y danés).

El abanico de profesiones es muy amplio aunque resaltan las profesiones relacionadas con los servicios (educativos: estudiantes, profesores universitarios, profesores de lenguas, etc.; financieros: consultores, intermediarios, etc.; jurídicos: abogados, asesores, etc.; informáticos: programadores, diseñadores de páginas *web*, etc.; medios de comunicación: periodistas; públicos: funcionarios).

Los intereses y aficiones expresados son muy variados y diferentes pero, por su fuerte carácter motivador, cabe destacar que un 9% de estudiantes manifestó un interés por aprender lenguas, un 9% por la cultura hispana y un 8% por el español.

Más de un 96% de los estudiantes ha estado en países hispanohablantes: un 90% en España, un 60% en Sudamérica (el 11% en Perú, el 8% en Chile, el 7% en Argentina, el 7% en Ecuador, el 7% en Bolivia, el 5% en Venezuela, el 4% en Paraguay, el 4% en Colombia y el 7% en otros países), un 30% en Centroamérica (el 17% en México, el 6% en Guatemala y el 7% en otros países), un 4% en el Caribe y un 4% en el sur de los EE.UU. Los motivos manifestados son las vacaciones y el turismo (el 54%), aprender español (el 25%), trabajar (el 12%), el interés por la cultura (el 11%), visitar a amigos (el 10%), visitar a la familia (el 9%), viajar (el 7%), estudiar (el 6%), el trabajo y los negocios (el 5%) y tener una casa (el 4%).

Con respecto a la edad de los alumnos, un 5% tiene entre 17 y 25 años, un 70% entre 26 y 45 años, un 24% entre 46 y 65 años y un 1% más de 66 años. La distribución por sexos muestra un 58% de mujeres y un 42% de hombres.

En relación con el conocimiento de otras lenguas extranjeras, hay que destacar que el 73% de los estudiantes habla, al menos, otra lengua extranjera (además del español) con un nivel de competencia intermedio. Para profundizar en el conocimiento que tienen los alumnos de otras lenguas extranjeras, creemos necesario distinguir entre los estudiantes cuya lengua materna es el inglés y aquéllos que poseen una lengua materna diferente. Del 54% de alumnos que tiene inglés como lengua materna, un 34% sólo conoce una lengua extranjera (español), un 18% es competente en otra lengua extranjera (LE) con nivel inicial, un 15% con nivel intermedio, un 18% con nivel avanzado y un 15% con nivel superior. Del 46% de alumnos que tiene otra lengua materna, el 95% tiene una competencia en inglés de nivel superior y el 5% de nivel avanzado. En este grupo, un 38% es competente en dos LE (inglés y español) y un 62% en tres LE (inglés, español y otra con nivel inicial –el 18%–, con nivel intermedio –el 10%–, con nivel avanzado –el 8%– y con nivel superior –el 26%–).

En conjunto, podemos destacar el perfil marcadamente plurilingüe y pluricultural que presentan los estudiantes de nivel avanzado. En este sentido, podemos resaltar aspectos que

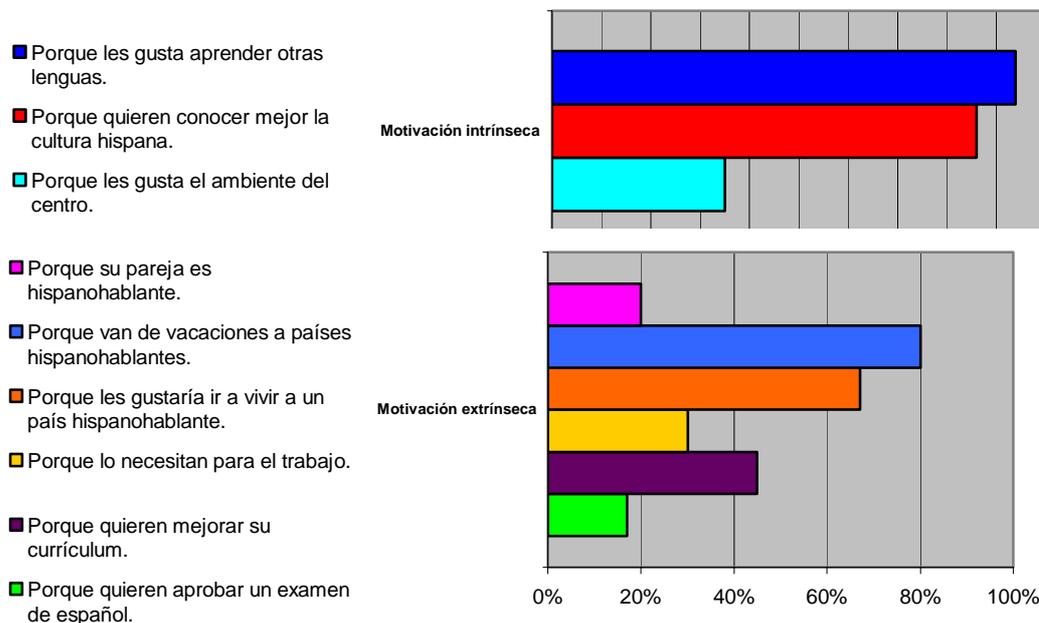
favorecen una homogeneidad al perfil biográfico (la edad, el inglés y el conocimiento del mundo hispano) y aspectos que aportan un elemento de heterogeneidad (el lugar de origen y la lengua materna). La cohesión está facilitada por compartir la cultura y la lengua inglesa como instrumentos vehiculares de comunicación, por el conocimiento del mundo hispano y por una edad homogénea. Sin embargo, existen diferentes aspectos disgregadores que merecen una especial atención y tratamiento. Así, podemos observar que en el 46% de estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, el español es su segunda lengua extranjera. Con respecto al lugar de origen, podemos destacar el hecho de que un 58% de los estudiantes provienen de 26 países diferentes y, en consecuencia, de diferentes sistemas educativos y tradiciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y de una lengua extranjera en particular. Estos aspectos disgregadores pueden tener consecuencias en el ritmo y progreso del aprendizaje, han de ser siempre considerados durante la programación del curso e integrarse en la misma como un elemento enriquecedor del aprendizaje de la lengua y cultura españolas y del trabajo en el aula.

Necesidades de comunicación: motivación y uso real

➤ **Análisis de la motivación**

- Motivación intrínseca y extrínseca:

A) ¿Por qué aprenden español?	Sí	No	NC	Procesos reguladores del aprendizaje	Modalidad reguladora	Tipo de motivación
4. Porque les gusta aprender otras lenguas.	94	5	1	Autodeterminación, autonomía, interés, diversión, satisfacción inherente.	Intrínseca	INTRÍNSECA
1. Porque quieren conocer mejor la cultura hispana.	86	8	6			
9. Porque les gusta el ambiente del centro.	35	40	25			
5. Porque su pareja es hispanohablante.	20	63	17	Congruencia, conciencia del aprendizaje, interiorización del control del aprendizaje.	Integrada	EXTRÍNSECA
2. Porque van de vacaciones a países hispanohablantes.	80	13	7	Importancia personal, conciencia de valor, asunción de objetivos.	Asumida	
3. Porque les gustaría ir a vivir a un país hispanohablante.	67	24	9			
8. Porque lo necesitan para su trabajo.	30	57	13	Autocontrol, implicación personal, recompensas y castigos internos.	Introspectiva	
7. Porque quieren mejorar su currículum.	45	43	12			
6. Porque quieren aprobar un examen de español.	17	66	17	Conformidad, recompensas y castigos externos.	Externa	



Respecto a las causas que impulsan a los estudiantes a aprender español, podemos destacar, por un lado, la concurrencia de motivaciones (la totalidad de ellos manifiesta dos o más) y, por otro, el mayor peso de los motivos de carácter intrínseco.

Si analizamos los distintos tipos de motivación, vemos cómo, en relación con la motivación intrínseca, a un 94% de los estudiantes le gusta aprender otras lenguas, un 86% quiere conocer mejor la cultura hispana y un 35% considera el ambiente del centro como un elemento que le induce a continuar con su aprendizaje (este factor incide positivamente en el componente afectivo y social del aprendizaje de lenguas extranjeras en el que el centro de enseñanza puede actuar como un lugar donde el estudiante se desarrolla como agente social en un entorno receptivo y en el que se comparten intereses comunes). Dentro de la motivación extrínseca, destacan con un 80% el deseo de ir de vacaciones a países de habla hispana y con un 67% el de vivir algún día en un país hispanohablante. Es importante resaltar, por su potencial motivador, el 20% de estudiantes que tienen una pareja hispanohablante. Por último, es interesante destacar cómo la modalidad externa, representada por el deseo de aprobar un examen de español, actúa como elemento motivador en sólo un 14% de los estudiantes.

De los resultados del análisis de la motivación de los estudiantes de nivel avanzado del Instituto Cervantes de Londres podemos resaltar la riqueza y variedad de la misma e inferir una actitud muy positiva hacia el aprendizaje, que tiene un potencial muy elevado como elemento fundamental para cohesionar a los diferentes grupos y favorecer empatías y sinergias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Intensidad de la motivación:

I) ¿Quieren hacer deberes?:		Sí: 87%		No: 3%		NC: 10%	
Horas a la semana:	1	2	3	4	5	6	7
	18	24	25	14	2	2	2

La intención de hacer actividades fuera del aula es mayoritaria en los estudiantes (un 87% responde afirmativamente y sólo un 3% se expresa en sentido contrario). Por otro lado, podemos observar cómo casi un 70% está dispuesto a dedicar dos horas a la semana y un 45% tres horas. Dadas las características de Londres (una ciudad en la que el tiempo es uno de los bienes que más escasean), podemos valorar muy positivamente la intensidad de la motivación de los estudiantes.

- Experiencias previas de aprendizaje:

Las experiencias previas de aprendizaje nos informan de diferentes factores que pueden afectar al mantenimiento y aumento de la motivación. En el apartado J del cuestionario (ver anexo 1) se pide a los estudiantes que expresen su valoración de los aspectos positivos y negativos de los distintos cursos que han realizado de español. Son dos preguntas de respuesta abierta en la que los estudiantes identifican qué es lo que más les ha gustado y lo que menos. La gran ventaja de las respuestas abiertas es que nos permiten obtener una información de gran calidad por no carecer de opciones predeterminadas; los inconvenientes son, por un lado, que exigen al estudiante un mayor esfuerzo e implicación y, por otro, que entran de lleno en la esfera personal del estudiante (este factor tiene especial incidencia en una sociedad como la británica y en una ciudad como Londres en las que existe un gran celo por la privacidad). Estos elementos hacen que el índice de preguntas abiertas no contestadas aumente en relación con su complejidad y con el mayor carácter personal de la pregunta.

En las preguntas relativas a las experiencias anteriores de aprendizaje encontramos un elevado porcentaje de no contestadas (un 52% en la pregunta que hace referencia a lo que más les ha gustado y un 75% en la que se hace referencia a lo que menos). Además, al analizar las respuestas existe una gran diversidad de las mismas. Por todo ello, presentaremos únicamente aquellas respuestas más representativas (que representen la opinión de al menos un 4% de los estudiantes). En relación con lo que más les ha gustado, un 18% contesta que las actividades de expresión oral, un 6% hablar de temas interesantes, un 6% aprender gramática, un 5% aprender vocabulario, un 5% las actividades relacionadas con la cultura, un 5% conocer bien a sus compañeros y un 13% los cursos realizados en países de habla hispana. Con respecto a lo

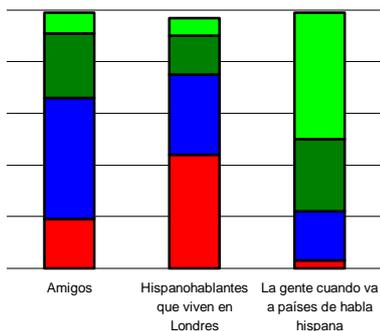
que menos les ha gustado, un 9% contesta el exceso de gramática, un 6% la falta de estructura del curso, un 5% las actividades aburridas y la falta de dinamismo y un 4% los cursos muy numerosos.

Lo que sí podemos constatar del conjunto de respuestas es la gran conexión que tienen con los estilos de aprendizaje. En el epígrafe correspondiente al análisis de estilos de aprendizaje, veremos la importancia que tienen a la hora de validar los mismos.

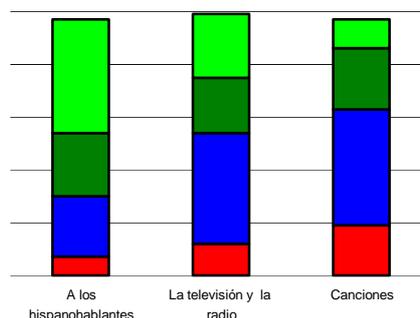
➤ **Análisis de las necesidades comunicativas**

B) ¿Para qué usan el español?					
NC = NO CONTESTA 0 = NUNCA 1 = A VECES 2 = A MENUDO 3 = CASI SIEMPRE					
1. Para hablar con:	NC	0	1	2	3
▪ Amigos.	1	19	47	25	8
▪ Hispanohablantes que viven en Londres.	2	44	31	15	8
▪ La gente cuando van a países de habla hispana.	1	3	19	28	49
2. Para comprender:	NC	0	1	2	3
▪ A los hispanohablantes.	3	7	23	24	43
▪ La televisión y la radio.	1	12	42	21	24
▪ Canciones.	3	19	44	23	11
3. Para leer:	NC	0	1	2	3
▪ Periódicos y revistas.	1	3	49	24	23
▪ Textos que les interesan.	1	7	40	33	19
▪ Cartas personales, comerciales, etc.	2	29	39	14	16
4. Para escribir:	NC	0	1	2	3
▪ Cartas, correo electrónico, faxes,...	1	21	30	24	24
▪ Exámenes, informes, etc.	2	38	36	17	7
▪ Chatear	8	42	23	17	11

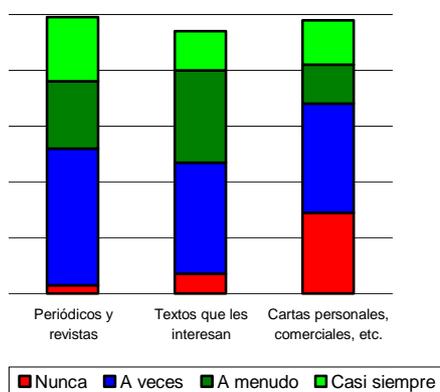
1. Para hablar con:



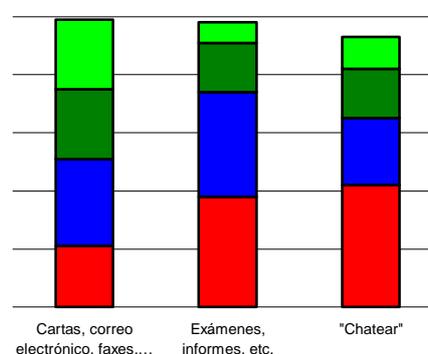
2. Para comprender:



3. Para leer:



4. Para escribir:



■ Nunca ■ A veces ■ A menudo ■ Casi siempre

Al analizar el uso que los estudiantes realizan de la lengua, podemos destacar cómo la interacción oral ocupa un lugar preferente. Un 96% la utiliza para hablar con la gente cuando va a países de habla hispana (a veces –el 3%–, a menudo –el 28%– y casi siempre –el 49%–) y un 90% para comprender a los hispanohablantes (a veces –el 7%–, a menudo –el 24%– y casi siempre –el 43%–). Un 80% habla en español con amigos (a veces –el 47%–, a menudo –el 25%– y casi siempre –el 8%–). Asimismo, un 54% de los estudiantes habla con hispanohablantes que viven en Londres (a veces –el 31%–, a menudo –el 15%– y casi siempre –el 8%–). Con respecto a la comprensión auditiva, un 87% de los estudiantes utiliza la televisión y la radio (a veces –el 42%–, a menudo –el 21%– y casi siempre –el 24%–) y un 78% escucha canciones (a veces –el 44%–, a menudo –el 23%– y casi siempre –el 11%–). En relación con la comprensión de lectura, un 96% de los alumnos lee periódicos y revistas (a veces –el 49%–, a menudo –el 24%– y casi siempre –el 23%–), un 92% lee textos que les interesan y un 69% correo (a veces –el 39%–, a menudo –el 14%– y casi siempre –el 16%–). La expresión escrita es utilizada por un 78% de los estudiantes para escribir correo (a veces –el 30%–, a menudo –el 24%– y casi siempre –el 24%–), por un 60% para escribir exámenes e informes (a veces –el

36%–, a menudo –el 17%– y casi siempre –el 7%–) y sólo por un 50% para *chatear* (a veces –el 23%–, a menudo –el 17%– y casi siempre –el 11%–).

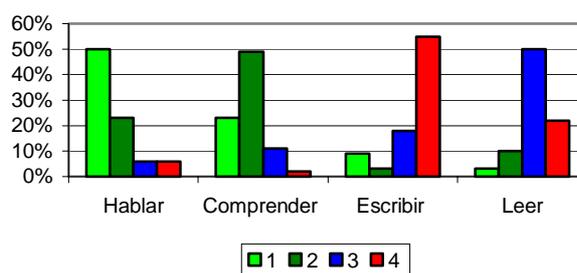
En resumen, podemos resaltar la preponderancia de la expresión y comprensión oral sobre la comprensión de lectura y la expresión escrita. La interacción oral en español cuando están en países de habla hispana es el uso más generalizado (un 96%) y también destaca la interacción oral con amigos (el 80%) y, en menor medida, con hispanohablantes en Londres (un 54%). Si el uso generalizado de la lengua para la interacción oral aparece como un aspecto integrador, las importantes diferencias en las posibilidades y en la frecuencia de uso real pueden tener consecuencias negativas en el ritmo y en el progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje. La lectura de prensa y de textos que les interesan es bastante generalizada y, en relación a la expresión escrita, el correo postal y electrónico es la principal actividad que realizan.

➤ Análisis de prioridades con respecto a las actividades de la lengua

	NC	1	2	3	4
▪ Hablar	15	50	23	6	6
▪ Comprender	15	23	49	11	2
▪ Escribir	15	8	3	18	55
▪ Leer	15	3	10	50	22

1 (más importante)...4 (menos importante)

Ranking de destrezas
(por orden de preferencia personal)



(1 más importante / 4 menos importante)

Hablar y comprender son las actividades de la lengua que los estudiantes están más interesados en desarrollar. Un 50% de los estudiantes sitúa hablar en primer lugar en su ranking de preferencia personal y un 23% en segundo lugar, mientras que comprender es calificado en primer lugar por un 23% y en segundo por un 49%. En el extremo opuesto, leer es valorado en

tercer lugar por un 50% y en cuarto un 22% mientras que escribir ocupa el tercer lugar para un 18% y el cuarto para un 55%. Dentro del grupo de los que no contestan, un 12% de los estudiantes establece otros tipos de clasificación y un 3% no contesta. Es interesante observar cómo la clasificación personal que los estudiantes establecen con respecto a las actividades de la lengua es totalmente coherente con el uso que realizan de la misma (ver el análisis de las necesidades comunicativas y el análisis de los contextos de comunicación real).

➤ **Análisis de los contextos de comunicación real**

D) ¿Se relacionan en español fuera del Instituto? Sí: 76 No: 19 NC: 5			
1. ¿Con quién?		2. ¿Para qué?	
▪ Amigos.	56	▪ Hablar, comunicar, relacionarse, divertirse, salir.	49
▪ Compañeros de trabajo.	11	▪ Trabajo.	13
▪ Clientes, empresas, contactos profesionales, pacientes.	10	▪ Aprender, practicar.	5
▪ Pareja.	10	▪ La vida cotidiana	3
▪ Familia.	5		
▪ La gente en España.	4		
▪ Intercambio inglés/español.	1		
3. ¿Dónde?		4. ¿Con qué frecuencia?	
▪ En España.	34	▪ Todos los días.	16
▪ En Londres: <i>pubs</i> , restaurantes, casas de amigos, <i>clubs</i> .	32	▪ A menudo, frecuentemente.	10
▪ En el trabajo.	12	▪ Casi todas las semanas.	6
▪ En Sudamérica.	11	▪ Dos o tres veces al mes.	3
▪ En casa.	5	▪ De vez en cuando, a veces.	18
▪ Por teléfono.	10	▪ Todos los meses, una vez al mes.	5
▪ Por cartas, correo electrónico, Internet.	5	▪ Unas cinco o seis veces al año.	5
		▪ Unas dos o tres veces al año.	2
		▪ En vacaciones, una o dos veces al año.	3

Es importante destacar que un 76% de los alumnos se relaciona en español. Cuando analizamos los contextos concretos en los que los estudiantes interaccionan, podemos observar que el ámbito predominante es el personal. Un 56% se relaciona con amigos, un 10% con la pareja, un 5% con la familia y un 1% con un intercambio y los motivos de la relación son en un 49% de los casos las prácticas sociales (hablar, comunicar, relacionarse, divertirse, salir,...), en un 5% aprender y practicar y en un 3% la vida cotidiana. En segundo lugar destaca el ámbito profesional, un 11% utiliza español para relacionarse con compañeros de trabajo y un 10% en lo

relativo a las actividades y relaciones propias de su profesión (clientes, empresas, contactos profesionales, pacientes,...). El último ámbito en el que los estudiantes usan español es el público, sólo un 5% destaca la relación con la gente en España. Sin embargo, al analizar los lugares en los que tiene lugar la interacción, observamos que en un 34% está localizada en España y en un 11% en Sudamérica. Si además constatamos que el 96% de los estudiantes han estado en países hispanohablantes (ver en la página 113, apartado *Perfil biográfico*) y que a un 80% de los alumnos uno de los motivos que les impulsa a aprender español es porque van de vacaciones a un país hispanohablante (ver en la página 114, apartado “Motivación intrínseca y extrínseca”) podemos concluir que el ámbito público en el que utilizan el español para la interacción social corriente es un contexto muy relevante en el uso que realizan de la lengua aunque quizás menos frecuente.

Al localizar las interacciones, podemos resaltar que en un 66% de los casos se producen en Londres o desde Londres (en locales de ocio y casas de amigos –el 32%–, en el trabajo –el 12%–, en casa –el 5%–, por teléfono –el 10%– y por correo –el 5%–) y en un 45% en países hispanohablantes. Por último, al analizar la frecuencia de uso, destaca un 16% que utiliza el español todos los días, un 10% a menudo, un 27% con bastante regularidad (casi todas las semanas –el 6%–, dos o tres veces al mes –el 3%– y de vez en cuando –el 18%–) y un 15 % de forma esporádica (una vez al mes –el 5%–, unas cinco o seis veces al año –el 5%–, unas dos o tres veces al año –el 2%– y una o dos veces al año –el 3%–).

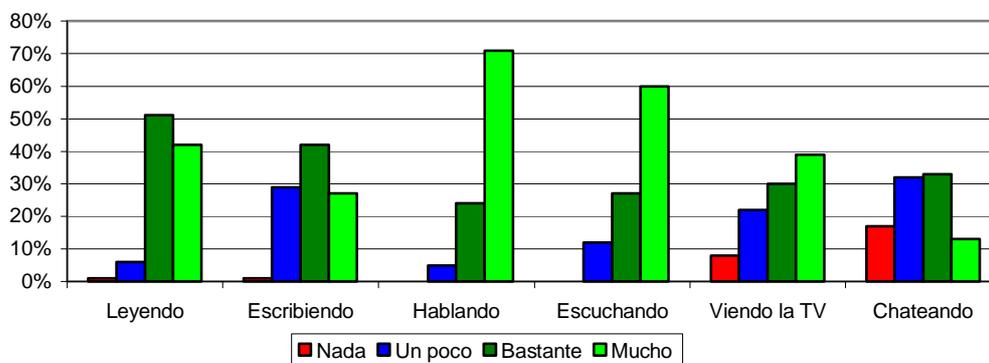
En conclusión, podemos destacar el alto porcentaje de estudiantes que interactúa en español (el 76%) y una cierta homogeneidad en los ámbitos de uso. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad, e incluso fragmentación, en la frecuencia de uso de la lengua y en las oportunidades que tienen para practicarla. Así, mientras un 26% lo usa todos los días o bastante a menudo, un 34% lo usa de forma esporádica o no lo usa. Este desequilibrio puede tener ciertas consecuencias negativas en el ritmo y en el progreso del aprendizaje, en la motivación y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es necesario favorecer un ambiente que genere empatías y que fomente la cooperación y la interacción como aspectos básicos del aprendizaje.

Necesidades de aprendizaje: preferencias y estilos de aprendizaje

➤ **Análisis de las preferencias de aprendizaje**

- Modalidades sensoriales de procesamiento de la información:

E) ¿Cómo les gusta aprender?							
0 = NADA; 1 = UN POCO; 2 = BASTANTE; 3 = MUCHO							
	NC	0	1	2	3		
1. Leyendo.	0	1	6	51	42		
2. Escribiendo.	1	1	29	42	27		
3. Hablando.	0	0	5	24	71		
4. Escuchando.	1	0	12	27	60		
5. Viendo la televisión.	1	8	22	30	39		
6. Chateando.	5	17	32	33	13		
7. ¿Qué les gusta más?							
	NC	1	2	3	4	5	6
	55	5	5	23	6	6	0



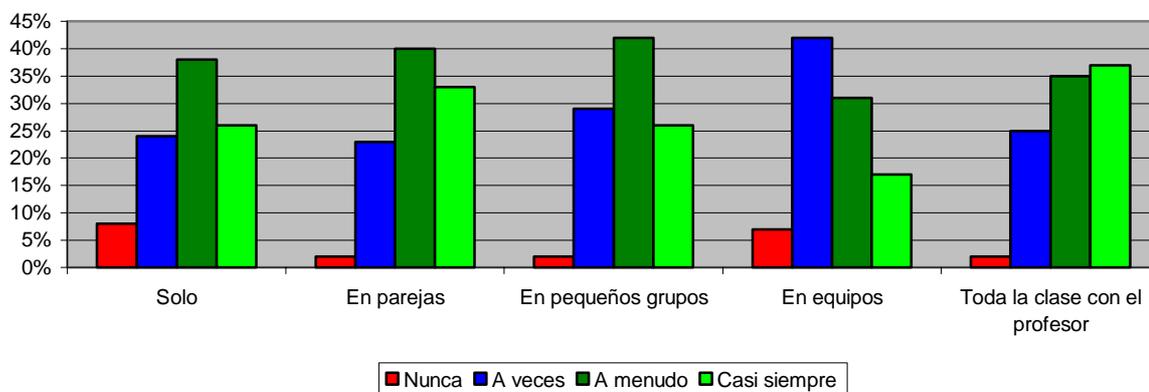
A una mayoría de estudiantes le gusta aprender hablando (un poco –el 5%–, bastante –el 24%– y mucho –el 71%–) y escuchando (un poco –el 12%–, bastante –el 27%– y mucho –el 60%–) lo que nos indica una preponderancia de la modalidad auditiva de procesamiento de la información. En segundo lugar, podemos constatar una preferencia por aprender leyendo (un poco –el 6%–, bastante –el 51%– y mucho –el 42%–) y viendo la televisión (un poco –el 22%–, bastante –el 30%– y mucho –el 39%–), que se correspondería con la modalidad visual. La modalidad *kinestésica* es la que tiene menor presencia y estaría representada por aquellos

estudiantes a los que les gusta aprender escribiendo (un poco –el 29%–, bastante –el 42%– y mucho –el 27%–) y *chateando* (un poco –el 32%–, bastante –el 33%– y mucho –el 13%–).

A la pregunta de cómo les gusta aprender más, un elevado número de estudiantes (el 55%) no se pronuncia sobre la misma aunque podemos destacar que el 24% del total de estudiantes responde hablando.

- Preferencias en el tipo de agrupación de estudiantes para trabajar en el aula:

G) ¿Cómo les gusta trabajar?					
0 = NUNCA; 1 = A VECES; 2 = A MENUDO; 3 = CASI SIEMPRE					
	NC	0	1	2	3
1. Solo / solo con el profesor.	3	8	24	38	26
2. En parejas.	1	2	23	40	33
3. En pequeños grupos.	1	2	29	42	26
4. En equipos.	3	7	42	31	17
5. Toda la clase con el profesor.	1	2	25	35	37



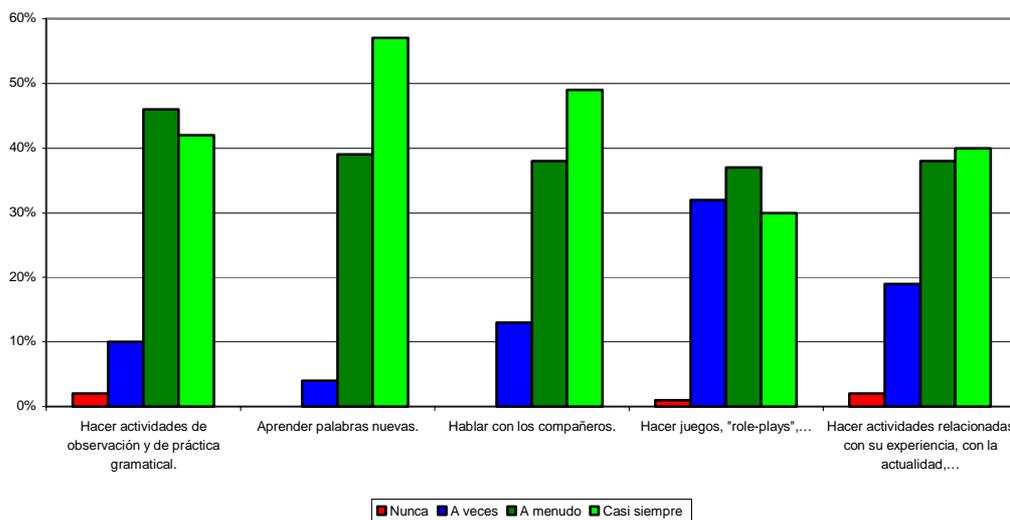
La preferencia mayoritaria en la forma de agruparse en el aula es la del trabajo de toda la clase con el profesor (a veces –el 25%–, a menudo –el 35%– y casi siempre –el 37%–), en segundo lugar la distribución en parejas (a veces –el 23%–, a menudo –el 40%– y casi siempre –el 33%–), en tercer lugar la disposición en pequeños grupos (a veces –el 29%–, a menudo –el 42%– y casi siempre –el 26%–), en cuarto lugar el trabajo individual (a veces –el 24%–, a menudo –el 38%– y casi siempre –el 26%–) y, por último, la agrupación en equipos (a veces –el 42%–, a menudo –el 31%– y casi siempre –el 17%–). En esta distribución de preferencias podemos destacar la escasa diferencia entre las tres primeras y el escaso rechazo (a excepción del trabajo en equipos y solo o solo con el profesor) con respecto a las diferentes formas de

agruparse en el aula. Lo anterior, unido al hecho de que las agrupaciones menos preferidas sean el trabajo en equipos y solo o solo con el profesor, nos permite vislumbrar una actitud muy positiva hacia el aprendizaje y el trabajo cooperativo.

- Preferencias en el tipo de actividades de aula:

H) En clase, les gusta...						
0 = NUNCA; 1 = A VECES; 2 = A MENUDO; 3 = CASI SIEMPRE						
	NC	0	1	2	3	
1. Hacer actividades de observación y de práctica gramatical.	0	2	10	46	42	
2. Aprender palabras nuevas.	0	0	4	39	57	
3. Hablar con los compañeros.	0	0	13	38	49	
4. Hacer juegos, <i>role-plays</i> ² ,...	0	1	32	37	30	
5. Hacer actividades relacionadas con su experiencia, con la actualidad,...	0	2	19	38	40	
7. ¿Qué les gusta más?						
	NC	1	2	3	4	5
	54	7	9	16	4	10

En clase les gusta...



La actividad de clase preferida por el conjunto de los estudiantes es aprender vocabulario (a veces –el 4%–, a menudo –el 39%– y casi siempre –el 57%–), en segundo lugar hablar con los compañeros (a veces –el 13%–, a menudo –el 38%– y casi siempre –el 49%–), en tercer lugar las actividades de observación y de práctica gramatical (a veces –el 10%–, a

² Aunque en didáctica del español como lengua extranjera existe el término "juegos de rol" para este tipo de actividades, hemos optado por usar el vocablo inglés (*role-plays*) para facilitar a los estudiantes su comprensión.

menudo –el 46%– y casi siempre –el 42%–), en cuarto lugar las actividades relacionadas con su experiencia y con la actualidad (a veces –el 19%–, a menudo –el 38%– y casi siempre –el 40%–), y, por último, los juegos y los *role-plays* (a veces –el 32%–, a menudo –el 37%– y casi siempre –el 30%–). Destaca la ausencia prácticamente absoluta de rechazo a la realización en el aula de cualquier tipo de actividad. Esta aceptación y receptividad con respecto a las diferentes actividades propuestas demuestran una actitud positiva y abierta para las experiencias de aprendizaje. Además, la coincidencia entre las actividades preferidas mayoritariamente (aprender vocabulario y la interacción oral) y las prioridades en las necesidades de aprendizaje sentidas (ver los resultados del apartado F del cuestionario) revela una gran coherencia y conciencia en relación con el aprendizaje.

A la pregunta de qué actividad les gusta más, pese al elevado número de estudiantes que no contesta (el 54%), es interesante resaltar cómo cambia el orden de las preferencias, de forma que en primer lugar aparece hablar con los compañeros (el 16%), en segundo lugar las actividades relacionadas con su experiencia y con la actualidad (el 10%), en tercero aprender vocabulario (el 9%), en cuarto las actividades de observación y de práctica gramatical (el 7%) y en último lugar los juegos y los *role-plays* (el 4%). En nuestra opinión, esta disparidad podría constituir un reflejo de la diferencia entre las actividades que perciben más adecuadas para su aprendizaje y aquéllas que les gusta más realizar en el aula. Dado el elevado porcentaje de preguntas no contestadas, la anterior reflexión debería ser contrastada por medio de otros instrumentos.

➤ **Análisis de los estilos de aprendizaje**

Para identificar y analizar los estilos de aprendizaje presentes vamos a utilizar la caracterización propuesta en el cuadro 11 de la página 96 a partir de las preferencias respecto a las modalidades sensoriales, las agrupaciones de estudiantes, las actividades de clase y las estrategias de aprendizaje más representativas de cada estilo. Analizando las respuestas de cada estudiante podemos identificar los estilos en un 66% de los estudiantes, mientras que en el 34% los estilos no están claramente delimitados y se aprecia una concurrencia de estilos entre dos (en un 24% de los casos), entre tres (en un 8%) y entre cuatro (en un 2%).

En el 66% de estilos identificados, podemos señalar cómo el 20% de los estudiantes se podrían encuadrar en un estilo comunicativo, el 18% en un estilo analítico, el 16% en un estilo concreto y el 12% en un estilo orientado a la autoridad. Si observamos las tendencias de los estilos que concurren, destacan un 12% de estudiantes con un estilo comunicativo/concreto y un 7% con un estilo concreto/orientado a la autoridad. Este último dato es de gran interés ya

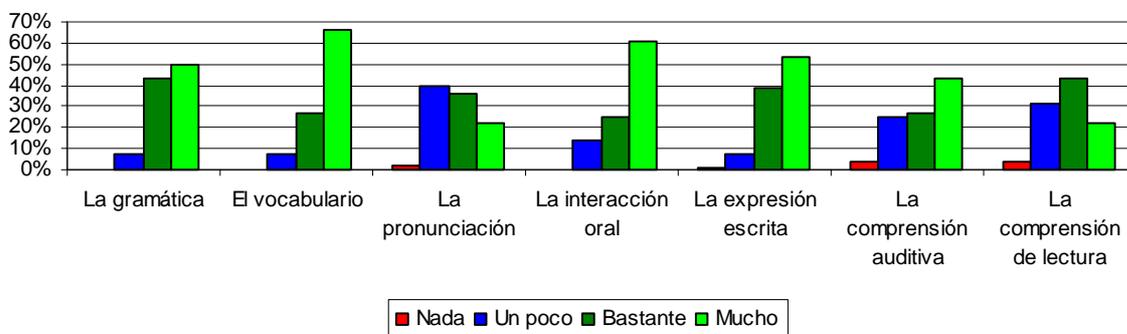
que nos permite afirmar que al menos un 48% de los estudiantes tienen una cierta inclinación hacia los estilos comunicativo y concreto.

Al contrastar el análisis de la valoración de los aspectos positivos y negativos de las experiencias previas de aprendizaje del español como lengua extranjera (apartado J del cuestionario de análisis de comunicación y de aprendizaje) con los estilos de aprendizaje identificados, podemos observar cómo en más de un 70% de los casos las respuestas de los estudiantes son coherentes con el estilo de aprendizaje identificado.

➤ **Análisis de las necesidades de aprendizaje sentidas**

F) ¿Qué necesitan mejorar?					
0 = NADA; 1 = UN POCO; 2 = BASTANTE; 3 = MUCHO					
	NC	0	1	2	3
1. La gramática.	0	0	7	43	50
2. El vocabulario.	0	0	7	27	66
3. La pronunciación.	0	2	40	36	22
4. La interacción oral.	0	0	14	25	61
5. La expresión escrita.	0	1	7	39	53
6. La comprensión auditiva.	1	4	25	27	43
7. La comprensión de lectura.	1	4	31	43	22

9. ¿Qué es lo que más les interesa mejorar?								
	NC	1	2	3	4	5	6	7
	43	12	10	0	25	5	4	1



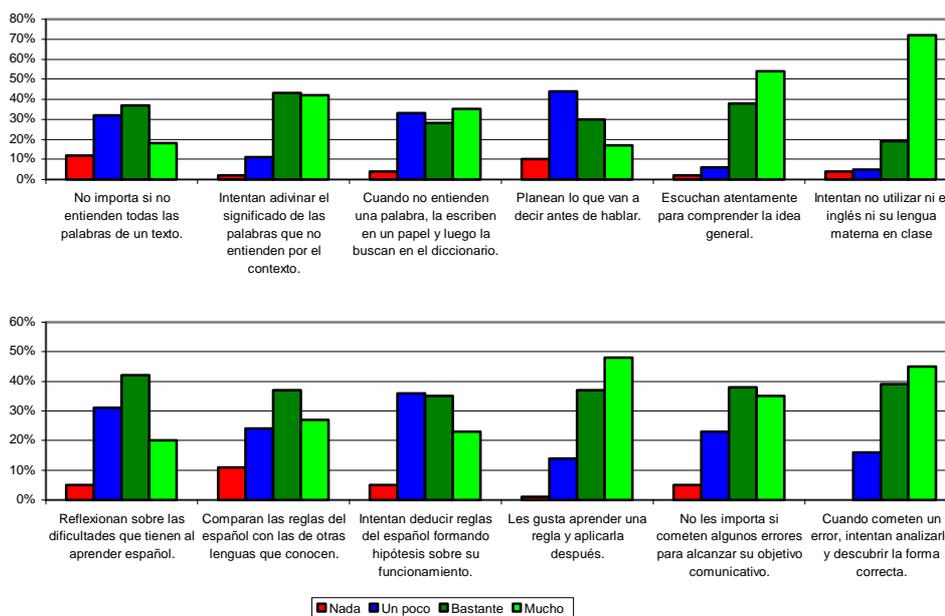
En relación con su competencia lingüística, el conjunto de los estudiantes estima que lo que necesita mejorar es, en primer lugar, el vocabulario (un poco –el 7%–, bastante –el 27%– y mucho –el 66%–) y, en segundo, la gramática (un poco –el 7%–, bastante –el 43%– y mucho –el 50%–). La pronunciación (un poco –el 40%–, bastante –el 36%– y mucho –el 22%–) aparece en el último lugar de sus prioridades. Con respecto a las actividades comunicativas de la lengua propuestas, lo que perciben que necesitan mejorar es, en primer lugar, la interacción oral (un poco –el 14%–, bastante –el 25%– y mucho –el 61%–), en segundo la expresión escrita (un poco –el 7%–, bastante –el 39%– y mucho –el 53%–), en tercer lugar la comprensión auditiva (un poco –el 25%–, bastante –el 27%– y mucho –el 43%–) y, en último, la comprensión de lectura (un poco –el 31%–, bastante –el 43%– y mucho –el 22%–).

A la pregunta de qué es lo que más les interesa mejorar, un 43% no contesta, un 25% responde la interacción oral, un 12% la gramática, un 10% el vocabulario, un 5% la expresión escrita, un 4% la comprensión auditiva, un 1% la comprensión de lectura y un 0% la pronunciación.

Para completar el análisis de las necesidades sentidas, en el apartado K del cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje (ver anexo 1) se les pide a los estudiantes que identifiquen cuáles son sus expectativas de aprendizaje para el curso que inician. Un análisis de las expectativas más representativas (que recojan los deseos de al menos un 4% de los alumnos) nos permiten reconocer diferentes objetivos significativos vinculados al desarrollo de la competencia lingüística y de las habilidades comunicativas. En primer lugar, es interesante observar cómo un 7% expresa que desea mejorar un poco más en todo. Con respecto a la competencia lingüística en general, un 5% querría cometer menos errores. Si ahondamos en distintos parámetros para analizar las necesidades lingüísticas manifestadas por los estudiantes, la competencia gramatical es la prioritaria para el conjunto de los alumnos. A un 35% le gustaría mejorar y profundizar su conocimiento gramatical, a un 9% los usos del subjuntivo, a un 7% el uso de los tiempos verbales en general y a un 5% el uso de los pasados. La competencia léxica ocupa el segundo lugar, un 27% quiere enriquecer su vocabulario, un 5% las expresiones coloquiales y un 4% las expresiones idiomáticas. Cabe resaltar cómo, en lo que respecta a la competencia fonológica, sólo un 2% quiere mejorar su dominio de la pronunciación y de la fonética. En relación con las actividades comunicativas de la lengua, la expresión oral es la que los estudiantes están más interesados en desarrollar. Un 26% quiere acrecentar la expresión oral, un 11% la fluidez, un 6% su confianza al hablar y un 5% hablar sobre temas de la vida en general. Además, un 11% desea mejorar la expresión escrita, un 11% la comprensión auditiva, un 6% la comprensión lectora y un 6% la interacción oral. Por último, destacar cómo a un 9% le gustaría profundizar sus conocimientos sobre distintos aspectos de la cultura hispana (historia, literatura, música y forma de vida).

➤ **Análisis del uso de estrategias de aprendizaje**

L) ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera en que aprenden?						
0 = NUNCA; 1 = A VECES; 2 = A MENUDO; 3 = CASI SIEMPRE						
	NC	0	1	2	3	Ranking
1. No importa si no entienden todas las palabras de un texto.	1	12	32	37	18	<u>11</u>
2. Intentan adivinar el significado de las palabras que no entienden por el contexto.	2	2	11	43	42	<u>5</u>
3. Cuando no entienden una palabra, la escriben en un papel y luego la buscan en el diccionario.	0	4	33	28	35	<u>7</u>
4. Planean lo que van a decir antes de hablar.	0	10	44	30	17	<u>12</u>
5. Escuchan atentamente para comprender la idea general.	0	2	6	38	54	<u>2</u>
6. Intentan no utilizar ni el inglés ni su lengua materna en clase.	0	4	5	19	72	<u>1</u>
7. Reflexionan sobre las dificultades que tienen al aprender español.	2	5	31	42	20	<u>9</u>
8. Comparan las reglas del español con las de las otras lenguas que conocen.	1	11	24	37	27	<u>8</u>
9. Intentan deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento.	2	5	36	35	23	<u>10</u>
10. Les gusta aprender una regla y aplicarla después.	0	1	14	37	48	<u>3</u>
11. No les importa si cometen algunos errores para alcanzar su objetivo comunicativo.	0	5	23	38	35	<u>6</u>
12. Cuando cometen un error, intentan analizarlo y descubrir la forma correcta.	0	0	16	39	45	<u>4</u>



Para analizar el uso de las estrategias propuestas, vamos a agruparlas en función de los aspectos del aprendizaje a los que se dirigen. De esta forma, distinguiremos entre aprendizaje en general, competencia lingüística y actividades comunicativas de la lengua.

En el primer grupo, aprendizaje en general de una lengua extranjera, encontramos que la estrategia mayormente utilizada por el conjunto de estudiantes es evitar el uso del inglés y de su lengua materna en clase (a veces –el 5%–, a menudo –el 19%– y casi siempre –el 72%–). La preponderancia de esta estrategia revela una actitud, implicación y compromiso muy positivos hacia el aprendizaje. La otra estrategia de este grupo, la reflexión sobre las dificultades que tienen al aprender español (a veces –el 31%–, a menudo –el 42%– y casi siempre –el 20%–) ocupa el noveno lugar del total.

En el segundo grupo, estrategias vinculadas con el aprendizaje de la competencia lingüística, podemos observar cómo, en relación con el aprendizaje del léxico, la estrategia más utilizada es intentar adivinar por el contexto el significado de las palabras que no entienden (a veces –el 11%–, a menudo –el 43%– y casi siempre –el 42%–), quinta en la clasificación total de estrategias utilizadas, y escribir la palabra en un papel para buscarla luego en el diccionario (a veces –el 33%–, a menudo –el 28%– y casi siempre –el 35%–) ocupa la séptima posición. Con respecto al aprendizaje de la gramática, aprender una regla y aplicarla después (a veces –el 14%–, a menudo –el 37%– y casi siempre –el 48%–) se sitúa en tercer lugar del total de estrategias propuestas, analizar los errores para descubrir la forma correcta (a veces –el 16%–, a menudo –el 39%– y casi siempre –el 45%–) el cuarto, comparar las reglas del español con las de las otras lenguas que conocen (a veces –el 24%–, a menudo –el 37%– y casi siempre –el 27%–) el octavo e intentar deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento (a veces –el 36%–, a menudo –el 35%– y casi siempre –el 23%–) el décimo.

En el grupo de estrategias relacionadas con la realización de actividades comunicativas de la lengua, podemos destacar cómo, con respecto a la expresión, la estrategia que subordina el error a la consecución del objetivo comunicativo (a veces –el 23%–, a menudo –el 38%– y casi siempre –el 35%–) se sitúa en el sexto lugar y la estrategia de expresión oral a través de la cual se planifica con antelación lo que se va a decir (a veces –el 44%–, a menudo –el 30%– y casi siempre –el 17%–) el duodécimo. En relación con la comprensión, la estrategia de comprensión auditiva referida a escuchar atentamente para comprender la idea general (a veces –el 6%–, a menudo –el 38%– y casi siempre –el 54%–) es la segunda más utilizada del total y la estrategia de comprensión que minimiza la importancia si no se comprenden todas las palabras de un texto (a veces –el 32%–, a menudo –el 37%– y casi siempre –el 18%–) la undécima.

El uso de estrategias por parte de los estudiantes está muy generalizado; sin embargo, podemos destacar el escaso uso de estrategias relacionadas con la reflexión y el análisis, tanto

en el aprendizaje en general (la reflexión sobre las dificultades que tienen al aprender español se sitúa en el noveno lugar) como en el aprendizaje de la gramática (pese al elevado conocimiento de otras lenguas que tienen los estudiantes –ver el apartado *perfil biográfico* en este mismo epígrafe–, comparar las reglas del español con las de otras lenguas que conocen ocupa el octavo lugar y la deducción de reglas a partir de hipótesis el décimo).

5.2.2. Negociación de objetivos y planes

La negociación de objetivos y planes se ha realizado durante el año académico 2003/04 en los siete cursos de nivel avanzado 1 que posteriormente realizarán los cuestionarios de evaluación. A diferencia de los otros instrumentos, todos los datos están expresados en número de cursos.

- Objetivos comunicativos: “¿Para qué queréis mejorar vuestro español?”

En relación con los intereses, podemos resaltar cómo viajar a países hispanos y el trabajo aparecen en seis de los siete cursos como motivos que impulsan a los estudiantes a continuar aprendiendo español. El conocimiento de la cultura hispana y vivir en países hispanos en cuatro y conocer a hispanohablantes, relacionarse en español y hablar con amigos en dos.

Las expectativas se centran en mantener y mejorar el nivel (en cuatro grupos) y en mejorar la fluidez oral (en otros cuatro). Además, en tres cursos quieren acrecentar su corrección, su comprensión de lectura y su comprensión audiovisual.

- Preferencias en relación a las actividades comunicativas de la lengua: “¿Qué actividades de la lengua os gustaría mejorar: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita o la comprensión de lectura? Ordenadlas por orden de preferencia.”

En tres grupos, consiguen alcanzar un consenso sobre la primacía, desde el punto de vista de preferencia personal, de ciertas actividades de la lengua sobre otras. En concreto, en los tres grupos la expresión oral ocupa el primer lugar y la comprensión oral el segundo. En dos grupos la comprensión de lectura ocupa el tercer lugar y la expresión escrita el cuarto y en uno la expresión escrita el tercero y la comprensión de lectura el cuarto. En este momento, el profesor hace ver que por exigencia del currículo y coherencia con la prueba de nivel en la que se evaluarán todas las actividades de la lengua, se trabajarán durante el curso todas las destrezas. Sin embargo, la distribución del tiempo lectivo puede ser objeto de negociación de

forma que se favorezca alguna habilidad lingüística en el aula, sin perjuicio de procurar un desarrollo armónico de las mismas.

En cuatro grupos, no se alcanza un acuerdo sobre la precedencia de ninguna actividad de la lengua sobre otra pero sí un consenso sobre la conveniencia de priorizar el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva en el aula y trabajar con deberes las actividades de comprensión de lectura y expresión escrita.

- Metodología: “¿Cómo queréis aprender? ¿Qué os gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferís?”

Todos los grupos quieren realizar actividades de expresión oral y de interacción oral. Conversar y discutir sobre temas de actualidad (en cuatro grupos), organizar debates (en tres grupos), hacer presentaciones (en tres grupos) y hablar de experiencias personales (en tres grupos) son las actividades de lengua preferidas. También podemos destacar otras actividades de lengua como las actividades de comprensión audiovisual (en cuatro grupos), las actividades con fragmentos literarios (en tres grupos) y las actividades con canciones (en tres grupos).

En relación con la competencia lingüística, a cuatro grupos les gusta hacer actividades de reflexión y práctica gramatical y a tres actividades para aprender vocabulario.

Con respecto a la distribución de estudiantes en el aula, tres grupos prefieren trabajar en pequeños grupos, dos en parejas y dos toda la clase con el profesor.

- Objetivos de aprendizaje del curso: “¿Qué os gustaría aprender en este curso?”

En lo que a actividades de la lengua se refiere, los objetivos se centran en mejorar la fluidez oral (en cinco grupos). Con respecto a la competencia lingüística, destaca el conocimiento y uso de recursos gramaticales: cinco grupos quieren revisar los usos del presente de subjuntivo, tres grupos conocer los usos de otros tiempos de subjuntivo, cuatro grupos profundizar en los usos del pasado y dos grupos el uso de las perífrasis verbales y el régimen preposicional de los verbos. Además, cuatro grupos expresan su deseo de mejorar el vocabulario en general, tres su conocimiento de expresiones idiomáticas y dos el conocimiento de expresiones coloquiales.

- Compromiso con el aprendizaje: “¿Es importante asistir siempre a clase? ¿Y la puntualidad? ¿Por qué?”

Todos los grupos coinciden en la importancia de asistir a clase y de la puntualidad para no interrumpir el ritmo de la clase ni el progreso en el aprendizaje y, al mismo tiempo, en la dificultad, e incluso imposibilidad, de poder hacerlo.

- Disponibilidad para el estudio fuera del aula: “¿Queréis hacer deberes?”

Todos los grupos quieren realizar deberes pero lo condicionan a su tiempo disponible. En este sentido, los deberes son optativos y se corregirán en clase cuando los hayan hecho una mayoría. Aquellos deberes que no se corrijan en clase, los corregirá el profesor fuera del aula.

- Planes de grupo:

Los planes del grupo materializan acuerdos concretos para adaptar la programación a los intereses, preferencias y estilos de aprendizaje del grupo que se han ido perfilando durante el proceso de negociación entre el profesor y los estudiantes. En seis grupos se decide leer fuera del aula el relato de Julio Llamazares, *Mi tío Mario*³, en cuatro grupos dedicar los últimos quince minutos de clase a conversar y discutir sobre temas de interés general (noticias, temas de actualidad, experiencias personales, etc.), en dos grupos dedicar los últimos veinte minutos de clase a presentar y debatir sobre un tema (cinco minutos de presentación y quince de conversación y discusión), en un grupo a trabajar con cortos y reportajes, en otro hacer lecturas dramatizadas y en otro conocer mejor la historia de España desde la guerra civil.

- Reflexión sobre la propia actividad y sus objetivos: “¿Para qué creéis que sirve esta encuesta?”

En cinco grupos manifiestan que la actividad sirve para ayudar al profesor en la planificación del curso, en cuatro para que el profesor conozca lo que los estudiantes quieren aprender, en cuatro para formular un plan del curso que esté adaptado a las necesidades e intereses de los estudiantes y en tres para que los estudiantes reflexionen sobre el aprendizaje.

³ La actividad en torno a la lectura del relato de Julio Llamazares integra un gran abanico de actividades de lengua en las que los estudiantes participan según sus preferencias. La lectura de los capítulos se secuencia en el tiempo (entre una y dos semanas) y consta de cuatro entregas.

5.2.3. Evaluación

El número de estudiantes encuestados es de cincuenta y seis y están distribuidos en siete cursos de nivel avanzado 1 correspondientes al año académico 2003/04. Todos los datos de las tablas están expresados en porcentajes.

Autoevaluación del dominio de la lengua

- Actividades comunicativas:

MS: Muy satisfactorio. S: Satisfactorio. PS: Poco satisfactorio. I: Insatisfactorio.	MS	S	PS	I	NC
• Puedo hacer descripciones detalladas de personas (tanto físicas como de carácter) señalando posibles cambios de carácter y de estado de ánimo.	32	64	4	0	0
• Puedo describir detalladamente hechos reales o imaginarios.	23	68	7	0	2
• Puedo narrar una historia con detalle.	23	65	7	0	5
• Puedo escribir descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados.	44	52	4	0	0
• Puedo escribir narraciones con un discurso claro y bien estructurado mostrando un uso apropiado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.	7	71	18	2	2
• Leo con un alto grado de independencia textos que me interesan.	86	14	0	0	0
• Comprendo narraciones extensas siempre que el tema sea conocido y que el desarrollo de la historia se facilite con marcadores explícitos.	50	39	11	0	0

El grado de satisfacción general del dominio de la lengua en relación con los objetivos comunicativos del curso es muy alto. Con respecto a la expresión oral, la descripción detallada de personas reúne el mayor grado de satisfacción (un 32% de estudiantes está muy satisfecho, un 64% satisfecho y sólo un 4% está poco satisfecho), la descripción detallada de hechos reales o imaginarios ocupa el segundo lugar (un 23% de estudiantes está muy satisfecho, un 68% satisfecho y un 7% poco satisfecho) y, el último, la narración de historias con detalle (un 23% de estudiantes está muy satisfecho, un 65% satisfecho y un 7% poco satisfecho). En cuanto a la expresión escrita, la descripción clara y detallada en textos estructurados alcanza un importante grado de satisfacción (un 44% de estudiantes está muy satisfecho, un 52% satisfecho y un 4% poco satisfecho), mientras que las narraciones con un uso apropiado de criterios de organización, es el objetivo en el que los estudiantes muestran menor grado de satisfacción (un 7% de estudiantes está muy satisfecho, un 71% satisfecho, un 18% poco satisfecho y un 2% insatisfecho). En lo que respecta a la comprensión lectora, la lectura de textos que les interesan con un alto grado de independencia alcanza el mayor grado de satisfacción en los estudiantes (un 86% de estudiantes está muy satisfecho y un 14% satisfecho). En lo referente a la comprensión auditiva, la capacidad de comprender narraciones extensas cuando el tema es conocido y se facilitan marcadores explícitos es en general

bastante elevada (un 50% de estudiantes está muy satisfecho, un 39% satisfecho y un 11% poco satisfecho).

- Competencias lingüísticas:

MS: Muy satisfactorio. S: Satisfactorio. PS: Poco satisfactorio. I: Insatisfactorio.	MS	S	PS	I	NC
• Reconozco expresiones idiomáticas y coloquiales y deduzco su significado por el contexto. -----	34	53	9	2	2
• Puedo reconocer y usar recursos característicos del lenguaje publicitario. -----	16	57	23	0	4
• Reconozco y uso las perífrasis verbales. -----	26	61	9	0	4
• Normalmente uso correctamente los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> para hacer descripciones. -----	43	50	7	0	0
• Normalmente uso correctamente los tiempos del pasado para contar historias: -----	38	62	0	0	0
- Uso del contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido. -----	39	57	2	0	2
- Uso del contraste pretérito indefinido / pretérito imperfecto al contar acciones y situaciones del pasado. -----	41	57	2	0	0
- Uso del pretérito pluscuamperfecto. -----	30	41	27	0	2
• Cuando hablo, lo hago con una pronunciación y entonación claras. -----	71	25	2	0	2
• Cuando escribo, la estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. -----	22	55	18	0	5
• Cuando escribo normalmente no cometo errores ortográficos. -----	22	55	16	0	7

El grado de satisfacción general en relación con las capacidades lingüísticas que recoge el programa del curso es bastante alto. Con respecto a la competencia léxica, el reconocimiento de expresiones idiomáticas y la deducción de su significado por el contexto presentan un considerable grado de satisfacción (un 34% de estudiantes está muy satisfecho, un 53% satisfecho, un 9% poco satisfecho y un 2% insatisfecho) y el reconocimiento y uso de los recursos característicos del lenguaje publicitario un valor algo menor (un 16% de estudiantes está muy satisfecho, un 57% satisfecho y un 23% poco satisfecho). En cuanto a la competencia gramatical, los estudiantes manifiestan un considerable reconocimiento y uso de perífrasis verbales (un 26% de estudiantes está muy satisfecho, un 61% satisfecho y un 9% poco satisfecho) y una importante corrección en la utilización de los verbos *ser* y *estar* para hacer descripciones (un 43% de estudiantes está muy satisfecho, un 50% satisfecho y un 7% poco satisfecho). Destaca la gran percepción de dominio en la utilización de los tiempos del pasado para contar historias (un 38% de estudiantes está muy satisfecho y un 62% satisfecho) aunque matizado cuando se especifica su uso en el contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido (un 39% de estudiantes está muy satisfecho, un 57% satisfecho y un 2% poco satisfecho), en el contraste pretérito indefinido/pretérito imperfecto al contar acciones y situaciones del pasado (un 41% de estudiantes está muy satisfecho, un 57% satisfecho y un 2% poco satisfecho) y, especialmente, en el uso general del pretérito pluscuamperfecto (un 30% de estudiantes está

muy satisfecho, un 41% satisfecho y un 27% poco satisfecho). Por lo que se refiere a la competencia fonológica, valoran muy positivamente su pronunciación y entonación al hablar (un 71% de estudiantes está muy satisfecho, un 25% satisfecho y un 2% poco satisfecho). En lo que respecta a la competencia ortográfica, el grado de satisfacción con respecto a la percepción de su dominio ortográfico es algo menor: la estructura, la distribución en párrafos y la puntuación de sus escritos obtiene una valoración aceptable (un 22% de estudiantes está muy satisfecho, un 55% satisfecho y un 18% poco satisfecho) similar al grado de corrección ortográfica (un 22% de estudiantes está muy satisfecho, un 55% satisfecho y un 16% poco satisfecho).

Evaluación del curso

- Objetivos del curso:

	Sí	No	NC
▪ ¿Te han gustado los objetivos del programa del curso? -----	93	5	2
▪ ¿Se han cumplido los objetivos fijados el primer día de clase? -----	87	11	2
En caso negativo, ¿por qué?			
▪ ¿Has tenido especial dificultad con algún objetivo y/o contenido del curso? -----	19	79	2
¿Con cuál/es?			
▪ ¿Se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos del programa? -----	91	5	4
▪ ¿Se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos específicos acordados por el grupo? -----	89	9	2
▪ ¿Crees que se podría haber mejorado la programación del curso? -----	34	61	5
En caso afirmativo, ¿cómo?			

La valoración de los objetivos del programa del curso es muy alta, a un 93% de los estudiantes les ha gustado y sólo a un 5% no. Con respecto al grado de cumplimiento de los objetivos acordados, un 87% considera que se ha cumplido y un 11% que no. Los motivos que les han impedido alcanzar los objetivos son que no han estudiado en casa lo suficiente o que no han podido asistir a clase regularmente (para un 7%) y que no se ha distribuido adecuadamente el tiempo de clase (para un 4%). En relación con la especial dificultad de los objetivos y/o contenidos del curso, un 79% no ha tenido ninguna dificultad relevante frente a un 19% que sí. Las dificultades se han centrado en el uso de los pronombres objeto directo y objeto indirecto en un 7%, en la comprensión de las expresiones idiomáticas en un 5% y en el uso de los pasados en un 4%. En cuanto a la distribución del tiempo lectivo, un 91% cree que se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos del programa y un 5% que no, mientras que un 89% considera que se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos específicos acordados por el grupo y un 9% que no. Por último, un 61% está satisfecho con la programación del curso y un 34% cree que se podría haber mejorado. Un 12% opina que se deberían haber realizado más actividades

de expresión oral, un 9% más actividades de comprensión auditiva, un 5% más actividades de comprensión audiovisual, un 4% más discusiones sobre temas de actualidad, un 5% más deberes y un 5% que se debería haber imprimido un ritmo mayor en las clases.

- Manual y material complementario:

		Sí	No	NC
▪ El manual del curso:	· ¿Te ha gustado? -----	78	20	2
	¿Por qué?			
	· ¿Permite un ritmo adecuado de aprendizaje? -----	91	7	2
	· ¿Responde a las necesidades comunicativas y de aprendizaje? --	80	18	2
	· ¿Facilita el autoaprendizaje? -----	69	27	4
▪ El uso del material complementario (actividades fotocopiadas, casetes, vídeos, lecturas...) te ha parecido:				
	Muy bueno: 16 Bueno: 78 Malo: 2 Muy malo: 0 NC: 4			
▪ Los deberes han sido:				
	· Cantidad: Muchos: 16 Normales: 75 Pocos: 7 NC: 2			
	· Calidad: Buenos: 57 Normales: 39 Malos: 0 NC: 4			

La valoración del manual del curso se puede considerar bastante buena, a un 78% de los estudiantes les ha gustado y a un 20% no. Las razones que motivan una opinión favorable del manual son el interés de los textos y actividades (el 15%), la claridad y utilidad para el aprendizaje (el 12%), la conveniencia de los ejercicios de gramática (el 8%) y su amenidad (el 6%). Los motivos que generan una opinión negativa son la falta de interés de las actividades y de los textos (el 8%), la falta de una estructura clara (el 6%) y el exceso de gramática y vocabulario (el 6%). Entre los criterios propuestos para analizar el manual, lo más valorado es que facilita un ritmo adecuado de aprendizaje (el 91% de los estudiantes responde afirmativamente frente a un 7% que lo hace negativamente) y que satisface a las necesidades comunicativas y de aprendizaje (el 80% estima que sí y un 18% que no). La mayor objeción está relacionada con su aptitud para facilitar el autoaprendizaje (un 69% piensa que lo facilita y un 27% que no).

El material complementario utilizado obtiene un considerable reconocimiento por parte de los estudiantes. Un 16% estima que es muy bueno, un 78% que es bueno y sólo un 2% que es malo.

Finalmente, la valoración de los deberes es positiva tanto en lo que a calidad se refiere (un 57% los califica buenos y un 39% normales), como en cuanto a cantidad (un 75% los considera normales, un 16% muchos y un 7% pocos).

- Metodología:

	Sí	No	NC
▪ ¿La metodología de los profesores es adecuada? -----	95	0	5
▪ En clase, ¿has tenido oportunidades para hablar en español? -----	86	5	9

La metodología empleada por los profesores goza de una gran aceptación (un 95% la califica como adecuada). Asimismo, un 86% de los estudiantes opina que ha tenido suficientes oportunidades para hablar español en clase frente a un 5% que cree que no.

- Valoración global de la experiencia de aprendizaje:

▪ ¿Crees que has aprendido? -----	Mucho: 28	Bastante: 59	Poco: 9	Muy poco: 0	NC: 4
▪ ¿Qué te ha gustado más de las clases? ¿Por qué?					
▪ ¿Qué crees que se puede mejorar de las clases? ¿Cómo?					
▪ ¿Cómo valoras tu asistencia al curso? --	Muy regular: 43	Regular: 44	Irregular: 11	Muy irregular: 0	NC: 2
▪ ¿Piensas continuar estudiando español? Sí: 93	No: 2	NC: 5			
¿Por qué?					
▪ Observaciones y otros comentarios:					

La valoración global de la experiencia de aprendizaje es muy positiva, un 28% piensa que ha aprendido mucho, un 59% bastante y sólo un 9% poco. A la pregunta de qué es lo que les ha gustado más de las clases, un 23% afirma que hablar con los compañeros, un 11% la lectura del relato de Julio Llamazares *Mi tío Mario*, un 9% el aspecto gramatical del curso, un 7% las expresiones idiomáticas y coloquiales, un 6% el ambiente relajado de la clase, un 6% las presentaciones de temas por parte de los alumnos, un 4% la interacción oral, un 4% los juegos, un 4% el material complementario, un 4% las actividades en grupo y un 4% las actividades en parejas. A la pregunta de qué creen que se puede mejorar de las clases, un 11% responde dedicar más tiempo a la expresión oral, un 9% hacer más actividades de interacción oral, un 9% imprimir más ritmo a las clases, un 7% hacer más actividades de comprensión audiovisual, un 7% impulsar a los estudiantes a participar en las discusiones, un 6% hacer más actividades de reflexión y práctica gramatical, un 4% corregir siempre la expresión oral, un 4% hacer exámenes, un 4% hacer más deberes, un 4% hacer más actividades de expresión escrita y un 4% tener clases en grupos más reducidos.

La asistencia a clase es más que aceptable (un 43% la califica de muy regular, un 44% de regular y un 11% de irregular) y la motivación para continuar con el aprendizaje muy elevada (un 93% manifiesta que piensa continuar estudiando español y únicamente un 2% lo hace en sentido contrario). Entre las razones que expresan para continuar aprendiendo español, un 35% manifiesta que quiere mejorar su nivel, un 13% quiere hablar con más fluidez, a un 7% le gusta

aprender español, a un 7% le gusta la calidad de los profesores del centro, a un 6% le gusta venir al centro y un 4% quiere aprender más sobre la cultura española y latinoamericana.

En lo que respecta a las observaciones y otros comentarios, entre las aportaciones más representativas destacan la calidad de la enseñanza (un 13%), la calidad del profesor/a (un 11%), la organización y el estilo del curso (un 7%), el interés y variedad de las clases (un 4%) y la falta de interés y variedad de las clases (un 4%).

5.3. ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN DEL MÓDULO C1 DEL NIVEL AVANZADO DEL INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES

El programa de enseñanza de cursos generales de español del Instituto Cervantes de Londres se organiza en cuatro módulos de treinta horas para cada uno de los cuatro niveles: Inicial (A), Intermedio (B), Avanzado (C) y Superior (D).

A partir de los objetivos específicos en relación con las capacidades comunicativas clasificadas por destrezas y de los contenidos funcionales, gramaticales y temáticos que establece el Plan curricular del Instituto Cervantes para cada uno de los niveles, el Plan curricular del centro de Londres determina una distribución de los objetivos específicos y de los contenidos en cada uno de los módulos en los que se organizan los niveles. En los niveles Inicial, Intermedio y Avanzado, se propone un manual para el nivel y una serie de materiales y actividades complementarios distribuidos por módulos y organizados en un banco de recursos didácticos. Al finalizar cada nivel, los estudiantes tienen que realizar un examen de nivel que les permite acceder al siguiente nivel. El programa de cada curso especifica los contenidos funcionales, gramaticales y temáticos del mismo y se les proporciona a los estudiantes al inicio del curso junto con las unidades del manual que se trabajarán durante el mismo.

En los niveles Inicial e Intermedio, las especificaciones curriculares de los módulos son muy detalladas y abarcan la práctica totalidad del tiempo lectivo. Sin embargo, en los niveles Avanzado y Superior las especificaciones son más genéricas y permiten una mayor disponibilidad de dicho tiempo.

La programación de un curso la componen las especificaciones del Plan curricular de centro, el programa, una serie de unidades del manual y los materiales y actividades del banco de recursos. Además, la sala de profesores cuenta con una biblioteca con manuales, libros de material complementario para trabajar las diferentes actividades comunicativas de la lengua, juegos y material audio y audiovisual. Por tanto, podemos observar que la programación de cada curso es muy flexible y que sólo está condicionada por los contenidos del programa y por los objetivos específicos en relación con las capacidades comunicativas clasificadas por destrezas que deberán alcanzar satisfactoriamente los alumnos en el examen de nivel. Esta

flexibilidad de la programación facilita su adaptación a cada grupo y, al mismo tiempo, procura un desarrollo armónico del currículo.

Si examinamos la programación preestablecida con el estudio del perfil de los estudiantes de nivel avanzado del Instituto Cervantes de Londres, obtenido con los cuestionarios de análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje, podemos valorar muy positivamente el tipo de programación propuesta ya que su flexibilidad permite dar respuesta al gran abanico de intereses, expectativas y preferencias que componen el perfil de los estudiantes. En el caso que nos ocupa, el aserto de que en la enseñanza cada estudiante y grupo de estudiantes son únicos cobra especial relevancia. El perfil identificado se caracteriza por su pluralidad y diversidad en cuanto al país de origen, la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, los intereses, las motivaciones, las expectativas, el uso real del español y las preferencias de aprendizaje.

Al analizar la capacidad de adaptación de la programación preestablecida, los resultados de las encuestas de negociación de objetivos y planes del curso nos muestran, por un lado, que el programa del módulo es perfectamente compatible con las expectativas e intereses de los estudiantes (en este punto es conveniente resaltar cómo los objetivos de aprendizaje para el curso acordados por el grupo hacen suyos y asumen en gran medida los objetivos y contenidos del programa) y, por otro, que la programación puede amoldarse a los planes y preferencias de los estudiantes.

Por último, los resultados de los cuestionarios de evaluación nos muestran el alto grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al dominio de la lengua alcanzado en relación con los objetivos comunicativos y los contenidos del módulo y una valoración general muy positiva de la propia programación y del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado.

5.4. PROPUESTAS PARA UN “REDISEÑO” DE LA PROGRAMACIÓN

Del análisis efectuado en el epígrafe anterior, podemos deducir que los objetivos comunicativos, los contenidos, los temas, las actividades y el material complementario que establece la programación del módulo C1 responden satisfactoriamente al perfil obtenido, tienen una gran flexibilidad y potencial de adaptación y son valorados positivamente por los estudiantes que están satisfechos con su aprendizaje y con el dominio de la lengua alcanzado. Por tanto, desde un punto de vista metodológico, compartimos la programación del módulo C1 sin perjuicio de la necesaria revisión periódica que realiza el equipo docente del Instituto Cervantes de Londres.

Nuestra propuesta para un “rediseño de la programación” pretende la adaptación de la programación establecida desde una concepción de la enseñanza-aprendizaje centrada en el

estudiante y en el proceso. Una programación centrada en el alumno de forma que, por un lado, responda a las características y a las necesidades de los estudiantes y, por otro, potencie el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y permita a los estudiantes identificar y desarrollar su propio estilo de aprendizaje y enriquecerlo con técnicas y estrategias provenientes de los demás estilos presentes en el aula. Partiendo de las características y necesidades de los estudiantes, iniciaremos una programación negociada que facilite un aprendizaje cooperativo y participativo, la toma de decisiones consensuadas y el compromiso e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La programación entendida como un proceso pedagógico y dinámico en el que los estudiantes y el profesor reinterpretan los objetivos, los contenidos y las actividades. El grupo decide qué objetivos y contenidos desea incorporar a la programación y cómo va a trabajar los contenidos y los objetivos establecidos.

En nuestra propuesta, la programación se inicia con la utilización sistemática de actividades y herramientas didácticas que permiten, por un lado, un mejor conocimiento de los estudiantes y, por otro, facilitar la consecución de acuerdos sobre la programación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al finalizar el curso, la evaluación del mismo y de sus resultados constituirá la base con la que elaborar nuevas programaciones.

En definitiva, pretendemos una programación que:

- Considere a los estudiantes como agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilite la reflexión sobre los motivos y objetivos individuales del aprendizaje.
- Dé repuesta a los intereses, expectativas, preferencias y estilos de aprendizaje que concurren en el aula.
- Contemple la pluralidad y la diversidad como una oportunidad que promueve el desarrollo de la capacidad de aprender y el enriquecimiento personal.
- Fomente el conocimiento mutuo, la participación y la corresponsabilidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promueva la consecución de acuerdos que satisfagan al conjunto de la clase y que reflejen las inquietudes individuales.
- Posibilite al estudiante realizar una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- Desarrolle en el estudiante habilidades de autoevaluación que le permitan valorar su progreso, identificar sus carencias y dirigir su propio aprendizaje de una forma más eficaz y eficiente.
- Favorezca la autonomía y la independencia en el aprendizaje.

CAPÍTULO SEXTO: CONCLUSIONES

A lo largo de la memoria se han ido extrayendo y plasmando diferentes conclusiones sobre nuestra propuesta de aplicación didáctica y sobre las ventajas e inconvenientes que presenta. Para evitar redundancias, en este capítulo expondremos unas conclusiones generales que sintetizan nuestra propuesta y el porqué de la misma.

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas y de culturas se están convirtiendo de forma progresiva en una necesidad ineludible para desarrollar todo el potencial que conlleva ser ciudadano europeo y para procurar el entendimiento y el acercamiento entre diferentes culturas y civilizaciones. Además, la enseñanza a jóvenes y adultos en situaciones de enseñanza no reglada ha de satisfacer una gran variedad de intereses, expectativas y estilos de aprendizaje. Para ello, creemos que es necesario utilizar instrumentos y actividades que, por una parte, permitan a los profesores desarrollar su labor de mediadores y *facilitadores* del aprendizaje y, por otra parte, posibiliten a los estudiantes responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, desarrollar su conciencia de aprendientes únicos y obtener recursos para sacar el máximo provecho de sus puntos fuertes y conocer otras técnicas y posibilidades para afrontar sus puntos débiles.

Una programación centrada en el aprendiente, que reconozca su papel central como agente social, requiere conocer quiénes son nuestros estudiantes, saber por qué quieren aprender una lengua extranjera y facilitarles el desarrollo y potenciación de sus propios estilos de aprendizaje y su enriquecimiento con las contribuciones de los estilos de aprendizaje de sus compañeros.

Para desarrollar programaciones que integren las especificaciones del *syllabus* y del currículo con las características y necesidades de cada grupo de estudiantes, consideramos que sería de gran interés continuar investigando y proponiendo actividades e instrumentos que faciliten el conocimiento sistemático de los aprendientes a todos los implicados en el aprendizaje y en la enseñanza: los propios estudiantes, los profesores, los responsables educativos, los formadores del profesorado, los autores de materiales, etc. En este sentido, convendría desarrollar aplicaciones informáticas que permitiesen gestionar en tiempo real toda la información obtenida de los estudiantes. De esta forma se podría, por un lado, obtener un perfil actualizado de los aprendientes de cada institución educativa que considerase sus necesidades de comunicación y de aprendizaje, sus estilos de aprendizaje, sus creencias sobre el aprendizaje y sobre la lengua y demás aspectos relevantes para el aprendizaje y la enseñanza y, por otro lado, obtener un conocimiento personalizado de cada estudiante y de su evolución como aprendiente.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de análisis de necesidades

FICHA DEL ALUMNO		ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMUNICACIÓN Y DE APRENDIZAJE			
Nombre y apellido:		Lugar de nacimiento:			
Profesión:					
¿Tienes algún interés o afición especial?					
¿Has estado en algún país de habla hispana? , ¿en cuál/es?					
¿Cuál fue el motivo?					
¿Cuál es tu lengua materna?					
¿Qué lenguas conoces? (Niveles: Inicial – Intermedio – Avanzado – Superior)		HABLO	COMPRENDO	LEO	ESCRIBO
Español					

A) ¿Por qué aprendes español?

	Sí	No		Sí	No
1. Porque quiero conocer mejor la cultura hispana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Porque quiero aprobar un examen de español.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Porque voy de vacaciones a un país hispanohablante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Porque quiero mejorar mi curriculum vitae.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Porque me gustaría ir a vivir a un país hispanohablante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Porque lo necesito en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Porque me gusta aprender otras lenguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Porque me gusta el ambiente del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Porque mi pareja es hispanohablante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Otros. ¿Cuáles?		

B) ¿Para qué usas el español?

Señala el número de la casilla correspondiente: 0 = NUNCA 1 = A VECES 2 = A MENUDO 3 = CASI SIEMPRE

1. Para hablar con:					3. Para leer:				
▪ Amigos.	0	1	2	3	▪ Periódicos y revistas.	0	1	2	3
▪ Hispanohablantes que viven en Londres.	0	1	2	3	▪ Textos que me interesan.	0	1	2	3
▪ La gente cuando voy a países de habla hispana.	0	1	2	3	▪ Cartas personales, comerciales, etc.	0	1	2	3
▪ Otros. ¿Cuáles?.....					▪ Otros. ¿Cuáles?.....				
2. Para comprender:					4. Para escribir:				
▪ A los hispanohablantes.	0	1	2	3	▪ Cartas, correo electrónico, faxes,...	0	1	2	3
▪ La televisión y la radio.	0	1	2	3	▪ Exámenes, informes, etc.	0	1	2	3
▪ Canciones.	0	1	2	3	▪ Chatear.	0	1	2	3
▪ Otros. ¿Cuáles?.....					▪ Otros. ¿Cuáles?.....				

C) ¿Qué es más importante para ti en español: hablar, comprender, escribir o leer? Clasifica estas actividades comunicativas de la lengua por orden de preferencia. (1 = más importante; 4 = menos importante)

Hablar Comprender Escribir Leer

D) Fuera del Instituto, ¿tienes contacto con gente que habla en español? Sí: No:

1. ¿Con quién?	3. ¿Dónde?
2. ¿Para qué?	4. ¿Con qué frecuencia?

Señala el número de la casilla correspondiente: 0 = NADA 1 = UN POCO 2 = BASTANTE 3 = MUCHO

E) ¿Cómo te gusta aprender?

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Leyendo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Escribiendo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Hablando. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Escuchando. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Viendo la televisión. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Chateando. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Otros. ¿Cuáles? | | | | |
| 8. De las anteriores formas de aprender (1-7), ¿cuál te gusta más? | | | | |

F) ¿Qué necesitas mejorar?

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. La gramática. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. El vocabulario. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. La pronunciación. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. La interacción oral. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. La expresión escrita. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. La comprensión auditiva. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. La comprensión de lectura. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Otros. ¿Cuáles? | | | | |
| 9. De entre los aspectos 1-8, ¿qué es lo que más te interesa mejorar?..... | | | | |

Señala el número de la casilla correspondiente: 0 = NUNCA 1 = A VECES 2 = A MENUDO 3 = CASI SIEMPRE

G) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

- | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Solo / solo con el profesor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. En parejas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. En pequeños grupos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. En equipos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Toda la clase con el profesor. | 0 | 1 | 2 | 3 |

H) En clase, ¿te gusta...

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. ... hacer actividades de observación y de práctica gramatical? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. ... aprender palabras nuevas? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. ... hablar con los compañeros? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. ... hacer juegos, <i>role-plays</i> ,...? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. ... hacer actividades relacionadas con tu experiencia, con la actualidad,...? | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Otros. ¿Cuáles? | | | | |
| 7. De las cosas 1-6 que te gusta hacer en clase, ¿cuál te gusta más? | | | | |

I) ¿Quieres hacer deberes? Sí: No:

En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo quieres dedicar?

Horas a la semana:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

J) En los cursos de español que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?

.....
¿Y qué es lo que menos? ¿Por qué?

K) ¿Qué te gustaría aprender en este curso?

L) ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera en que aprendes?

Señala el número de la casilla correspondiente: 0 = NUNCA 1 = A VECES 2 = A MENUDO 3 = CASI SIEMPRE

- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. No importa si no entiendo todas las palabras de un texto. | 0 | 1 | 2 | 3 | 7. Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto. | 0 | 1 | 2 | 3 | 8. Comparo las reglas del español con las de otras lenguas que conozco. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario. | 0 | 1 | 2 | 3 | 9. Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Planeo lo que voy a decir antes de hablar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 10. Me gusta aprender una regla y aplicarla después. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Escucho atentamente para comprender la idea general. | 0 | 1 | 2 | 3 | 11. No me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Intento no utilizar ni el inglés ni mi lengua materna en clase. | 0 | 1 | 2 | 3 | 12. Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Anexo 2: Encuesta de negociación de objetivos y planes del curso

OBJETIVOS Y PLANES PARA ESTE CURSO



En grupos de tres, contestad las siguientes preguntas:

- ¿Para qué queréis mejorar vuestro español?
- ¿Qué actividades de la lengua os gustaría mejorar: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita o la comprensión de lectura? Clasificadlas por orden de preferencia.
- ¿Cómo queréis aprender? ¿Qué os gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferís?
- ¿Qué os gustaría aprender en este curso?
- ¿Es importante asistir regularmente a clase? ¿Y la puntualidad? ¿Por qué?
- ¿Queréis hacer deberes en casa?
- ¿Pensáis que es necesario practicar fuera del aula? ¿Qué cosas hacéis normalmente?
- ¿Para qué creéis que sirve esta encuesta?



Entre todos, vamos a intentar llegar a un acuerdo para determinar nuestros objetivos y planes del curso.

Anexo 3: Objetivos y planes del curso

OBJETIVOS Y PLANES DEL CURSO*

- **Objetivos comunicativos del grupo**

- **Ranking de destrezas (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita) del grupo clasificado por orden de preferencia**

- **¿Cómo queremos aprender? ¿Qué nos gusta hacer en clase? ¿Qué tipo de actividades y materiales preferimos?**

- **Objetivos de aprendizaje del curso**

- **Planes del grupo**

- **¿Queremos hacer deberes fuera de clase? Horas a la semana:**
- **¿Qué hacer cuando no podemos venir a clase?**
- **Práctica fuera del aula para alcanzar los objetivos comunicativos y de aprendizaje del grupo:**

*** Valoración del profesor con respecto a los objetivos y planes determinados:**

“MP”: muy posible. “P”: posible. “D”: difícil.

Observaciones del profesor:

- La presencia de tantos objetivos hace que, para ser realistas con respecto a la duración del curso, considere óptimo alcanzar un ... % de los objetivos muy posibles y un ... % de los posibles. Los difíciles serán responsabilidad del estudiante ya que no se pueden compaginar con el programa del curso.
- Para aquellos objetivos que no puedan tratarse durante el curso, el profesor facilitará (a los alumnos que se lo pidan) actividades y materiales que promuevan su consecución de una forma autónoma.

Anexo 4: Cuestionario de evaluación

EVALUACIÓN DEL CURSO

Este cuestionario puede ayudarte a identificar tus propios objetivos de aprendizaje y a que asumas un mayor control de los mismos. Además, tu opinión y tus comentarios pueden ayudar mucho a mejorar las clases. Muchas gracias.

A) Autoevaluación: En esta apartado vas a valorar el dominio que has alcanzado en los diferentes objetivos comunicativos y contenidos que componen el curso que acabas de finalizar.

Marca el grado de dominio que pienses que has alcanzado durante el desarrollo del curso

MS: Muy satisfactorio. S: Satisfactorio. PS: Poco satisfactorio. I: Insatisfactorio.

▪ **Actividades comunicativas**

- Puedo hacer descripciones detalladas de personas (tanto físicas como de carácter) señalando posibles cambios de carácter y de estado de ánimo. -----
- Puedo describir detalladamente hechos reales o imaginarios. -----
- Puedo narrar una historia con detalle. -----
- Puedo escribir descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados. -----
- Puedo escribir narraciones con un discurso claro y bien estructurado mostrando un uso apropiado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.-----
- Leo con un alto grado de independencia textos que me interesan. -----
- Comprendo narraciones extensas siempre que el tema sea conocido y que el desarrollo de la historia se facilite con marcadores explícitos. -----

MS	S	PS	I

▪ **Competencias lingüísticas:**

- Reconozco expresiones idiomáticas y coloquiales y deduzco su significado por el contexto. ----
- Puedo reconocer y usar recursos característicos del lenguaje publicitario. -----
- Reconozco y uso las perífrasis verbales. -----
- Normalmente uso correctamente los verbos *ser* y *estar* para hacer descripciones. -----
- Normalmente uso correctamente los tiempos del pasado para contar historias: -----
 - Uso del contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido. -----
 - Uso del contraste pretérito indefinido / pretérito imperfecto al contar acciones y situaciones del pasado. -----
 - Uso del pretérito pluscuamperfecto. -----
- Cuando hablo, lo hago con una pronunciación y entonación claras. -----
- Cuando escribo, la estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. -----
- Cuando escribo normalmente no cometo errores ortográficos. -----

MS	S	PS	I

B) Evaluación del curso:

- ¿Se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos del programa? ----- **Sí** **No**
- ¿Se ha dedicado suficiente tiempo a los objetivos específicos acordados por el grupo? **Sí** **No**
- ¿Te han gustado los objetivos del programa del curso? ----- **Sí** **No**
- ¿Se han cumplido los objetivos fijados el primer día de clase? **Sí** **No** En caso negativo, ¿por qué? _____

- ¿Has tenido especial dificultad con algún objetivo y/o contenido del curso? **Sí** **No** En caso afirmativo, ¿con cuál/es? _____
- ¿Crees que se podría haber mejorado la programación del curso? **Sí** **No** En caso afirmativo, ¿cómo? _____

- El manual del curso:
 - ¿Te ha gustado? **Sí** **No** ¿Por qué? _____
 - ¿Permite un ritmo adecuado de aprendizaje? ----- **Sí** **No**
 - ¿Responde a las necesidades comunicativas y de aprendizaje? **Sí** **No**
 - ¿Facilita el autoaprendizaje? ----- **Sí** **No**
- El uso del material complementario (actividades fotocopiadas, cassetes, vídeos, lecturas...) te ha parecido: **Muy bueno** **Bueno** **Malo** **Muy malo**
- Los deberes han sido:
 - Cantidad: **Muchos** **Normales** **Pocos**
 - Calidad: **Buenos** **Normales** **Malos**
- ¿La metodología de los profesores es adecuada? ----- **Sí** **No**
- En clase, ¿has tenido oportunidades para hablar en español? ----- **Sí** **No**
- ¿Qué te ha gustado más de las clases? ¿Por qué? _____

- ¿Qué crees que se puede mejorar de las clases? ¿Cómo? _____

- ¿Crees que has aprendido? **Mucho** **Bastante** **Poco** **Muy poco**
- ¿Cómo valoras tu asistencia al curso? **Muy regular** **Regular** **Irregular** **Muy irregular**
- ¿Piensas continuar estudiando español? **Sí** **No** ¿Por qué? _____
- Observaciones y otros comentarios: _____

Nombre y apellido: _____

BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. M.** (1996) *Creativity en context*. New York: Westview Press.
- Aguirre, B.** (1990) "Consideraciones previas al diseño de un curso de español con fines profesionales". *Cable 6*, págs. 24-26.
- Alonso, E.** (1994) *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Edelsa.
- Altman, H. B. James, C.V.** (1980) *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Pergamon Press.
- Álvarez, R. J.** (1996) *Manual práctico de P.N.L. (programación neurolingüística)*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Arnold, J.** (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. (2000)
- Baralo, M.** (1998) *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Fundación Antonio de Nebrija.
- Bandler, R. Grinder, J.** (1980) *La estructura de la magia*. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- Bandler, R. Grinder, J.** (1985) *Use su cabeza para pensar*. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- Bartlett, L. Butler, J.** (1985) *The planned curriculum and being a curriculum planner in the Adult Migrant Education Program*. Informe al Committee of Review of the Adult Migrant Education Program, Department of Immigration and Ethnic Affairs. Canberra.
- Berwick, R.** (1989) "Needs assessment in language programming: from theory to practice", en Johnson, R.K. *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Blue, G. M.** (1988) "Self-assessment: the limits of learner independence", en Brookes, A. Grundy, P. *Individualisation and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publications.
- Breen, M. P. Littlejohn, A.** (2000) *Classroom decision-making*. Cambridge University Press.
- Brindley, G.** (1984) *Need analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: New South Wales Adult Migrant Education Service.
- Brindley, G.** (1989) "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en Johnson, R.K. *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D.** (2000) *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Brown, J. D.** (1989) "Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities", en Johnson, R.K. *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. S.** (1960) *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea Ediciones. (2001)
- Burton, J. Nunan, D.** (1986) "The effect of learners' theories on language learning". *Applied Linguistics Association of Australia Annual Conference*. Adelaide University.
- Byram, M. Gribkova, B. Starkey, H.** (2002) "Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching". Council of Europe. Strasbourg.
- <http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language%5FPolicy/Policy%5Fdevelopment%5Factivities/Intercultural%5Fdimension/Guide.pdf>
- Byram, M. Neuner, G. Parmenter, L. Starkey, H. Zarate, G.** (2003) *Intercultural competence*. Council of Europe. Strasbourg.

- Canale, M.** (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. y otros *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa. (1995)
- Castellanos Vega, I.** (2002) "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua.*
- Cerrolaza, M. Cerrolaza, Ó. Llovet, B.** (2000) *Planeta 4, libro del alumno* (págs. 12-15). Edelsa.
- Consejo de Europa** (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes. (2002)
- Coffing, R. T. Hutchinson, T. E.** (1974) "Needs analysis methodology: a prescriptive set of rules and procedures for identifying, defining and measuring needs". Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Colman, J.** (2004) "Styles and strategies in student learning: The AMEP contribution". Adult Migrant English Program. Australia. (<http://www.immi.gov.au/amep/reports/pubs/papers/colman.htm>)
- Crookes, G. Schmidt, R. W.** (1991) "Motivation: Reopening the research agenda". *Language Learning*, nº 41 (4), págs. 469-512.
- Dahl, S.** (2003) *An Overview of Intercultural Research.* Society for Intercultural Training and Research. London. (<http://stephan.dahl.at/intercultural/>)
- Deci, E. L. Nezlek, J. Sheinman, L.** (1981) "Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarded". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 40, págs. 1-10.
- Deci, E. L. Ryan, R. M.** (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* New York: Plenum.
- Deci, E. L. Ryan, R. M.** (1995) "Human autonomy: The basis of true self-esteem", en Kernis, M. *Efficacy, agency, and self-esteem.* New York: Plenum.
- Deci, E. L. Ryan, R. M.** (2000) "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, vol. 55, nº 1, págs. 68-78.
- Del Campo, R. M.** (2004) *Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas.* Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. (<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/campo.htm>)
- Ellis, G. Sinclair, B.** (1989) *Learning to learn English.* Cambridge University Press.
- Ellis, R.** (1997) *The study of second language acquisition.* Oxford University Press.
- Fernández, C. Sanz, M.** (1997) *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos.* Fundación Antonio de Nebrija.
- Feuerstein, R. Klein, P. S. Tannenbaum, A. J.** (1991) *Mediated Learning Experience: theoretical, psychological and learning implications.* Freund. London.
- Flink, C. Boggiano, A. K. Barret, M.** (1990) "Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 59, págs. 916-924.
- García Ferrando, M. Ibáñez, J. Alvira, F.** (1986) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* (Comp.). Alianza Editorial.
- García Santa-Cecilia, Á.** (1995) *El currículo de español como lengua extranjera.* Edelsa.
- García Santa-Cecilia, Á.** (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera.* Arco/Libros.

- García Santa-Cecilia, Á.** (2004) "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras. Alemania, Bremen: Instituto Cervantes, 25-26 de septiembre de 2003. Instituto Cervantes, Edelsa. Madrid. (http://bremen.cervantes.es/MenuEnsenanza_46_1.htm)
- García-Romeu, J. Jiménez, M.** (2004) "Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos". Didactired. Centro Virtual Cervantes. (http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm)
- García-Romeu, J. Jiménez, M.** (2005) "Análisis de necesidades (II), una propuesta para negociar los objetivos del curso". Didactired. Centro Virtual Cervantes. (http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_05/17012005.htm)
- Gardner, R. Lambert, W.** (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Giovannini, A. Martín Peris, E. Rodríguez Castilla, M. Simón Blanco, T.** (1996) *Profesor en acción 1*. Edelsa.
- Graves, K.** (2000) *Designing language courses*. Heinle & Heinle Publishers.
- Grolnick, W. S. Ryan, R. M.** (1987) "Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 52, págs. 890-898.
- Hall, E. T. Hall, M. R.** (1990) *Understanding Cultural Differences*. Intercultural Press. Yarmouth, Maine.
- Hofstede, G. H.** (1991) *Cultures and Organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hutchinson, T. Waters, A.** (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes** (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Anaya. Instituto Cervantes.
- Janssen-van Dieten, A-M.** (1989) "The development of a test of Dutch as a second language: the validity of self-assessment by inexperienced subjects". *Language Testing*, nº 6, págs. 30-46.
- Johnson, R. K.** (1989) "A decision-making framework for the coherent language curriculum", en Johnson, R.K. *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Jordan, R. R.** (1997) *English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Kozulin, A.** (2003) *Vygotsky's Educational Theory in cultural context (learning in doing: social, cognitive & computational perspectives)*. Cambridge University Press.
- LeBlanc, R. Painchaud, G.** (1985) "Self-assessment as a second language placement instrument". *TESOL Quarterly*, nº 19, págs. 673-687.
- Lozano, J. G.** (2004) "Cuestionarios para la programación de la enseñanza-aprendizaje de E/LE". *Frecuencia L*, nº 25, marzo, págs. 3-11. Edinumen.
- Llorián, S.** (2000) "El análisis de necesidades para el diseño de cursos de ELE en el marco de un enfoque centrado en el alumno". Memoria Final de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- Llorián, S. y otros** (1997) "Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos". ACN-ASELE VIII: 523-534.
- Macintyre, C.** (2000) *The art of Action Research in the classroom*. David Fulton Publishers.
- Mackay, R.** (1978) "Identifying the nature of the learner's needs", en Mackay, R. Mountford, A. (Eds) *English for Specific purposes*, págs. 21-37. Longman.

- Martín Peris, E. Sans, N.** (1997) *Gente 1. Cuaderno de ejercicios* (pág. 119). Difusión.
- Martín Peris, E. Sans, N.** (1998) *Gente 2. Libro del alumno* (págs. 19 y 26). Difusión.
- Martín, F.** (2000) "Las estrategias de aprendizaje y de uso de idiomas". Memoria Final de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1989) *Diseño Curricular Base – Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miquel, L. Sans, N.** (1994) *Rápido. Libro del alumno* (págs. 15 y 74). Difusión.
- Miquel, L. Sans, N.** (1990) *Intercambio 2. Libro del alumno* (págs. 11-13) Difusión.
- Moreno de los Ríos, B.** (1994) "Programar para distintos destinatarios". *Actas de Expolingua 1994*. Madrid. Fundación Actilibre.
- Moreno de los Ríos, B.** (1998) *Programación de cursos de lenguas extranjeras*. Fundación Antonio de Nebrija.
- Munby, J.** (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Norris-Holt, J.** (2001) "Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition". *The Internet TESL Journal*, vol. VII, nº 6. (<http://teslj.org/>)
- Nunan, D.** (1985) *Language teaching course design: trends and issues*. National Curriculum Resource Centre. Adelaide.
- Nunan, D.** (1988) *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (1990) "Action Research in the language classroom", en Richards, J. C. Nunan, D. (eds) *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (1992) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (1993) "Action Research in language education", en Edge, J. Richards, K. *Teachers Develop Teachers Research*. Heinemann.
- Oskarsson, M.** (1980) *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Pergamon for the Council of Europe.
- Oxford, R. L.** (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L.** (1996) "Personality type in the foreign or second language classroom: Theoretical and empirical perspectives", en Horning, A. Sudol, R. *Understanding Literacy: Personality Preferences in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Hampton Press.
- Oxford, R. L.** (2003) "Learning Styles and Strategies: An Overview". GALA (Guidance and Learner Autonomy) Projects.
- Oxford, R. L. Lavine, R. Z.** (1992) "Teacher-Student Style Wars in the Language Classroom: Research Insights and Suggestions". *Association of Departments of Foreign Languages*. Bulletin 23, nº 2, págs. 38-45.
- Porcher, L.** (1980) *Reflection on language needs in the school*. Council of Europe. Strasbourg.
- Pratt, D.** (1980) *Curriculum: Design and Development*. New York: Harcourt Brace.
- Reid, J.** (1987) "The learning style preferences of ESL students". *TESOL Quarterly*, nº 21, págs. 87-111.
- Reid, J.** (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle.
- Richards, J. C.** (1985) *The context of language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards J. C.** (2001) *Curriculum Development in language teaching*. Cambridge University Press.

- Richards, J. C. Lockhart, Ch.** (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. (1998)
- Richards, J. C. Rodgers, T. S.** (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. (1998)
- Richterich, R.** (1973) "A model for the definition of language needs of adults", en Trim, Richterich, van Ek y Wilkins (Eds) *System development in adult language learning*. Pergamon Press. (1980)
- Richterich, R.** (1979) "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 Ludwgshafen Symposium. Council of Europe. Strasbourg.
- Richterich, R.** (1983) *Case studies in identifying language needs*. Pergamon Press.
- Richterich, R. Chancerel, J. L.** (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Pergamon Press.
- Robinson, P.** (1980) *ESP (English for Specific Purposes)*. Pergamon Press.
- Rogers, C. R.** (1969) *Freedom to learn*. Charles Merrill.
- Ryan, R. M. Grolnick, W. S.** (1986) "Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 50, págs. 550-558.
- Sabater, M. Ll.** (1995) "El español en el mundo de las empresas: algunas consideraciones didácticas". *Actas de Expolingua 1995*. Madrid. Fundación Actilibre.
- Schmidt, M.** (1981) "Needs assessment in English for Specific Purposes: the case study", en Selinker, L. Tarone, E. Hanzeli, V. (Eds) *English for Academic and Technical Purposes: studies in honour of Louis Trimble*. Rowley, MA. Newbury House.
- Shaw, P. A.** (1982) "Ad hoc needs analysis". *Modern English Teacher*, vol. 10, 1, págs. 10-15.
- Spencer-Oatey, H.** (2000). *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. Continuum. London.
- Strevens, P.** (1977) "Special-purpose language learning: a perspective". *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 10(3):145-163.
- Svendsen, C., Krebs, K.** (1984) *Identifying English for the job: examples from health and care occupations*, *ESP Journal*, vol 3, 2, págs.153-164.
- Taylor, D. M. Meynard, R. Rheault, E.** (1977) "Threat to ethnic identity and second-language learning". En Giles, H. *Language, ethnicity and intergroup relations*. Academic Press.
- Trim, J. L. M.** (1980) "The place of needs analysis in the Council of Europe modern languages project". En Altman, H. B. James, C.V. *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Pergamon Press.
- Trim, J. L. M.** (2001) "The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957 – 2001". European Centre for Modern Languages. Graz. (<http://www.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>.)
- Trim, J. L. M., Richterich, R. Van Ek, J. A. Wilkins, D. A.** (1980) *Systems development in adult language learning*. Pergamon Press.
- Trompenaars y Hampden-Turner** (1997) *Riding the waves of culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Nicholas Brealey. Londres.
- Tudor, I.** (1996) *Learner-centredness as language education*. Cambridge University Press.

- Ur, P.** (1996) "Action Research (AR) is not easy". *TRENDS*, Vol. 5.
- Utman, C. H.** (1997) "Performance effects of motivational state: A meta-analysis". *Personality and Social Psychology Review*, nº 1, págs. 170-182.
- Van Ek, J. A.** (1975) *The Threshold Level*. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- Vellegal, A. M.** (2004). *La programación neurolingüística como herramienta en la enseñanza de ELE*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija.
(<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/vellegal.htm>)
- Vygotsky, L. S.** (1962) *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S.** (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wallace, M.** (1998) *Action Research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Wenden, A.** (1987) "Metacognition: an expanded view of the cognitive abilities of L2 learners". *Language Learning*, nº 37 (4), págs. 537-597.
- West, R.** (1994) *Needs analysis in language teaching*, *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*. Vol. 27, I, págs. 1-19.
- Widdowson, H.** (1978) *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H.** (1981) "English for Specific Purposes: criteria for course design" en *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*. Selinker, L. Tarone, E. and Hanzeli, V. (Eds.). Newbury House.
- Widdowson, H.** (1983) *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.
- Widdowson, H.** (1987) "Aspects of syllabus design" en M. Tickoo (ed.), *Language syllabuses: state of the art*. Regional Language Centre. Singapore.
- Wilkins, D. A.** (1972) "Grammatical, Situational, and Notional Syllabuses". *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Julius Groos Verlag. Copenhagen.
- Wilkins, D. A.** (1976) *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Williams, M. Burden, R. L.** (1997) *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press. (1999)
- Willing, K.** (1988) *Learning styles in Adult Migrant Education*. National Curriculum Resource Centre. Adelaide. NCELTR. Sydney. (1993)
- Yalden, J.** (1983) *The Communicative Syllabus: evolution, design and implementation*. Pergamon Press.
- Yalden, J.** (1987) *The Communicative Syllabus*. Prentice Hall.
- Yalden, J.** (1987) *Principles of course design for language teaching*. Cambridge University Press.
- Zanón, J.** (1988 / 89) "Psicolingüística y didáctica de las lenguas extranjeras: una aproximación histórica y conceptual. Partes I y II". *Cable 2 / 3*, págs. 47-52 y 22-32.
- Zanón, J.** (1995) "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas". *Signos 14*, págs. 54-67. Gijón.
- Zanón, J.** (Coord.) y otros (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.

ÍNDICE DE AUTORES

- Aguirre, B., 37
Álvarez, R. J., 14
Amabile, T. M., 53
Arnold, J., 13
- Bandler, R., 14
Barrett, M., 53
Bartlett, L., 27
Berwick, R., 32, 42, 44
Blue, G. M., 72
Boggiano, A. K., 53
Breen, M. P., 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66
Brindley, G., 36, 38, 40, 42, 43, 44, 45
Brown, H. D., 51
Brown, J. D., 67, 68, 69
Burden, R. L., 12, 13, 23, 24, 25, 26, 80
Burton, J., 71
Butler, J., 27
Byram, M., 17, 27
- Canale, M., 43
Castellanos, I., 33, 44
Chancerel, J. L., 35, 36
Coffing, R. T., 42
Colman, J., 47, 48
Crookes, G., 51
- Dahl, S., 19
Deci, E. L., 51, 52, 53, 54, 55, 86
Dörnyei, Z., 51
- Ellis, R., 51
- Flink, C., 53
- García Santa-Cecilia, Á., 30, 40, 44, 57, 58
García-Romeu, J., 83, 95
Gardner, R., 51
Gribkova, B., 17, 27
Grinder, J., 14
Grolnick, W. S., 53
- Hall, E. T., 19
Hall, M. R., 19
Hampden-Turner, C., 21
Hofstede, G. H., 19, 20
Hutchinson, T., 34, 36, 45
Hutchinson, T. E., 42
- Janssen-van Dielen, A-M., 73
Jiménez, M., 83, 95
Johnson, R. K., 69
- Kozulin, A., 26
- Lambert, W., 51
Lavine, R. Z., 92
LeBlanc, R., 72, 73
Littlejohn, A., 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66
- Llorián, S., 37, 42, 44
- Meynard, R., 51
Moreno de los Ríos, B., 30, 31, 44, 45, 46
Munby, J., 35, 36
- Nezlek, J., 53
Norris-Holt, J., 51
Nunan, D., 13, 27, 30, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 67, 70, 71
- Oskarsson, M., 70, 71
Oxford, R. L., 90, 91, 92, 94
- Painchaud, G., 72, 73
Porcher, L., 42
Pratt, D., 32
- Reid, J., 90, 92, 94
Rheault, E., 51
Richards, J. C., 29, 30, 32, 34, 36, 39, 46, 57, 68, 69
Richterich, R., 35, 36, 38, 42, 44, 56

Robinson, P., 36, 42
Rogers, C. R., 11, 12
Ryan, R. M., 51, 52, 53, 54, 55, 86

Sabater, M. Ll., 37
Schmidt, R. W., 51
Shaw, P. A., 36, 37
Sheinman, L., 53
Spencer-Oatey, H., 19
Starkey, H., 17, 27
Stevens, P., 34

Taylor, D. M., 51
Trim, J. L. M., 38, 70
Trompenaars, F., 21
Tudor, I., 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 59,
60, 70, 71, 72, 73, 94

Utman, C. H., 53

Van Ek, J. A., 38
Vygotsky, L. S., 12

Waters, A., 34, 36, 45
Wenden, A., 80
West, R., 46
Widdowson, H., 34, 42
Wilkins, D. A., 38
Williams, M., 12, 13, 23, 24, 25, 26, 80
Willing, K., 40, 47, 48, 49, 50, 91, 92, 94

Yalden, J., 39

AGRADECIMIENTOS

A Margarita Jiménez y a Marta Sanz.
Sin su colaboración, estímulo y apoyo,
esta memoria nunca se habría realizado.

Agradecimientos:

Agnes Grabinska, Ana Astudillo, Anouk Soler Aguirre, José M. Alba, Juan Robisco, Lucía Sánchez, Mario Calderón, Marta Baralo, Montse G. Romeu, Montserrat Pla-Giribert, Pepa Galán y Tacho Sánchez Zamorano.

Y a Montse por su paciencia.