

ANÁLISIS DE NECESIDADES Y ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

ISIDORO CASTELLANOS VEGA

1. VISIÓN HISTÓRICA

El concepto de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras surgió en la India en la década de los años 20. Un profesor de inglés de enseñanza secundaria (Michael West) se preguntó cómo sus alumnos podrían llegar a dominar esta lengua y utilizarla posteriormente en las situaciones en las que se pudiesen encontrar. El concepto de análisis de necesidades surge, por tanto, íntimamente ligado a la metodología y a los objetivos.

Sin embargo, el concepto de necesidades y de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras cayó en el olvido hasta finales de los años 60 y principios de los 70. Durante estos años, se produce un gran desplazamiento de trabajadores de unos países a otros, y, en particular, de los países del sur de Europa hacia los países del norte, a países, por tanto, cuyos idiomas no hablaban, y una vez allí se produce también una considerable movilidad de estos trabajadores de unas profesiones a otras.

John Munby afirma en su libro *Communicative Syllabus Design*, publicado en Cambridge University Press en 1978, que una situación como ésta implica un análisis de necesidades de comunicación de estas personas, lo que conlleva la necesidad de elaborar programas de contenidos basados en las características propias de una situación de comunicación determinada.

John Munby fundamenta, por tanto, su modelo de análisis de necesidades en la naturaleza de la competencia comunicativa de Hymes. No es, consecuentemente, casualidad que la importancia de los análisis de necesidades se manifieste en el momento en que aparecen los enfoques comunicativos, los cuales fueron desplazando poco a poco a los enfoques gramaticales.

El Consejo de Europa, por su parte, y ya en un contexto de enseñanza y aprendizaje, encomienda a un grupo de expertos la elaboración de un sistema de unidades y créditos (*unit-credit system*) basado en una serie de funciones y nociones que debía partir de las necesidades, motivaciones y capacidades individuales de los alumnos. Todas estas funciones y nociones fueron diseñadas por Richterich en *Definition of language needs and types of adults*, ed. Trim, Richterich, van Ek y Wilkins (1973) y posteriormente adoptadas y ampliadas por van Ek en *The Threshold Level* (1975), y se convirtieron en una especificación de objetivos de aprendizaje basada en:

a. Las situaciones en las que los alumnos adultos podrían desear utilizar la lengua extranjera, incluyendo funciones de tipo social, funciones de tipo psicológico, temas, etc.

b. Una especificación de objetivos basada también en las actividades en las que los alumnos podrían desear implicarse mediante el uso de la lengua extranjera, es decir, lo que los alumnos podrían desear hacer con las cuatro destrezas.

c. Una especificación de objetivos basada, finalmente, en el nivel de desarrollo que los alumnos podrían desear alcanzar en la adquisición de las cuatro destrezas.

Si la especificación de objetivos iba a estar basada en estos tres elementos, los contenidos iban a estar consecuentemente divididos en unidades de trabajo, al finalizar cada una de las cuales los alumnos deberían saber qué hacer con lo aprendido. Los alumnos conocían, por tanto, antes de iniciada la unidad, los objetivos que debían alcanzar en un tiempo dado. Este sistema de unidades iba a ir acompañado de un sistema de créditos cuidadosamente elaborado.

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

Si hasta estos años se pensaba que el aprendizaje de unos contenidos lingüísticos no facilitaba necesariamente el correcto desenvolvimiento en situaciones de comunicación real, a partir de este momento, el deseo de aprender algo que fuese de utilidad inmediata iba a convertirse en una prioridad fundamental por parte de los adultos que decidían estudiar lenguas extranjeras.

Como consecuencia de este giro, y a partir de este momento, la organización de los contenidos de los cursos de lenguas extranjeras iban a iniciarse en estudios detallados de necesidades de comunicación.

Es así como surge la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, aunque estos planteamientos se van introduciendo también paulatinamente en la planificación de cursos generales.

Desde hace unos años, el análisis de necesidades es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.

De aquí que recientemente estos planteamientos estén dando lugar a una serie de enfoques que ponen el énfasis en uno u otro aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así hablamos de enfoques que ponen el énfasis en la fase de preproducción; programas de procedimientos; programas de procesos; enfoques que apelan al individuo y su responsabilidad, etc.

2. CONCEPTO DE NECESIDADES

El análisis de necesidades debe ser parte integrante en la elaboración de programas y cursos, pero ¿qué entendemos realmente por el concepto de "necesidades"? Dar una definición clara, precisa e inequívoca a este concepto no es tarea fácil. Y no lo es:

a. Porque esta definición depende en gran medida de la experiencia personal y de la filosofía y concepto de enseñanza y aprendizaje que cada uno tenga.

b. Porque la información que se recoge sobre los alumnos, se recoge en momentos diferentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modos diferentes y con objetivos diferentes.

c. Porque el uso que se hace de esta información varía de la disponibilidad de recursos en un centro, del programa y de la situación de aprendizaje concreta.

d. Porque las necesidades que los profesores observan en sus alumnos no se corresponden necesariamente con las necesidades que éstos sienten y expresan.

Debido a estas razones, y a pesar de los intentos realizados, siempre ha existido una gran dificultad para llegar a acuerdos sobre una definición. Cabe preguntarse, sin embargo, si realmente se requiere una definición clara, precisa e inequívoca del concepto de "necesidades" para incorporar este concepto, esta realidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. El encontrar una definición clara, precisa e inequívoca, e identificarse con ella, podría llegar a ser un obstáculo en el proceso de aprendizaje; podría llegar a entorpecer la capacidad del profesor y de los alumnos de descubrir, inventar, imaginar y de aplicar los modos y los métodos que ellos consideran más oportunos en cada momento; y, finalmente, podría, incluso, dificultar cualquier cambio que se considerase necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, no sólo no es necesario disponer de una definición clara, precisa e inequívoca de "necesidades" para organizar un curso, establecer un programa o preparar una clase o una actividad, sino que, además, podría ser inoportuno y perjudicial, dado que las necesidades cambian y, consecuentemente, los sistemas de enseñanza y aprendizaje que de ellas se derivan tienen que ser permanentemente revisados y, en la medida de lo posible, adaptados.

La conclusión que se puede extraer de esta reflexión es, por tanto, que si las necesidades no existen como una realidad objetiva, razón por la cual no se pueden definir de un modo claro, preciso e inequívoco, los profesores están obligados a hacer juicios de valor sobre las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y los pasos que deben darse para satisfacerlas. De aquí, la importancia del diálogo, la comunicación y la negociación permanente entre los profesores y los alumnos.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades que una definición del concepto de "necesidades" entraña, podemos aproximarnos a una serie de acepciones que nos pueden acercar al concepto. Quizás el mejor intento de mostrar esta aproximación sea el realizado por Hutchinson & Waters en su libro publicado en Cambridge University Press en 1987, *English for Specific Purposes* y que recoge West en su artículo "Needs analysis in language teaching" publicado en la revista *Language Teaching* (1994). Estos autores hablan de:

a. Análisis de necesidades ("necessities"), y entienden por este concepto las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiere para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo en esa situación. En este sentido, podríamos decir que el análisis de necesidades o "necessities" es un análisis de situaciones-meta. Si partimos de esta definición de necesidades, los objetivos pueden ser extraídos, por tanto, de las situaciones de comunicación de la vida de cada día y tendrán que ser a corto o medio plazo, sin descartar, por supuesto, objetivos finales. El análisis de necesidades conduciría, consecuentemente, a la toma de decisiones sobre objetivos. Richterich denomina a estas necesidades "necesidades objetivas".

b. Análisis de deficiencias o lagunas ("lacks"). Dicen estos autores que no se trata de identificar sólo las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, sino también de conocer el nivel de competencia que los alumnos tienen al iniciar el curso o el programa, es decir, lo que el alumno ya sabe y, por tanto, lo que les falta por saber hasta satisfacer aquellas demandas o exigencias propias de las situaciones-meta. Se hace necesario saber qué es lo que los alumnos ya conocen para poder descubrir las deficiencias o lagunas que existen entre su nivel de competencia al iniciar el curso, el programa o la actividad, y las necesidades objetivas.

El análisis de las necesidades ("necessities") y de deficiencias ("lacks") de los alumnos son complementarios en la medida en que han de utilizarse conjuntamente con vistas a establecer y priorizar los objetivos de aprendizaje.

c. Análisis de deseos (“wants”). Hutchinson & Waters entienden por deseos (“wants”) aquello que los alumnos creen o sienten que necesitan. Con frecuencia este tipo de necesidades se han definido como “subjetivas”, lo cual no quiere decir que no deban ser tenidas en cuenta. Sin embargo, y a pesar de ser denominadas “necesidades subjetivas” no puede negarse que a veces una gran mayoría de alumnos que se disponen a seguir un curso o un programa tienen unos mismos deseos. Por ejemplo, el deseo de llegar a dominar la expresión oral.

d. Análisis de estrategias de aprendizaje (“learning strategies”). Hutchinson & Waters entienden por este tipo de necesidades las estrategias de aprendizaje que los alumnos prefieren seguir para pasar de una situación de deficiencias (“lacks”) a la situación de satisfacción de necesidades (“necessities”).

Puede ocurrir que las estrategias concebidas como apropiadas por el profesor no se correspondan con las del alumno, y que ello dé origen a desavenencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de los deseos (“wants”) y de estrategias de aprendizaje (“learning strategies”) deriva del interés, sobre todo en los años 80, por los procesos de aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía del alumno.

e. Análisis de limitaciones (“Constraints”). Se entiende por limitaciones (“constraints”) los factores externos que pueden interferir en la situación de aprendizaje. Estos factores externos incluyen los factores del entorno y los factores relacionados con la situación de enseñanza y aprendizaje, tales como las actitudes hacia la nueva cultura, la formación del profesorado, el tiempo y el espacio disponibles, los materiales y métodos que se utilizan, etc.

Esta enumeración de conceptos de Hutchinson & Waters constituye una excelente síntesis de la evolución que el concepto de análisis de necesidades ha ido experimentando a lo largo de la historia desde que Michael West lo mencionó por primera vez en los años 20 para referirse al inicio del proceso que sus alumnos deberían seguir para llegar a dominar una lengua y poder utilizarla en situaciones diversas.

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

En años recientes, se ha trabajado mucho para conciliar la aparente dicotomía entre contenidos y metodología. Además, se ha pasado a considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos de los alumnos como el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma.

Las variables afectivas y cognitivas de los alumnos han pasado a ocupar, por tanto, un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

3. TIPOS DE NECESIDADES

Si difícil es intentar dar una definición clara, precisa e inequívoca del concepto de necesidades, también entraña una cierta dificultad establecer una tipología de necesidades.

En sentido amplio podemos decir que existen necesidades de tipo institucional y necesidades de los alumnos. El objetivo fundamental de este estudio es centrarse en las necesidades de los alumnos, ya que tratando o dando respuesta a las necesidades de los alumnos, se está tratando o dando respuesta también a las necesidades de la institución, y es que, en realidad, no puede ni debe haber una dicotomía entre necesidades de los alumnos y necesidades de la institución.

Si nos atenemos al modo cómo son percibidas, podemos decir que existen dos tipos de necesidades. Por una parte, las necesidades sentidas, que son las constatadas mediante la reflexión, el sentido común, la intuición y la experiencia. Una vez conocidas estas necesidades, la institución, el centro o el profesor están en condiciones de ofrecer un currículo en sentido amplio. Si además de la reflexión, el sentido común, la intuición y la experiencia se utilizan también una serie de datos específicos reales y observados tendremos las necesidades contrastadas.

Y es que un análisis de necesidades serio y profundo ha de constar necesariamente de un estudio psicológico de tipo introspectivo y de un estudio mediante instrumentos metodológicos objetivos de todo lo que no es sentido conscientemente.

Desde la perspectiva de los objetivos que se pretenden conseguir, podemos hablar de necesidades de comunicación, que son las expresadas mediante lo que el alumno debe o quiere hacer con la lengua objeto de aprendizaje; y necesidades lingüísticas, que son aquellas que los alumnos y la comunidad hablante consideran oportuno satisfacer con relación al funcionamiento del idioma, es decir, el conjunto de normas gramaticales.

Sin embargo, si nos atenemos a lo que podríamos denominar de algún modo la esencia de las necesidades, quizás la clasificación más adecuada podría ser de:

a. NECESIDADES OBJETIVAS. Por este concepto Richerich entiende aquellas necesidades que se derivan de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.); del nivel de competencia en la nueva lengua (habilidades comunicativas, capacidad de desenvolverse en las distintas destrezas, etc.) y, finalmente, de las necesidades de uso de la lengua y los objetivos de comunicación que se plantean en cualquier ámbito (personal, profesional, académico, etc.)

O, por decirlo de un modo más sencillo, las necesidades objetivas son aquellas que se derivan de los datos personales de los alumnos, de su nivel de lengua y del uso que hace o piensan hacer de ésta. Se trata, por tanto, de las carencias existentes entre el momento o estado actual y el deseado.

Las necesidades objetivas van orientadas, por tanto, hacia el producto. Éstas nos permitirán centrar al principio del curso el alcance de los contenidos del programa que, desde enfoques tradicionales, consistirían en listas de *items* o elementos estructurales y léxicos, cuya gradación se establece de acuerdo con criterios lingüísticos de complejidad, dificultad y frecuencia.

Y los análisis de este tipo de necesidades se centran fundamentalmente en indagar, antes de que comience el aprendizaje, todo lo posible sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte de los alumnos.

Según este criterio, el análisis de necesidades incluiría la identificación de los siguientes aspectos: Las situaciones de uso, es decir, el lugar, los participantes y el modo de interacción que esas situaciones de uso requieren; los objetivos funcionales, es decir, lo que se pretende lograr en estas situaciones; las actividades comunicativas, es decir, las actividades que los alumnos necesitarán realizar para alcanzar sus objetivos; las formas lingüísticas mediante las que se realizarán las actividades, y, finalmente, los parámetros de actuación que operan en las situaciones-meta.

Brindley, en su libro *The role of needs analysis in adult ESL programme design*, publicado en R.K. Johnson, 1989, considera que estas necesidades objetivas han de constituir necesariamente el punto de partida y permiten establecer los parámetros generales del programa.

b. NECESIDADES SUBJETIVAS. Richerich utiliza este concepto para referirse a aquellas necesidades de los alumnos que están relacionadas con los aspectos cognitivos y afectivos, y que intervienen directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje.

Entre los aspectos cognitivos caben destacar los siguientes:

- La forma habitual que tienen los alumnos de procesar la información y de organizar sus percepciones del entorno y su interacción con él; todo ello tiene una influencia muy considerable en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay que tener presente que la comprensión que un individuo tiene del mundo se ve modificada constantemente conforme adapta la nueva información a los conocimientos que ya posee.
- La capacidad de tolerar situaciones ambiguas y de asumir riesgos en el proceso de aprendizaje, lo cual permite al alumno poder explorar la lengua y hacer frente a situaciones de aprendizaje potencialmente productivas.

Entre los aspectos afectivos se pueden considerar:

- Las actitudes de los alumnos hacia la nueva lengua y cultura. Es obvio que una actitud positiva hacia la lengua facilita su aprendizaje considerablemente.
- Las reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos tales como un elevado estado de ansiedad, un bajo nivel de confianza en uno mismo o un deficiente grado de autoestima dificultan el proceso de aprendizaje.
- El estilo de aprendizaje propio de los alumnos. Se entiende por estilo de aprendizaje una serie de características que permiten agrupar a las personas en tipos o que sitúan a un individuo en un punto a lo largo de una escala descriptiva. En una situación de clase en la que por lo general el profesor se encontrará con alumnos de estilos de aprendizaje muy diferentes, lo importante es que éste cree en clase un clima propicio para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo puede el profesor proveer la metodología adecuada a estilos de aprendizaje de alumnos tan diferentes?

Se pueden distinguir dos caminos que pueden ser considerados complementarios:

- a. Seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de la mayoría de los alumnos.
- b. Enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de preferencias y estilos, con idea de ampliar la conciencia de los alumnos sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y sus modos de ver posibilidades nuevas.

La aplicación de estos caminos requiere, consecuentemente, flexibilidad y sentido práctico por parte del profesor y también por parte de los alumnos. Habrá actividades, ejercicios o materiales que sean estimulantes y satisfactorios para algunos miembros del grupo, pero que no encajen en el estilo o estilos de otros; en otras ocasiones ocurrirá lo contrario.

En este contexto se impone, por tanto, la negociación y la consulta en clase como forma de trabajo y como enfoque principal de las decisiones que se vayan adoptando a lo largo del desarrollo del curso.

Quizás, sin embargo, esta clasificación en necesidades objetivas y necesidades subjetivas no sea tan clara. Conviene advertir que cabe considerar una cierta relación entre las necesidades subjetivas y los contenidos, en virtud de la cual los alumnos tienen la posibilidad de decidir lo que quieren aprender, y por otra parte una relación entre las necesidades objetivas y la metodología, que facilitaría a los profesores la toma de decisiones sobre cómo se podrían enseñar los contenidos del curso.

Sin embargo, y aún a riesgo de simplificar mucho las cosas, podemos decir que el análisis de necesidades objetivas nos conduce a la especificación de objetivos del programa y que el análisis de necesidades

subjetivas, nos permite tomar decisiones con respecto a la metodología.

O en otras palabras, que el análisis de las situaciones-meta y el análisis de deficiencias tienen que ver con las necesidades objetivas, mientras que el análisis de estrategias y deseos tienen que ver con las necesidades subjetivas. Y ambos tipos de análisis son necesarios; el primero dirigido a obtener información para establecer los objetivos generales relacionados con los contenidos lingüísticos, y el segundo dirigido a obtener información sobre los alumnos y su proceso de aprendizaje.

Una vez iniciado el curso, es posible que tanto las necesidades objetivas como las subjetivas vayan cambiando y, por otra parte, que surjan necesidades que no habían sido identificadas en el análisis previo al curso. Serán estos cambios y la aparición de nuevas necesidades las que nos darán la pauta de cómo orientar los objetivos y los contenidos del programa inicialmente establecidos, y de qué actividades y experiencias de aprendizaje serán más eficaces.

Es importante tener en cuenta que el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos no es algo que ocurre sólo una vez al principio del curso. Difícilmente podrán los alumnos hacer elecciones adecuadas sin haber experimentado antes las opciones que se les ofrecen. Si se les pregunta a los alumnos por sus métodos preferidos de aprendizaje, materiales o contenidos lingüísticos al principio de un curso, antes de haber practicado con ellos, probablemente darán respuestas vagas e imprecisas, que resultarán de poca utilidad para el profesor.

Brindley (op.cit.) sugiere a este respecto que el profesor utilice la información que ha obtenido antes del inicio del curso sobre las necesidades objetivas de los alumnos –nivel de conocimientos, papeles sociales, metas, modelos de interacción, etc.- para diseñar actividades de aprendizaje de carácter preliminar. Una vez que haya comenzado el curso podrán incorporarse procedimientos que permitirán evaluar las necesidades tal como vayan apareciendo y expresándose. De este modo, podrán modificarse los objetivos a la luz de la respuesta que el profesor vaya obteniendo de los alumnos.

4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Se puede decir que los datos para la realización de un análisis de necesidades se pueden extraer a través de dos vías diferentes:

a. Mediante el estudio de las características de las situaciones en las que se usará la lengua objeto de aprendizaje. Este estudio se puede realizar mediante la observación de la conducta de hablantes nativos; mediante el estudio de las situaciones-meta; a través de informantes cualificados (empleados de instituciones educativas, personas implicadas en el ámbito de la actividad de que se trate, profesores expertos, antiguos alumnos, etc.); y a partir de los libros de texto.

Las dificultades que conllevan estos procedimientos hacen con frecuencia muy compleja la labor, y exigen mucho tiempo y recursos, además de que, en ocasiones, sus resultados son consecuencia de la observación de las situaciones-meta o de las intuiciones del autor (en el caso del libro de texto).

Además, y con respecto a cursos con fines específicos, es difícil que el profesor sea competente en la materia de que se trate, salvo que coincida con un ámbito de su propia experiencia. Todo ello parece indicar que debe existir otra vía más práctica, y ésta es la obtención de la información directamente de los alumnos.

b. Obtener la información a través de los propios alumnos.

Dado que los alumnos serán los usuarios de la lengua, son los que, en última instancia, tienen algo significativo que decir sobre lo que necesitan aprender.

Esta información se puede obtener a través de diversos instrumentos como:

a. LAS PRUEBAS DE CLASIFICACIÓN. En sentido amplio podemos hablar de las pruebas de clasificación como una técnica o instrumento de análisis de necesidades. Este instrumento nos permite ver las necesidades de los alumnos en cuanto a nivel de conocimiento de la lengua se refiere y, por tanto, nos permite distribuir a los alumnos por niveles o grupos al principio de un curso.

b. LAS PRUEBAS DE NIVEL. Las pruebas de nivel nos permiten ver las necesidades de los alumnos con respecto a un nivel de conocimientos previamente establecido y, consecuentemente, si pueden pasar a un nuevo nivel o no. Este análisis nos muestra si los objetivos establecidos han sido conseguidos.

En este sentido, podemos decir que tanto las pruebas de clasificación al principio de un curso, como las pruebas de nivel para pasar de un nivel a otro son unas técnicas de diagnóstico o autodiagnóstico y de evaluación o autoevaluación, dado que nos permiten formarnos una idea de las lagunas o deficiencias de los alumnos y la identificación de su nivel de conocimientos.

Estos dos instrumentos de análisis de necesidades suministran una información objetiva sobre el proceso de aprendizaje y su eficacia, e incorporan los procedimientos cuantitativos de evaluación a la dimensión formativa.

c. CUESTIONARIOS. Éstos pueden pasarse a los alumnos antes del inicio del curso, en cuyo caso servirían para una adecuada selección de los contenidos y de la metodología a seguir; al inicio del curso, y en este caso servirían como elemento de diagnóstico, y, finalmente, durante el curso.

Los cuestionarios pueden servir para recabar información relativa a las necesidades objetivas o subjetivas, o ambas al mismo tiempo. Además de pasarse a los agentes más directamente involucrados, éstos pueden, a diferencia de otras técnicas o instrumentos, utilizarse con otros agentes más indirectamente involucrados en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, pero igualmente importantes.

El inconveniente de este instrumento es que puede causar suspicacia en los alumnos, ya que éstos pueden sentir una cierta invasión de su intimidad, por lo que se requiere utilizar este procedimiento con tacto.

d. ENTREVISTAS. Este instrumento o técnica presenta una clara ventaja con respecto a los anteriores, dado que facilita el contacto personal y, por tanto, la posibilidad de aclarar "in situ" cuestiones que surjan en el proceso de la entrevista. Al mismo tiempo este instrumento facilita la familiaridad y la cooperación de los alumnos con el profesor.

e. EL DIÁLOGO, LAS CONVERSACIONES Y DEBATES. Éstos pueden versar sobre temas, actividades, destrezas, estilos de aprendizaje, etc., que los alumnos están interesados en desarrollar. Es un instrumento o estrategia que con frecuencia surge de un modo espontáneo, y que sirve de estímulo para los alumnos. Estas conversaciones o debates pueden ser en la lengua misma de los alumnos, o en la lengua objeto de aprendizaje, con lo que el uso de este instrumento o técnica se convierte en una ocasión magnífica de práctica de clase sobre el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

f. LA OBSERVACIÓN EN CLASE. La observación en clase por parte del investigador o profesor constituye una técnica ideal para constatar las necesidades del grupo y de cada uno de los alumnos. Es en este ámbito donde mejor se observa el comportamiento de los alumnos con respecto a la adquisición de la competencia comunicativa, los instrumentos lingüísticos que necesitan, y los medios y métodos que mejor favorecen su estilo de aprendizaje.

La observación en clase se puede hacer con la ayuda de una lista de detalles o aspectos que se desean observar, o bien, mediante una lista de análisis de errores, o una hoja de evaluación, o bien, mediante procedimientos más formales.

g. EL DIARIO DEL ALUMNO. El diario del alumno puede cubrir aspectos relacionados con los contenidos del curso, con las funciones del profesor, con la actitud del alumno en clase y con los factores externos que afectan al aprendizaje.

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

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

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

5. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

Ahora bien, ¿cómo establecer objetivos a partir de las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos?

En primer lugar, conviene aclarar que estos objetivos pueden ser objetivos generales y objetivos específicos.

a. Se entiende por OBJETIVOS GENERALES las prioridades acordadas por alumnos y profesores en un proceso de consulta mutua. Se denominan "generales" precisamente porque se expresan en términos generales y se relacionan con el progreso que los alumnos esperan conseguir a largo plazo, dado el tiempo y los recursos a su alcance.

Cuando los alumnos se hallan ya distribuidos en grupos de clase, se puede hablar de objetivos de grupo, que son los propios del grupo, y de objetivos individuales, que son los de cada uno de los miembros del grupo.

Estos objetivos se encuadran tanto en el campo de lo cognitivo como en el campo de lo afectivo. Dentro de la categoría de los objetivos cognitivos se incluyen las destrezas y el nivel de conocimientos que el alumno espera poder alcanzar. Dentro de la categoría de los objetivos afectivos, se pueden incluir aspectos de desarrollo de la confianza, de la disponibilidad a experimentar, de valores y actitudes, etc.

Lo importante en este punto es que los alumnos se involucren en la formulación de sus propios objetivos.

b. LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS se expresan en términos de objetivos de actuación y describen el comportamiento de los alumnos después de las instrucciones dadas por el profesor; más concretamente, se expresan en términos de objetivos de comunicación (lo que hará el alumno), en términos de condiciones (bajo qué circunstancias lo hará) y en términos de niveles (cómo lo hará).

Según Nunan (1988) los objetivos y las actividades pueden variar dependiendo del enfoque del que se parta, ya sea gramatical, funcional, de aprendizaje, cognitivo, cultural o temático.

Otra forma de descripción de objetivos, identificadas por Richards (1990), es la siguiente:

- a. Objetivos basados en la descripción de MICRODESTREZAS, entendidas éstas como una serie de procesos que constituye cada una de las cuatro (macro) destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar.
- b. Objetivos basados en CONTENIDOS, por ejemplo, la descripción de objetivos que se propone en los documentos de *The Threshold Level*, del Consejo de Europa, 1990.
- c. Objetivos basados en el NIVEL DE COMPETENCIA, es decir, en función del nivel que los alumnos esperan alcanzar en cuanto a sus conocimientos y capacidad de uso de la lengua.
- d. Objetivos de PROCESOS. Son aquellos que describen las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar, como hacen los objetivos de actuación o de conducta, los resultados de aprendizaje.

En cualquier caso, como observa Nunan (1988), los objetivos no son otra cosa que un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades, pero una forma útil porque nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar; nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso; facilita la evaluación de los alumnos, y, finalmente, permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades.

Por lo que respecta al establecimiento de objetivos a partir de las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, se pueden distinguir tres enfoques diferentes:

- ENFOQUE A: Según este enfoque el profesor establece los objetivos a partir de la diagnosis de las necesidades de los alumnos que él mismo ha realizado. Por ejemplo, el profesor que ha tenido una amplia experiencia con un tipo determinado de alumnos puede tener la capacidad de predecir las necesidades de sus alumnos actuales y establecer los objetivos de aprendizaje según aquel tipo en términos de contenidos lingüísticos, en términos de destrezas, o bien, en términos de los recursos que ha utilizado con éxito en el pasado.
- ENFOQUE B. En este caso, el profesor informa a los alumnos de la diagnosis realizada sobre sus necesidades y establece los objetivos basados en esta diagnosis. Los alumnos son informados sobre estos objetivos, pero, sin embargo, siguen sin poder manifestar todavía cuáles consideran que son sus necesidades.
- ENFOQUE C. Según este enfoque, el profesor informa a los alumnos de su diagnosis, y les anima al mismo tiempo a expresar la percepción que ellos mismos tienen de sus necesidades. Ambas partes se informan recíprocamente de sus intereses, necesidades y expectativas, estableciendo las bases para una posterior discusión. De acuerdo con este planteamiento, la tensión entre "necesidades" y "deseos", por una parte, y el establecimiento de objetivos, por otra, pueden ser negociados y acordados.
- ENFOQUE D: Puesto que las necesidades de los alumnos están en un proceso de cambio constante, los objetivos basados en ellas tienen que ser lo suficientemente flexibles como para acomodarse a dichos cambios. Y es que el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos son, tal como ya hemos dicho anteriormente, parte de un proceso dinámico continuado.

A medida que los alumnos se hacen cada vez más conscientes de lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera y de sus propios recursos, sus necesidades cambian y el ciclo de intercambio de información-discusión-negociación-establecimiento de objetivos - actividades de aprendizaje - actividades de toma de conciencia-evaluación y retroalimentación comienza de nuevo.

De este modo, el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos, en lugar de ser un procedimiento analítico, se convierte en una medida de tipo didáctico, en una parte integral del sistema mismo de aprendizaje. La información y el conocimiento de hasta qué punto se han conseguido los objetivos sirven de medio para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante, consecuentemente, tener en cuenta que los objetivos que se establecen al principio de un curso no son algo definitivo. Probablemente tendrán que ser modificados, como ya hemos dicho, cuando los alumnos experimenten diferentes tipos de actividades y los profesores obtengan más información sobre sus necesidades subjetivas (relacionadas con las necesidades afectivas de los alumnos, sus expectativas y su estilo de aprendizaje).

De aquí la importancia de los análisis de necesidades "ad hoc" y el establecimiento de objetivos a partir de estos análisis de necesidades.

6. VENTAJAS DE LA REALIZACIÓN DE UN ANÁLISIS DE NECESIDADES "AD HOC"

Un análisis de necesidades "ad hoc" permite al profesor:

a. Organizar subgrupos dentro de la clase según los objetivos y características de aprendizaje de los alumnos.

En cada aula hay alumnos con un nivel de conocimiento de la lengua diferente, con unos objetivos también diferentes y con unos intereses diversos. Y el profesor es, sin duda, la persona que está más capacitada para seleccionar los contenidos, los métodos, las experiencias de aprendizaje y los materiales en consonancia con las necesidades e intereses de sus alumnos. Esta tarea de selección es de vital importancia en el proceso de aprendizaje, y puede realizarse a partir de entrevistas, exámenes de nivel, etc. Pero el modo más eficaz es hacerlo a partir de la observación y el diálogo permanente con los alumnos.

b. Conseguir que los fines y objetivos de los alumnos sean claramente identificados.

Es precisamente esta identificación de objetivos de la que derivan las tareas y la preparación de actividades relacionadas con la práctica de destrezas. Estas tareas y estas destrezas ofrecen un marco integrador al que pueden incorporarse temas, contextos y materiales concretos. De este modo, el aprendizaje se convierte en una progresión gradual y realista hacia la obtención de los objetivos establecidos.

En el momento de decidir los objetivos para cada una de las tareas que se van a realizar es preciso tener en cuenta aquello que el alumno debe saber hacer, las condiciones en las que se realizará y los niveles que debe alcanzar. Si se tienen estos tres puntos en cuenta, desaparecerá toda sensación de desorganización.

Las funciones, las estructuras y el vocabulario no constituirán, por tanto, un punto de partida, sino que se aprenderán al mismo tiempo que se realiza la tarea.

c. Decidir los contenidos que se van a trabajar en clase.

Para la toma de decisiones con respecto a los contenidos que se trabajarán en clase, es preciso en primer lugar examinar los datos de los alumnos. En este análisis de datos es fundamental extraer información sobre los motivos por los cuales los alumnos han decidido aprender español.

A nivel de institución o centro esta información servirá para desarrollar módulos en la enseñanza; y a nivel de clase permitirá al profesor decidir cuáles son los contenidos a los que debe dar prioridad.

d. Seleccionar las actividades de aprendizaje que mejor se van a adaptar a los alumnos.

Una vez examinados los datos extraídos, deben determinarse las tareas comunicativas que van a permitir desarrollar las destrezas que los alumnos necesitan adquirir para lograr los objetivos comunicativos. Desde una perspectiva comunicativa, se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de aprendizaje de comportamientos comunicativos, de actos de habla. Puesto que se trata de un proceso, es necesario tomar en consideración la dificultad misma del proceso, el conocimiento que el alumno tiene de la cultura, el grado de ayuda que necesita del profesor, el grado de tensión en que se encuentra el alumno, etc.

e. Seleccionar y elaborar materiales apropiados para los alumnos, ya sea para uso en la clase o fuera de ésta.

Los profesores deben saber si los materiales y recursos existentes son los apropiados para las necesidades individuales de los alumnos. Asimismo, deben estar capacitados para obtener información sobre las reacciones de los alumnos a los diferentes tipos de materiales y métodos de presentación.

Si los materiales existentes son considerados inapropiados, el profesor debe tener la capacidad de crear y elaborar nuevos recursos y hacer propuestas para el desarrollo de materiales que den respuesta a los diferentes tipos de necesidades.

f. Suministrar datos para la evaluación y autoevaluación

Desde una perspectiva comunicativa, el criterio fundamental que deberá tenerse en cuenta en el proceso de evaluación no es la corrección formal, sino la eficacia comunicativa; y esta eficacia comunicativa ha de ser evaluada teniendo en cuenta las necesidades concretas del alumno y los objetivos específicos del curso, de la unidad didáctica o de la clase.

Cuando estas necesidades y objetivos del curso están claros, el proceso de evaluación y autoevaluación se convierte en una tarea fácil y con sentido. Ahora bien, la evaluación no ha de centrarse única y exclusivamente en el resultado final; ha de ser también del propio proceso, y su objetivo ha de consistir en adaptar este proceso a las necesidades mismas de los alumnos. Es fundamental, por tanto, conocer la situación de cada alumno y sus dificultades, y poner esta situación y estas dificultades en relación con la idoneidad de las actividades que se van a realizar, con la metodología que se va a usar y los recursos que se van a utilizar. La evaluación ha de transcurrir paralela a las actividades y ha de realizarse, por tanto, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como conclusión de esta exposición, es oportuno destacar que el trasfondo de estos planeamientos es, necesariamente, un Plan Curricular abierto y centrado en el alumno, orientado no sólo hacia los resultados, sino también hacia los procesos, unos procesos que han de ser sistemáticos y estar interrelacionados.

Desde esta perspectiva, corresponde tanto al profesor como a los alumnos analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en que ambos se sienten involucrados y comprobar hasta qué punto se van consiguiendo los objetivos inicialmente propuestos y, en caso necesario, modificar las actividades en función de las distintas situaciones que se generan en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Brindley, G., *The role of needs analysis in adult ESL programme design*, en R.K. Johnson, 1989.
- García Santa-Ceclia, A., *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, 2000.
- García Santa-Ceclia, A., *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Hutchinson, T. & Waters, A., *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Instituto Cervantes, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, 1994.
- Martín Peris, E., *El perfil de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*, Madrid, colección Expolingua, 1993.
- Munby, J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- Nunan, D., *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- Richards, J.C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. Richterich, R., *A Model for the Definition of Language Needs*, Strasbourg, Council of Europe, 1972.
- Richterich, R., *Definition of Language Needs and types of adults*, ed. Trim, Richterich, van Ek y Wilkins, 1973.
- Richterich, R., *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 Ludwghafen Symposium, Council of Europe, 71-5, 1979.
- Richterich, R., *A Model for the Definition of Language Needs of Adults*. En Trim, Richterich, van Ek and Wilkins, 1980.
- Richterich, R., *Case Studies in Identifying Language Needs*, Strasbourg, Council of Europe, 1983.
- Shaw, P., Ah hoc Needs. *Modern English Teacher*, 10, 1, 1982.
- Trim, J.L., *The Analysis of "Language Content" by a European Unit/Credit System in Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education*, Strasbourg, Council of Europe, 1971.
- Trim, J.L., *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure of a European Unit-Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Strasbourg, the Council of Europe, 1978.
- Trim, J., *The Place of Needs Analysis in the Council of Europe Modern Language Project 5*, en Altman & James (eds), 1980.
- Trimby, M.J. Needs Assessment Models: a Comparison, *Education Technology*, December, 1979.
- Van Ek, J.A., *The Threshold Level*, Strasbourg, the Council of Europe, 1990.
- West, R., Needs Analysis in Language Teaching, *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, Vol. 27, 1, 1994.