

# 1. Marco teórico

## 1.1. Introducción al análisis de necesidades

Es preciso decir en primer lugar que los profesores a la hora de diseñar sus cursos siempre han considerado, aunque fuera de forma intuitiva, el concepto de necesidad (Tarone y Yule, 1989: 21). Incluso los seguidores de los enfoques más tradicionales, como pueden ser los gramaticales, han reflexionado sobre las necesidades lingüísticas de los estudiantes y, de hecho, los programas basados en esta metodología contienen sus propios análisis que se organizan en torno a “necesidades lingüísticas” como el artículo, el sustantivo, el verbo, etc.

Ahora bien, será a partir de los años 60 cuando los términos necesidad y análisis de necesidades empiecen a ser tenidos en cuenta de forma consciente en el ámbito la enseñanza de lenguas extranjeras, hasta llegar al punto de resultar imprescindibles hoy en día. En esta década, se produjo en el continente europeo un hecho de gran importancia relacionado con nuestro objeto de estudio: la Segunda Guerra Mundial había finalizado años atrás y la Europa Occidental se recuperaba económicamente a pasos agigantados, circunstancia que exigía cuantiosa mano de obra en la industria y el sector servicios dando lugar a que grandes flujos de población se desplazasen desde los países del sur hacia los del norte con el objeto de cubrir dichas ofertas laborales. Igualmente, y con la creación de la CEE, profesionales de distintas áreas se verán obligados a trasladarse a otras zonas de idiomas diferentes por motivos de trabajo. Este fenómeno traerá consigo en el entorno de la enseñanza de lenguas extranjeras, el interés por dotar a ciertos colectivos de la sociedad de la capacidad lingüística necesaria para desenvolverse de forma eficaz en situaciones relativas a los ámbitos laborales (Aguirre Beltrán: 2004: 643). Surge así, en los países anglosajones, una nueva orientación de la enseñanza del inglés enfocada hacia estos sectores que se denominó *inglés para fines específicos*. Los primeros trabajos en este sentido se centraron en identificar y examinar las posibles situaciones de la lengua meta en las que los aprendices tendrían necesidad de interaccionar -en este apartado se incluiría el marco situacional, los participantes, el registro requerido, etc.-; en el análisis de las necesidades, sobre todo lingüísticas, correspondientes a dichas situaciones y en los procedimientos adecuados para la obtención de datos que permitieran llevar a cabo ese análisis. Se trataba, por tanto, de

estudios enfocados al producto, a la lengua en sí<sup>1</sup>.

Ya en la década de los 80, y desde un enfoque humanístico de la enseñanza que considera al alumno como individuo único en una situación de aprendizaje determinada (Nunan, 1988; Brindley, 1989<sup>2</sup>; Tudor, 1996), se propone una didáctica de las lenguas orientada, no solo al producto, sino también al proceso de aprendizaje. Con esta nueva perspectiva, el concepto de análisis de necesidades se amplía y pasa, de la obtención y análisis de datos sobre la lengua en relación con la situación comunicativa, a identificar y considerar las múltiples variables afectivas y cognitivas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como la motivación, la actitud, conciencia, personalidad, deseos, expectativas y estilos cognitivos de los discentes (Brindley, 1989: 63).

Asimismo, en la década de los ochenta, principalmente en EEUU y dentro del marco de los enfoques comunicativos, surgen las teorías curriculares en un intento de integrar los distintos elementos de la planificación de la enseñanza: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Estas nuevas propuestas permiten la negociación y, como consecuencia presentan una visión más amplia del proceso de enseñanza aprendizaje que los planteamientos tradicionales, en los que las decisiones se toman de antemano sin contar con los protagonistas del proceso. En las teorías curriculares, los análisis de necesidades se vuelven imprescindibles<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Tenemos como muestra de esta primera etapa las obras, ya clásicas, *Communicative Syllabus Design* (Munby, 1978) e *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* (Richterich-Chancerel, 1977). La base teórica de la obra de Munby (1978) deriva del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972a) y desarrolla un modelo exhaustivo de lo que debe ser el análisis de necesidades, proponiendo para su realización la herramienta que él denomina *Communication Needs Processor*. En dicho instrumento se recogen las variables que según el autor afectan a las necesidades de comunicación. Estas variables, a su vez, se organizan en parámetros “a priori” -identidad del alumno, el ámbito de dominio y la situación comunicativa-, y “a posteriori” -la lengua/dialecto que el estudiante necesita aprender, el nivel requerido y los usos que el estudiante debe poder hacer con la lengua-. Una de las críticas que se le ha hecho a este trabajo es la exhaustividad, característica que lo hace difícil de aplicar.

El trabajo de Richterich y Chancerel (1977) forma parte de un programa desarrollado por el Consejo de Europa cuyo fin era elaborar un sistema de unidades y créditos (*Unit-credit system*) para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El modelo de Richterich y Chancerel es también muy exhaustivo -trata de obtener información de las necesidades de los aprendices a través del aprendiz mismo, de las instituciones, de los centros educativos, de la administración, etc. a través de un antes, durante y después del análisis- pero ofrece la ventaja frente al de Munby de que puede ser aplicado parcialmente, es decir, permite elegir los aspectos que nos más interesan en una situación pedagógica determinada. Como el de Munby, se centra en el alumno, pero no en el sentido amplio del enfoque.

<sup>2</sup> Nunan (1988) y Brindley (1989) cuestionan el trabajo de Munby (1978) porque el centro de atención gira en torno a las necesidades lingüísticas derivadas de las situaciones de comunicación en las que los estudiantes deberán desenvolverse y desatender aspectos importantes como pueden ser las preferencias de aprendizaje, los intereses, y las expectativas de los alumnos con respecto a la lengua meta.

<sup>3</sup> Sirva de ejemplo para la lengua española el caso del *Instituto Cervantes* que recomienda a cada uno de sus centros hacer un análisis de la situación para poder aplicar el Currículu de forma eficaz.

## 1.2. Definición del concepto de necesidad y tipos de necesidades

En el apartado precedente hemos hecho una breve descripción de la evolución del concepto de análisis de necesidades desde su origen hasta la actualidad, pues bien, paralelo a este concepto, y tal como cabría esperar, se irá transformando también la noción de necesidad. Brindley (1989: 63), basándose en los trabajos realizados hasta ese momento, indica que existen dos posibles significaciones del término necesidad: una, reducida y orientada al producto que se centra en la lengua que los aprendices deben usar en un contexto comunicativo determinado; y otra, amplia y enfocada al proceso, cuyo interés radica en las necesidades del alumno como participante activo y único en una situación de aprendizaje concreta. Esta última tendrá en cuenta las variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, tales como la motivación, las actitudes, las expectativas, etc. Richterich (1973, 1980: 32), citado en West (1994: 4), denomina necesidades objetivas a las primeras y subjetivas a las segundas.

Otro tipo de necesidades son las denominadas por Berwick (1989: 55) con los términos de *sentidas* (se refieren a lo que el estudiante siente o cree que debe aprender para adquirir la competencia comunicativa que desea alcanzar) y *percibidas* (son las que el profesor, basándose en su experiencia, considera que el alumno va a necesitar). O la distinción llevada a cabo por Hutchinson y Waters (1987: 54; citado en Graves 1996: 15) entre *necesidades meta* -lo que el aprendiz necesita saber para actuar de forma efectiva en una situación meta- y *necesidades de aprendizaje* -lo que el aprendiz necesita hacer para aprender-. Las *necesidades percibidas* y las *meta* se corresponden con las *objetivas*; mientras que las *sentidas* y las *de aprendizaje* se engloban en las *subjetivas*. Ambos, *subjetivas* y *objetivas*, serán los términos que utilicemos en este trabajo a partir de ahora.

Como podemos apreciar, las dos son necesarias y complementarias en cualquier análisis de necesidades, y resulta importante conseguir el equilibrio entre ambas.

Existe asimismo otro término utilizado a menudo en la literatura correspondiente para referirse a las necesidades de los alumnos, se trata de las *carencias* o *lagunas*, y hace referencia a los conocimientos que el estudiante todavía no ha adquirido en el momento que inicia el aprendizaje y que le resultan necesarios para alcanzar sus objetivos comunicativos. Las *carencias* o *lagunas* no son relevantes para nuestro estudio dado que la gran mayoría de nuestros informantes no posee conocimientos del español cuando inician el curso académico y, por otro lado, este aspecto tampoco atañe directamente al objetivo de nuestra investigación.

## 1.3. Análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español

La carencia de un análisis de necesidades exhaustivo y a gran escala en el ámbito de la enseñanza de español en las universidades japonesas, es la razón que nos impulsó a llevar a cabo el presente trabajo. Con él, pretendemos recabar información veraz sobre las necesidades objetivas y subjetivas de los estudiantes, de tal modo que su

conocimiento nos permita acercarnos a las características del alumnado actual y tratar de incorporarlas al día a día en el aula a través de la metodología adecuada y de los planes de enseñanza.

La obtención de datos sobre ambos tipos de necesidades es relevante ya que, las primeras nos aportarán información sobre los objetivos y los fines por los que los aprendices estudian la lengua, las situaciones y los interlocutores con los que la utilizarán, etc. y de este modo, podremos incorporarlos a los contenidos de los cursos, programas, actividades de clase, etc. junto con los que tradicionalmente establecen los profesores de la institución o centro donde la enseñanza se lleva a cabo. Si se relegan a un segundo plano dichos conocimientos se corre el riesgo de ignorar la finalidad por las que los alumnos desean aprender el nuevo idioma, y por tanto, su esfuerzo podría ser menor o menos productivo (Tudor, 1996: 97).

En cuanto a las necesidades subjetivas, saber acerca de ellas nos permitirá identificar los factores personales, afectivos y cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de los discentes, lo que facilitará la elección del enfoque apropiado, el diseño de manuales, actividades, etc. teniendo en cuenta sus gustos, expectativas, estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Prestar poca atención a las necesidades subjetivas implica que se resista la calidad del aprendizaje y el compromiso afectivo del aprendiz hacia el proceso (Tudor, 1996: 97).

#### **1.4. La encuesta como instrumento para la recogida de datos**

De las técnicas e instrumentos que se manejan para llevar a cabo este tipo de análisis<sup>4</sup>, hemos optado por la encuesta ya que se trata del procedimiento que mejor se adapta a los objetivos de nuestra investigación: recabar información a gran escala y lo más ecuánime posible sobre las necesidades objetivas y subjetivas de los estudiantes de español de las universidades japonesas. Asimismo, ofrece la ventaja de que los datos obtenidos a través de este método son relativamente fáciles de tabular y analizar, sobre todo si las respuestas que incluye son cerradas, tipo predominante en cuestionario que hemos preparado.

La mayor parte de las preguntas utilizadas son tipo Likert de 1 a 5 (1 el mínimo y 5 el máximo de interés), ya que nos permiten cuantificar los datos obtenidos. Igualmente, incluimos otro tipo de pregunta cerrada que presenta varias alternativas de respuesta, de las que, por lo general, tienen que optar solo por una de ellas. Dentro de estas posibles alternativas, hemos incorporado algunas de carácter abierto con el objeto de que los alumnos puedan manifestar sus opiniones, actitudes y comportamiento.

En cuanto a la validez del cuestionario, nos remitimos al marco conceptual descrito en los apartados iniciales y el apartado **5. Estructura de la encuesta y marco conceptual** para demostrar que la base teórica de nuestro objeto de estudio está definido claramente, ya que se basa en los principios de teorías aceptadas en relación con la investigación que nos encontramos realizando. Igualmente, hemos cuidado la validez del contenido, y para ello, procuramos que los ítems fueran una muestra lo más

---

<sup>4</sup> Para una descripción de los mismos ver Yalden (1987: 132).

representativa posible de los diferentes aspectos que intentamos medir en relación con las necesidades objetivas y subjetivas de los informantes.

Finalmente, y para evitar el rechazo que a veces ocasiona al encuestado este tipo de cuestionario -bien por falta de interés o por posibles dificultades con la terminología, etc.-, durante su elaboración hemos eludido el uso de términos especializados y explicado el propósito del mismo antes de solicitar a los informantes que lo cumplimentaran, enfatizando la repercusión que puede tener en la mejora de la enseñanza del español en Japón.

### 1.5. Estructura de la encuesta y marco conceptual

La encuesta se articula en dos grandes bloques que recogen las dos interpretaciones de carácter general que se han hecho sobre el concepto de necesidad. De este modo, el primero de ellos se centra en las necesidades objetivas, es decir, en la lengua que los aprendices tendrán que utilizar en un contexto comunicativo determinado y en los fines y los propósitos por los que la estudian. El segundo, por su parte, está dedicado a las necesidades subjetivas que tienen relación con las variables cognitivas y afectivas que afectan al aprendizaje. Veamos su estructura a través del esquema que figura a continuación.

1. Necesidades objetivas. Para la elaboración de las preguntas relativas a las necesidades objetivas partimos de los presupuestos de Richards y Platt y Plat (1997: 24-25).
  1. 1. Situaciones en las que la lengua será usada y con quien<sup>5</sup>. Esta información se extrae de las respuestas **A (6, 7); B (3, 4, 5); C (1, 2, 3)** y **D<sup>6</sup>**.
  1. 2. Los objetivos y finalidad para los que la necesitan<sup>7</sup>: **A (6, 7); C**.
  1. 3. Los tipos de comunicación: formal, informal, hablada, escrita, el canal utilizado, etc.: **A (6, 7); B (3, 4, 5, 6); C (1, 2, 3)**.
  1. 4. El nivel requerido: **C**.
2. Necesidades subjetivas: tienen relación con la visión del alumno como individuo en una situación de aprendizaje determinada. Para recabar información sobre las necesidades subjetivas hemos tenido en cuenta las siguientes variables:

---

<sup>5</sup> Aplicación práctica: Una vez recabada la información sobre este punto se identifican dichas situaciones, describen y analizan; se seleccionan los contenidos lingüísticos y extralingüísticos correspondientes a esos contextos comunicativos y se diseñan actividades aplicando dichos contenidos. Este proceso, a su vez, hace referencia a la competencia lingüística, sociolingüística, cultural, etc.

<sup>6</sup> La pregunta D, como se puede apreciar, tiene relación con las necesidades percibidas, es decir, con las necesidades que el profesor, con su experiencia, siente que debe “satisfacer” o enseñar. Para ello, hemos seleccionado posibles temas -de los que se derivarían las consecuentes situaciones- con el objeto de organizar en torno a ellos los contenidos de enseñanza. Los resultados del análisis de la encuesta nos dirán hasta qué punto son acertadas.

<sup>7</sup> Munby (1978: 54), por su parte, distingue entre fines profesionales y personales. Nosotros hemos incluido también los escolares.

## 2.1. Las variables cognitivas.

### 2.1.1. Los estilos de aprendizaje<sup>8</sup>.

2.1.1.1. Estilos de aprendizaje según como percibimos la información<sup>9</sup>. Teoría de la programación neurolingüística (Grinder y Bandler, 1994):

- Aprendizaje visual: **F (2, 4).**
- Aprendizaje auditivo: **F (7, 8).**
- Aprendizaje cinésico<sup>10</sup>: **F (12).**

2.1.1.2. Según procesamos la información seleccionada y la comprendemos<sup>11</sup>:

- Hemisferio izquierdo: **F (1, 3, 5, 6, 9, 14).**
- Hemisferio derecho: **F (7, 8, 10, 11).**

### 2.1.2. Estrategias de aprendizaje<sup>12</sup> (Oxford, 1990)

<sup>8</sup> Reid (1995: F34) define los estilos de aprendizaje como características internas que normalmente el individuo no percibe ni usa conscientemente. Son la base para el procesamiento y la comprensión de nueva información. Los estudiantes pueden identificar sus estilos de aprendizaje favoritos y desarrollarlos examinando y practicando diversas estrategias de aprendizaje. Dicho autor establece una división de los estilos de aprendizaje basándose en las siguientes categorías: estilos de aprendizaje cognitivos (en ellos se encuentran los dependientes-independientes de campo; los analíticos y globales; los reflexivos e impulsivos; y la clasificación establecida por Kolb (1984) en el Modelo de Aprendizaje Experimental); estilos de aprendizaje sensoriales (son los estilos de aprendizaje perceptivos: visuales, auditivos y kinestésicos; y ambientales) y estilos de aprendizaje afectivos (estilos temperamentales; estilos referentes a la tolerancia a la ambigüedad; estilos relativos a los hemisferios cerebrales). Partiendo de Reid nosotros hemos establecido nuestra propia clasificación basándonos en el modo en que se percibe y procesa y la información.

<sup>9</sup> El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información. De toda la información recibida seleccionamos una parte. Cuando analizamos como seleccionamos la información obtenemos estos tres niveles. Los alumnos con tendencia al aprendizaje visual aprenden mejor leyendo, viendo la información través de letras o imágenes. Necesitan estímulos visuales, tomar notas. Los alumnos con tendencia al aprendizaje auditivo aprenden lo que oyen, repitiendo, con explicaciones orales, leyendo en voz alta, escuchando cintas, hablando con el profesor, explicando a sus compañeros. El aprendizaje kinésico se caracteriza por aprender a través de sensaciones.

<sup>10</sup> También kinésico, kinestésico y quinestésico.

<sup>11</sup> Todos organizamos la información que recibimos, pero lo hacemos de forma diferente. La manera de organizarla afecta a nuestro aprendizaje: dos alumnos visuales pueden aprender de modo distinto y obtener resultados diferentes dependiendo de cómo organicen la información visual. La teoría de los hemisferios cerebrales es una de las que se ocupa de este aspecto. Cada hemisferio procesa la información de distinta manera o, dicho de otro modo, hay distintas formas de pensamiento asociadas con cada hemisferio. En el hemisferio izquierdo la procesamos detalladamente, lineal y secuencialmente, en el derecho, globalmente (combina partes para crear un todo).

<sup>12</sup> Martín Leralta (2009: 16) las define como planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiente, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo como aprendiz y usuario de la nueva lengua.

Su importancia en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras reside en su posible aplicación a los programas de estudio con el fin de enseñar a los alumnos a utilizarlas de forma efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje.

### 2.1.2.1. Directas<sup>13</sup>

- De memoria: **H (1, 2).**
- Cognitivas: **G (1, 2, 3); H (4, 5); I (2, 3); J (1, 2); K (1).**
- De compensación: **I (1); K (2, 3).**

### 2.1.2.2. Indirectas<sup>14</sup>

- Metacognitivas<sup>15</sup>: **J (3); K (4).**

## 2.2. Las variables afectivas<sup>16</sup>

### 2.2.1. El tipo y el grado de motivación<sup>17</sup>

- Intrínseca: **A (1, 2, 3, 5); N (4).**
- Extrínseca: **A (6, 7, 8, 9); E (5, 6); N (5, 6); O (2).**

Índice de baja motivación: **A (4, 10, 11)** y causas externas que contribuyen a desencadenarla en el aula: **N (1, 2, 3).**

---

<sup>13</sup> Para una clasificación de las mismas hemos seguido a Oxford (1990) que las segmenta en directas e indirectas a tenor del modo en que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

<sup>14</sup> Dentro de las estrategias indirectas Oxford *op.cit.* menciona dos más: las afectivas y las sociales que no hemos tenido en cuenta en este trabajo porque hemos considerado más conveniente centrarnos en aquellas que tienen una aplicación directa a las destrezas.

<sup>15</sup> Cada estrategia, que se puede aprender y practicar, ofrece ventajas o desventajas dependiendo de la tarea que se vaya a realizar. El uso adecuado y la selección correcta de las mismas favorece el aprendizaje. Hosenfeld (1977; citado en Richards y Lockhart, 1998: 65) señala que los buenos y malos resultados en los exámenes de lectura se debían a que los alumnos con buena puntuación solían retener el significado del párrafo, leer globalmente (**opción I: 3 en la encuesta**), descartar las palabras inútiles y adivinar los significados de las palabras desconocidas por el contexto (**opción I: 1**). Por el contrario, los alumnos con mala puntuación leían palabra por palabra o en frases cortas, raramente descartaban palabras y buscaban en el glosario cada vez que aprendían una palabra nueva (**opción I: 2**). En cuanto a la producción escrita, Richards (1990) indica que los buenos escritores suelen dedicar cierto tiempo a pensar en la tarea y planificar cómo van a resolverla (**opción J: 3**), mientras que los malos escritores suelen dedicar poco tiempo a la planificación. Por lo que se refiere al vocabulario, hemos notado que no siempre se aprovecha adecuadamente la estrategia cognitiva (**opción H: 4**).

<sup>16</sup> Son factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua y se relacionan con las vivencias, los sentimientos, las emociones, la personalidad, etc.

<sup>17</sup> Los psicólogos cognitivos Csikszentmihalyi y Nakamura (1989; en Williams y Burden, 1999: 130) distinguen entre motivación intrínseca -la experiencia de hacer algo genera placer e interés y el motivo para realizar la actividad está en la actividad misma- y extrínseca -el motivo para realizar un acto es conseguir algo fuera de la actividad misma: aprobar un examen, conseguir un trabajo, etc. -.

Por su parte, Williams y Burden (1999: 128), dentro del marco del constructivismo social, la describen en los siguientes términos: La motivación se puede representar como un estado de activación cognitiva y emocional (la activación inicial puede desencadenarse por causas internas -interés, curiosidad- o externas -una persona o un acontecimiento-), que produce una decisión consciente de actuar, y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y / o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas -pueden ser la actividad misma (sería el equivalente a la motivación intrínseca) o un fin (motivación extrínseca) - previamente establecidas. Esto se ve afectado por el contexto y el carácter del individuo. De estas dos nociones partimos a la hora de elaborar nuestras preguntas.

2.2.2. Actitud hacia la lengua y cultura<sup>18</sup>: **A (5); O (1, 2, 3).**

2.2.3. Expectativas acerca del curso: **E (1, 2, 3, 4, 5, 6).**

2.2.4. Gustos sobre agrupamientos (Kinsella, 1995)<sup>19</sup>: **L (1, 2, 3, 4) y actividades de clase: M (1, 2, 3, 4, 5).**

2.2.5. Introversión<sup>20</sup>: **L (1) y extroversión<sup>21</sup>: O (6); L (2, 3); M (3); F (8, 13).**

2.2.6. Ansiedad<sup>22</sup>: **O (5, 7) y la autoestima<sup>23</sup>: O (4).**

---

<sup>18</sup> La actitud positiva del aprendiz ante la lengua meta, sus hablantes y su cultura se cree que es determinante en el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, es conveniente presentar en las clases actividades que incluyan elementos como la interculturalidad y faciliten el conocimiento mutuo de los aprendices; así mismo, el llevar a cabo un análisis de las necesidades de los estudiantes que nos permitan conocer sus objetivos favorecerá el desarrollo de actitudes favorables a la nueva lengua.

<sup>19</sup> Los estudiantes aprenden de forma más efectiva cuando se tiene en cuenta las variables relativas a la formación de grupos con vistas a interaccionar en el aula. Las preferencias pueden ser: trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos o basado en la autoridad (Kinsella, 1995: 184 y ss.). No existen agrupamientos peores o mejores, sino que se deben elegir en función del grupo y actividad que se desee realizar.

<sup>20</sup> Wenden (1987; citada en Tudor 1996: 102) los define como alumnos que “aprenden sobre la lengua” y lo hacen de forma sistemática dando prioridad a la gramática y al vocabulario. Tienen autocontrol y consideran que la observación y la curiosidad son valiosas herramientas de aprendizaje.

La introversión no es necesariamente mala porque algunos introvertidos tienen una fuerte personalidad y pueden demostrar empatía, cualidades ambas muy necesarias en el aprendizaje de idiomas. Igualmente, la introversión tampoco es sinónimo de inhibición. Lo que sí influye es que unos pueden aprender mejor con cierto tipo de actividades que otros (Arnold y Brown, 2000: 28).

<sup>21</sup> Sus preferencias sobre el aprendizaje encajan en el grupo denominado por Wenden (1987; citada en Tudor 1996: 102) “usuarios de la lengua”, son alumnos que aprecian los contactos sociales y las situaciones comunicativas como medio de aprendizaje. Les gusta la práctica y son ideales para vivir en la comunidad de la lengua meta. Están enfocados hacia el significado y son tolerantes con los errores.

<sup>22</sup> Para Arnold y Brown (2000: 26) “la ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión”. (...) La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. (...) La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta (Eysenck, 1979, citado en Arnold y Brown, 2000: 27)

<sup>23</sup> La autoestima, al igual que la ansiedad es un factor personal que influyen en el aprendizaje de una lengua. La autoestima es la visión que todo individuo, y por extensión, todo aprendiz tiene de sí mismo. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitiva y afectiva tengan éxito. La autoestima se puede describir en tres niveles: la autoestima global; la situacional, es la que hacemos sobre nosotros mismos según la situación concreta, trabajo, estudios, y la autoestima de tarea que se refiere a tareas concretas. Una autoestima baja hace que el alumno se siente limitado o incapacitado para la lengua meta. Los alumnos que tienen la autoestima alta pueden controlar mejor la ansiedad. La ansiedad y la autoestima pueden ser un rasgo personal inherente o un estado relativo a una circunstancia concreta. Oxford (2000: 81).

En el apartado siguiente podrán observar los resultados de los datos extraídos a través de este cuestionario. La información se presenta en forma de gráficos y tablas que facilitan la interpretación de la misma, y solo en los casos que hemos considerado necesarios se han añadido comentarios explicativos. Los resultados obtenidos nos permiten dar respuesta a muchas de las preguntas que nos hemos planteado en los objetivos de este trabajo.

## Bibliografía relativa al marco teórico

Aguirre Beltrán, B. (2004): “Análisis de necesidades y diseño curricular” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 643-664.

Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H. D. (2000): “Mapa del terreno”, en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

Berwick, R. (1989): Needs assessment in language programming: from theory to practice, en Johnson, R. (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 48-62.

Brindley, G. (1989): “The role of needs analysis in adult ESL programme design” en Johnson, R. (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-78.

Csikszentmihalyi y Nakamura (1989): “The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents”, en C. Ames y R. E. Ames (eds.), *Research on motivation education, vol. 3, Goals and cognitions*, London, Academic Press.

Eysenck, M. W. (1979): “Anxiety, learning and memory: a reconceptualization”, *Journal of research in personality*, 13, pp. 363-385.

García Santa-Cecilia, Á. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

García Santa-Cecilia, Á. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extrajera*, Madrid, Arco/Libros, S.A.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation*, Massachusetts, Newbury House.

Graves, K. (1996): “Teachers as course developers”, en Graves, K. (ed.), *Teachers as course developers*, Cambridge, Cambridge Language Education, pp. 1-11.

Grinder, J. y Bandler, R. (1994): *La estructura de la magia II*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.

Hosenfeld, C. (1977): “A preliminary investigation of the Reading strategies of successful and non-successful second language learners”, *System* 5, pp. 110-123.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987): *English for specific purposes: A learning-centered approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972a). “On communicative competence”, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.

Hymes, D. (1972b). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, pp.35-71. New York, Holt, Rhinehart & Winston.

Hymes, D. (1995). “Acerca de la competencia comunicativa”, en *Competencia*

*comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, M. Llovera et al. Madrid. Edelsa, Grupo Didascalia.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL.

Kinsella, K. (1995): “Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms, en Reid, J. M. (ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, Boston, Heinle & Heinle Publishers, pp. 170-194.

Kolb, D. (1984): *Learning style inventory and technical manual*, Boston, NA: McBer and Company.

Martín Leralta, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Educación.

Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1988): *Syllabus design*, Oxford, Oxford University Press.

Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies*, Boston, Heinle-Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (2000): “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”, en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

Reid, J. M. (1995): *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, Boston, Heinle-Heinle Publishers.

Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*, Nueva York, Cambridge University Press.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997: 1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Madrid, Ariel.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2001): *Curriculum development in language teaching*, Cambridge, Cambridge Language Education.

Richterich, R. y Chancerel, J. L. (1977): *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Strasbourg: Council of Europe / Oxford: Pergamon.

Richterich, R. (1973 / 1980): “Definition of language needs and types of adults”, en Trim et al., *Systems development in adult language learning*, Strasbourg: Council of Europe / Oxford: Pergamon, pp. 29-88.

Rubin, J. (1987): “Learning strategies: theoretical assumptions, research history and typology”, en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall.

Tarone, E. y Yule G. (1989): *Focus on the language learner*, Oxford, Oxford University Press.

Tudor, I. (1996): *Learner-centredness as language education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Violand-Sánchez, E. (1995): “Cognitive and learning styles of high school students:

implications for ESL curriculum development”, en Reid, J. M. (ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, Boston, Heinle-Heinle Publishers, pp. 48-62.

Wenden, A. (1987): “How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners”, en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, pp. 103-117.

West, R. (1994): “Needs analysis in language teaching”, en *Language teaching and applied linguistics*, vol. 27-I, pp.1-19.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Yalden, J. (1987): *Principles of course design for language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.