TESIS DOCTORAL

UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA INTEGRACION DE UN "PROCESS SYLLABUS" EN UN CURSO DE SECUNDARIA: INPUT, INTERACCION, DESTREZAS, L1 Y L2 EN LA REALIZACION DE "PROJECT WORK".

AUTOR: ANTONIO RAFAEL ROLDAN TAPIA.
DIRECTOR: Dr. NEIL McLAREN.

INDICE.

AGRADECIMIENTOS. 4

INTRODUCCION. 5

I. CONTEXTO. 8
I.1 Justificación de los proyectos. 8
I.2 Programa habitual del curso (2-BUP). 9
I.3 Diseño del trabajo de investigación. 14
I.4 Marco referencial: estudios relevantes a nuestra investigación. 16

II. PROGRAMAS DE ENSEÑANZA Y SUS UNIDADES ARTICULADORAS. 28
II.1 Programas de producto. 35
II.2 La tarea: historia crítica y definición del concepto. 40
II.3 Programas de proceso. 50
II.3.1 'The process syllabus'. 52
II.3.2 'The procedural syllabus'. 54
II.3.3 'The task-based syllabus'. 60
II.3.3.1 Modelo de unidades didácticas. 65
II.3.3.2 Modelo de análisis de necesidades (ESP y AMEP). 86
II.3.3.3 Modelo de proyectos. 68
II.4 Programas integradores. 69

III. EL CONCEPTO DE 'PROJECT WORK'. 73
III.1 Su origen. 77
III.2 Definición. 83
III.3 Características y clasificación. 87
III.4 Desarrollo y realización. 96
III.5 Experiencias. 99
III.6 Ventajas e inconvenientes de su uso. 107
III.7 Proyectos en la práctica. 111
III.7.1 'Input'. 112
III.7.2 Interacción. 115
III.7.3 Negociación. 117
III.7.4 Participantes. 119
III.7.5 Materiales. 129
III.7.6 Evaluación. 134

IV. EL USO DE LA L1 EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. 137
IV.1 La traducción. 142
IV.2 Otros usos de la L1. 148
IV.3 Críticas a su uso. 152
IV.4 Su uso en la realización de proyectos. 153

V. DESCRIPCION, DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION. 155
V.1 Introducción. 155
V.2 El alumnado. 155
V.2.1 Extracción social. 158
V.2.1.1 Curso 1994-95. 160
V.2.1.2 Curso 1995-96. 163
V.2.1.3 Comentario. 164
V.2.2 Competencia lingüística en L1. 166
V.2.2.1 Curso 1994-95. 169
V.2.2.2 Curso 1995-96. 170
V.2.2.3 Comentario. 171
V.2.3 Competencia lingüística en L2. 173
V.2.3.1 Curso 1994-95. 176
V.2.3.2 Curso 1995-96. 178
V.2.3.3 Comentario. 180
V.2.4 Formación de grupos. 182
V.2.4.1 Curso 1994-95. 183
V.2.4.2 Curso 1995-96. 192
V.2.4.3 Comentario. 197

V.3 Descripción. 200
V.3.1 Método y útiles de la investigación. 205
V.3.1.1 Los observadores. 209
V.3.1.2 Registro de observación (RO). 210
V.3.1.3 Cuestionario de observación (CO). 215
V.3.1.4 Cuestionario de intereses temáticos (CIT). 217
V.3.1.5 Cuestionario del alumnado (CA). 218
V.3.1.6 Diario del profesor (DP). 221
V.3.1.7 Ficha de Evaluación (FE). 222

V.4 Resultados de la investigación. 224
V.4.1 Registro de observación (RO). 224
V.4.1.1 Curso 1994-95. 226
V.4.1.2 Curso 1995-96. 228
V.4.1.3 Comentario. 230
V.4.2 Cuestionario de observación (CO). 238
V.4.2.1 Curso 1994-95. 239
V.4.2.2 Curso 1995-96. 244
V.4.2.3 Comentario. 246

V.4.3 Cuestionario de intereses temáticos (CIT). 248
V.4.3.1 Curso 1994-95. 249
V.4.3.2 Curso 1995-96. 250
V.4.3.3 Comentario. 250
V.4.4 Cuestionario del alumnado (CA). 252
V.4.4.1 Curso 1994-95. 253
V.4.4.2 Curso 1995-96. 256
V.4.4.3 Comentario. 259
V.4.5 Diario del profesor (DP). 264
V.4.5.1 Curso 1994-95. 265
V.4.5.2 Curso 1995-96. 271
V.4.5.3 Comentario. 275
V.4.6 Ficha de evaluación (FE). 277
V.4.6.1 Curso 1994-95. 278
V.4.6.2 Curso 1995-96. 280
V.4.6.3 Comentario. 281

V.5 El producto final. 284
V.5.1 Ejemplificación. 286
V.5.2 Descripción y análisis. 309
V.5.3 Comentario. 317

VI. DISCUSION DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS. 320
VI.1 Discusión y comparación de los resultados con otras investigaciones. 320
VI.2 Conclusiones. 329
VI.3 Sugerencias pedagógicas y metodológicas. 336

VII. BIBLIOGRAFIA. 339

CAPITULO I.

CAPITULO II.

CAPITULO III.

CAPITULO IV.

CAPITULO V.

CAPITULO VI.

BIBLIOGRAFIA.

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, a los observadores, Jesús B. Tejederas Dorado y Antonio L. Sáez Cuenca, porque sin su esmerada colaboración esta investigación no habría sido tal, pues no habríamos podido aplicar el Registro y Cuestionario de Observación en la forma en la que lo hemos hecho.

A mis compañeras del Departamento de Inglés del I.E.S. Alhaken II de Córdoba y al Equipo Directivo del centro por todas las facilidades concedidas en estos años, sin las cuales este trabajo se habría visto seriamente entorpecido.

A todos aquellos colegas y amigos que me facilitaron amablemente parte de la bibliografía y que me dieron palabras de apoyo: los profesores Agustín Uruburu Bidaurrazaga, Ricardo San Martín Vadillo y Nuria Vidal, Hakan Ringbom (Universidad de Turku, Finlandia), Ignacio M. Palacios Martínez (Santiago de Compostela), Juan J. Zarc Vera (Málaga) y Anne McCabe (Universidad Europea de Madrid).

A los responsables de los centros del Instituto Cervantes en Fez, Londres, Viena, Lisboa, Atenas y Bucarest, por enviarnos los modelos de examen para la prueba de competencia en L1.

A mis alumnos, sin los cuales este trabajo no hubiese tenido razón de ser: ellos están en el origen del mismo y a ellos revertirán sus conclusiones.

A mi Director de Tesis, Dr. Neil McLaren, a quien agradezco el trato humano dispensado y a quien hay que adjudicar los aciertos que este trabajo pueda tener, siendo los errores siempre imputables a éste que escribe.

Por último, a Lola, mi mujer, por su paciencia y comprensión, a quien no he dedicado todas las horas que este trabajo me ha ocupado en los últimos años.

INTRODUCCION.

El aprendizaje de una lengua extranjera dentro de un marco educativo concreto, a través de una determinada metodología, es el objeto de estudio de este Trabajo de Tesis Doctoral.

La lengua extranjera en cuestión es el **Inglés**, el marco educativo es **la Enseñanza Secundaria en el sistema público de enseñanza en nuestro país** y la metodología aplicada se refiere al **trabajo por proyectos.**

Siendo más explícitos, esta **investigación generada en clase** (classroom-generated) se ha llevado a cabo en un instituto de Córdoba capital, con estudiantes de 2-BUP, en los cursos previos a la implantación definitiva de la L.O.G.S.E. El **objeto de estudio** ha sido la inclusión de **los proyectos** en un **programa de enseñanza de tipo integrador.**

Esta Tesis Doctoral está dividida en seis capítulos, distribuidos de la siguiente forma.

El **Capítulo I** es el punto de partida y nos sitúa este trabajo en su **contexto**: se justifica la elección de los proyectos para la investigación, se especifica el programa habitual de enseñanza en el que se han integrado los proyectos, se esboza el diseño de la investigación y se revisan aquellos trabajos de investigación que guardan cierta relación con el nuestro.

Los **Capítulos II y III** conforman la revisión teórica, el estado de la cuestión, en lo que se refiere a los distintos **paradigmas de programas** para la enseñanza de lenguas extranjeras y al concepto de **'project work'**, respectivamente. Los proyectos son descritos en profundidad tanto en la teoría como en la práctica, analizándose -en este último caso- el 'input' utilizado por los alumnos, la negociación y la interacción generada, así como los materiales empleados y la evaluación realizada.

El **Capítulo IV**, dedicado al **uso de la L1** en el aula, está justificado pues constatamos desde el principio que nuestros alumnos utilizaban su L1 -en mayor o menor grado- en todas las fases de realización del proyecto.

El **Capítulo V** describe **la investigación** llevada a cabo. En él se informa de: (a) los alumnos participantes, (b) del método y de los útiles de la investigación, y (c) de los resultados obtenidos de la aplicación de los documentos de investigación y del análisis del producto final presentado.

El **Capítulo VI** concluye con la **discusión y comentario de los resultados**, a la que siguen las **conclusiones finales** y un conjunto de **sugerencias** que no deberían quedarse simplemente en el tintero.

Por último, se cierra este trabajo con el apartado de la **bibliografía** empleada.

No queremos concluir esta introducción sin hacer varias aclaraciones, que son las que siguen.

(a) Como punto de partida, hicimos una consulta previa a comienzos del curso 1993-94 a todos los Centros de Profesores (CEPs) e Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) de toda Andalucía con el objetivo de recabar información en cuanto a seminarios, grupos de trabajo o de investigación que estuviesen trabajando en el tema. Las respuestas recibidas nos confirmaron la existencia de algunos seminarios que trabajaban con el objetivo de crear técnicas para la clase, sin entrar en una experimentación de las mismas con un diseño científico.

(b) Las lecturas hechas en una primera etapa, nos hicieron ver que había bastantes publicaciones describiendo tanto la forma de llevar a cabo como experiencias con proyectos. De ahí que decidiéramos investigar que ocurre internamente, al aprendiz y al grupo, en la elaboración de un proyecto; es decir, que decidiéramos prestar atención al proceso acontecido en el aula. Nuestra percepción se vio posteriormente refrendada con la opinión de otros, que percibían la misma sensación que nosotros. Alabat y Ferrer (1996), concluían, después de un artículo de revisión bibliográfica[1], con la siguiente afirmación:

---

[1] Este artículo, aunque con una perspectiva más amplia y sin mención especial a las lenguas extranjeras, revisa una buena parte de la bibliografía española sobre los proyectos de trabajo.

> En nuestro trabajo de investigación bibliográfica, hemos constatado la abundancia de artículos descriptivos y narrativos sobre los PT [proyectos de trabajo]. Queremos remarcar el déficit de obras sobre las interacciones que se producen entre el alumnado, el profesorado y el grupo-clase (p. 91).

(c) No haciendo caso omiso del contexto de lengua extranjera en el que se sitúa la enseñanza del inglés en nuestro país, no hemos querido dejar a un lado todo el trabajo realizado en España y, por ello, la bibliografía en español ocupa una parte importante del total; así, por ejemplo, se incluyen en ella trabajos presentados desde las universidades de Zaragoza, Barcelona, Castilla-La Mancha, Santiago de Compostela o las Asociaciones de Profesores de Inglés de Granada, Cataluña, etc.

(d) Por último, una cuestión de estilo: a pesar de utilizar siempre el masculino genérico "-os", por ejemplo en alumnos, no queremos que se tache nuestro trabajo de sexista, pues siempre hemos tenido en mente que la mitad de ese colectivo es de sexo femenino, aunque no nos ha gustado emplear las construcciones "los/as alumnos/as", que contravienen el principio de economía del lenguaje y entorpecen la lectura.

I. CONTEXTO.

En primer lugar, y antes de pasar a la revisión del estado de la cuestión en lo que respecta a los proyectos, es necesario que situemos este trabajo de investigación en su contexto concreto. Por ello, vamos a dedicar este capítulo inicial al cumplimiento de cuatro objetivos: (1) justificar la elección del trabajo por proyectos como objeto de la investigación; (2) describir el programa de enseñanza utilizado en los cursos participantes en la investigación; (3) exponer resumidamente el diseño de la investigación llevada a cabo[1] ; y, por último, (4) conocer los resultados de otras investigaciones que por diferentes razones deberán tenerse en cuenta más adelante[2].

I.1 JUSTIFICACION DE LOS PROYECTOS.

El hecho de haber optado por la realización de proyectos -integrados en el programa diseñado por el Departamento de Inglés del Instituto- en lugar del desarrollo de unidades didácticas basadas en un programa de tareas (task-based syllabus) -que supondría el desarrollo de un programa de tipo B-[3] no es arbitrario y se justifica, porque por encima de cualquier tipo de paradigma (White 1988:111), la realidad diaria en clase y los condicionamientos que conlleva un sistema educativo impuesto desde fuera por las autoridades educativas son los que obligan a hacer todas las modificaciones necesarias en la práctica. En nuestro caso, estos **condicionamientos** se resumen en los siguientes:

(a) de una parte, un programa basado en tareas hubiese entrado en contradicción con el adoptado por el Departamento de Inglés del centro, pues el autor de este trabajo no ha sido

---

[1] Véase V.3 (p. 200 y ss.) y sus apartados para una descripción completa de la investigación.

[2] Véase VI.1 (p. 320 y ss.).

[3] Véase II.3.3 y la distinción entre los tres modelos descritos en II.3.3.1, II.3.3.2 y II.3.3.3 (p. 60-69).

nunca el único profesor en impartir el curso de 2-BUP. En caso de haberse adoptado, ese tipo de programa habría supuesto un número importante de problemas a solucionar: alumnado de un mismo nivel con distintos programas de enseñanza, cuestiones burocráticas propias de un centro escolar (Claustro, Consejo Escolar, Inspección), e incluso la propia elaboración de pruebas comunes al Departamento: es decir, las pruebas de Suficiencia y Septiembre;

(b) por otra parte, la decisión a favor de realizar un cierto número de proyectos a lo largo del año permite un grado de flexibilidad que hace compatible acoplar estos dentro del programa propio del Departamento;

(c) en tercer lugar, el alumnado de 2-BUP está en el mismo grupo de edad que el alumnado del futuro segundo ciclo de Secundaria Obligatoria (E.S.O.), para el que la Consejería de Educación (1989a) recomienda la realización de proyectos, así como otro tipo de actividades, para complementar el programa nocional-funcional a impartir:

> Las actividades que favorecen más el desarrollo de la competencia socio-cultural son las que se presentan en forma de trabajos en grupo o por proyectos sobre temas que interesan al grupo-clase, que pueden incluir el entorno del centro escolar y otras materias del currículo, pues estos proyectos permiten integrar la competencia lingüística y la sociocultural (p. 13).

I.2 PROGRAMA HABITUAL DE 2-BUP.

Anteriormente, en el punto (b), hemos mencionado el programa propio del Departamento para 2-BUP; éste se articula tomando como base el programa que emplea el libro de texto *Mode 2* [4] y es el que incluimos a continuación. **En ninguno de los dos cursos académicos hemos hecho un proyecto antes de la unidad 4 ni después de la 18.**

UNIDAD 1. FOCUS: LANGUAGE REVISION.

Structures:

[4] La referencia completa de este libro de texto es:
Radley, P. & C. Millerchip (1990): *Mode 2. Student's book*. London: Collins ELT.

- Present and past of be.
- Simple present and simple past.
- Present continuous.
- Tag questions.

Functions:
- Exchanging personal information.
- Talking about occupations.
- Describing people.
- Talking about the past.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 2. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 3. FOCUS: LANGUAGE REVISION.

Structures:
- going to for future.
- Present continuous for future.
- can/can't.
- let's.
- have got to.
- Prepositions.
- The time.

Functions:
- Talking about future plans, permission, obligation, daily routine, the past, the time.
- Making suggestions.
- Describing where things are.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 4. FOCUS: SKILLS. MOONDOWN.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 5. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Writing (informal letters).

UNIDAD 6. FOCUS: LANGUAGE.

Structures:
- Imperatives.
- will future.
- too/enough with adjectives.
- Modifiers -a bit, very.

Functions:
- Giving directions.
- Expressing opinions.
- Agreeing and disagreeing.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 7. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 8. FOCUS: LANGUAGE.

Structures:
- Present perfect.
- Simple past.
- Comparative adverbs.

Functions:
- Talking about experiences.
- Comparing abilities.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 9. FOCUS: SKILLS. MOONDOWN.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 10. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Writing (formal letters).

UNIDAD 11. FOCUS: LANGUAGE.

Structures:
- Qualifiers -little, much, few, many, a lot of, plenty of.
- Countable and uncountable nouns.
- Present perfect with for and since.

Functions:
- Talking about quantity.
- Talking about experiences.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 12. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 13. FOCUS: LANGUAGE.

Structures:
- shall for offers.
- Modal verbs -must, should, have to, mustn't, shouldn't, don't have to, needn't.

Functions:
- Making offers.
- Expressing obligation.

Skills:

- All skills.

UNIDAD 14. FOCUS: SKILLS. MOONDOWN.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 15. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Writing (Narratives).

UNIDAD 16. FOCUS: LANGUAGE.

Structures:
- Long numbers.
- used to, didn't use to, did you use to?

Functions:
- Talking about statistics.
- Describing previous habits and situations.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 17. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 18. FOCUS: LANGUAGE.

Structures:
- too much/many.
- not enough.
- Present and past passive.

Functions:
- Complaining.
- Talking about processes.

Skills:
- All skills.

UNIDAD 19. FOCUS: SKILLS. MOONDOWN.

Skills:
- Reading.
- Listening.

UNIDAD 20. FOCUS: SKILLS.

Skills:
- Writing (Summaries).

A lo anterior hay que hacer un par de observaciones: una, las unidades 4, 9, 14 y 19 son parte de una historia (Moondown) que se va presentando por episodios; y, dos, además, cada año y en cada clase se han leído, como mínimo y de forma obligatoria para todos los alumnos, dos lecturas graduadas. Aquellos que han querido leer más, que han sido bastantes, lo han podido hacer, haciendo uso de la biblioteca del centro.

I.3 DISEÑO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

Brevemente, nuestro trabajo de investigación consiste en una investigación descriptiva y cuantitativa, realizada básicamente a través de una observación sistemática y complementada con la aplicación de otros instrumentos de investigación. El objetivo ha sido el análisis del *proceso* de clase (Gaies 1987 y Nunan 1991b y 1992c), en el que hemos intentado *observar* y *describir* el tipo de interacción, las destrezas desarrolladas en el trabajo en grupo, así como

determinar la eficacia de los distintos *'inputs'* utilizados y *lenguas -L1 y L2-* empleadas en la elaboración de *proyectos* por parte de estudiantes de enseñanza secundaria, más concretamente de 2-BUP.

Por tanto, nuestro diseño de investigación se va a situar en la siguiente posición del continuum[5] de paradigmas de métodos de investigación que Larsen-Freeman & Long (1991:15) proponen[6]:

Qualitative

.

.... Introspection

.

.... Participant observation

.

.... Non-participant observation

.

.... FOCUSED DESCRIPTION

.

.... Pre-experimental

.

.... Quasi-experimental

.

.... Experimental

.

Quantitative

---

[5] Lo escribimos en MAYUSCULA para su distinción del resto.

[6] Una clasificación muy similar es la establecida por Grotjahn (1987:59-60) y que posteriormente recoge Nunan (1989c:11 y 1992c:3 y ss.). Grotjahn (1987:57-58) utiliza los términos de 'exploratory-interpretative' y 'analytical-nomological paradigms', en lugar de los más extendidos de 'qualitative' y 'quantitative'. También con distinta terminología, Hopkins (1985:51-52) habla de 'open-type' y 'closed-type'; Allwright & Bailey (1991:35) de 'data-driven' y 'theory-driven'; Ellis (1990:4) distingue entre dos tipos de paradigmas: (a) 'research-then-theory' y (b) 'theory-then-research'; es decir, el primero es un tipo de diseño que describe unos hechos para elaborar una teoría y el segundo uno que comprueba una teoría ya establecida. Por su parte, Van Lier (1988:57) establece una clasificación cuatripartita, en función de dos rasgos diferenciadores: que la investigación sea más o menos estructurada y más o menos controlada. Sin embargo, otro gran número de autores (Chaudron 1988, Nunan 1992c, o incluso Grotjahn 1987, por citar algunos) insisten, en cualquier caso, que no se puede hablar claramente de paradigmas tipo.

La línea divisoria entre ambos paradigmas -qualitative vs. quantitative- estaría situada entre 'focused description' y 'pre-experimental', siendo el rasgo diferenciador de éstos el hecho de ser investigaciones orientadas bien al proceso de clase o bien al producto lingüístico resultante.

I.4 MARCO REFERENCIAL: ESTUDIOS RELEVANTES A NUESTRA INVESTIGACION.

Para empezar, destacamos seis estudios llevados a cabo en España y que guardan cierta relación con el nuestro, bien por su diseño y metodología bien por el tema objeto de estudio. Son éstos los que describimos a continuación.

(a) El trabajo de Tesis Doctoral de Molina Moreno (1989) guarda cierta similitud con el nuestro, no por el tema en concreto, sino por ser una investigación orientada al proceso de clase (Gaies 1987 y Nunan 1991b) y por su carácter descriptivo, que se acerca al diseño de nuestra investigación, en la que también utilizaremos un registro de observación.

En este estudio se llevó a cabo la elaboración de distintos perfiles interactivos en aulas de sexto curso de EGB en colegios de Málaga capital. En este caso, se seleccionaron 6 niños de cada clase, agrupados en tres niveles de competencia, para ser observados con un registro que contenía 48 categorías y 44 el utilizado para observar al profesor, en tiempo real (real time coding); es decir, sin grabación, y permitiendo un proceso de codificación múltiple. Se eligió para este fin una unidad de tiempo de observación que fue de quince segundos[7].

A través de un 'cluster analysis', se describieron los perfiles interactivos del profesorado y alumnado, haciendo uso de la variable de sexo para describir el profesor y profesora tipo, pues eran en total 10 individuos de cada sexo. Especial atención se puso en describir el uso de

[7] Véase la discusión de estos términos (categorías, tiempo real de codificación, codificación múltiple y unidad de tiempo) en el apartado V.3 (p. 200-204).

la L1 en los procesos de interacción.

Entre las conclusiones aportadas, pone en evidencia que el énfasis en el aspecto semántico de la lengua y la práctica en auténtica comunicación es la forma más eficaz de aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, especialmente para el niño. Aboga, también, por la necesidad de una máxima exposición a la lengua objeto de aprendizaje, con la utilización de buenas grabaciones si es que el profesor, en este caso no nativo, no tiene la fluidez adecuada.

(b) De la Serna Pozas (1992b) hace un estudio en el que pretende cuantificar el uso de la L1 en la clase de inglés en BUP.

La experiencia se llevó a cabo en el curso 1988-89, con cuatro grupos de clase (uno de cada nivel: 1º, 2º, 3º y COU). Todo el alumnado es del mismo centro pero no nos especifica si enseñados por el mismo profesor. Utilizó un cuestionario administrado al alumnado, una encuesta al profesorado y un registro de observación, con doce categorías observables y un intervalo de anotación en tiempo real de 30 segundos. Sólo se observó una clase de cada curso.

Algunas deficiencias que observamos en su diseño -el hecho de ignorar una variable como la del profesorado, sin especificar si fue el mismo o no, no detallar el número de alumnos en cada grupo, ni detallar el enfoque metodológico utilizado y el escaso número de sesiones observadas- nos hacen tomar con cierta cautela los resultados[8] y las conclusiones aportadas, que, entre otras, son las siguientes: (a) cuanto más alto es el curso, menor es el uso de la L1; (b) la L1 es utilizada por el profesorado para organizar al alumnado y para explicaciones gramaticales y (c) la L1 es utilizada por el alumnado para comunicarse entre ellos y con el profesor.

(c) Los datos recogidos por Granada Learner Autonomy Group -GLAG-[9] (1992), en un cuestionario de evaluación de la actividad contestado por estudiantes de BUP, señalan, a grandes rasgos, una actitud muy positiva del alumnado hacia este tipo de trabajo -la realización de

---

[8] Obsérvense los de 2-BUP, que siempre se presentan como una 'excepción' en las conclusiones del estudio.

[9] A partir de ahora utilizaremos estas iniciales para referirnos a este grupo de profesores.

proyectos-. El cuestionario constaba de 16 preguntas, con la posibilidad de elegir una respuesta dentro de un 'continuum' de cuatro. Sirvan como botón de muestra del interés despertado por este tipo de trabajo los datos siguientes, que contabilizan el total de respuestas emitidas a las preguntas del cuestionario:

RESPUESTA POSIBLE.	TOTAL	PORCENTAJE
I strongly agree	854	32 %
I agree	1.404	52 %
I disagree	329	12 %
I strongly disagree	92	4 %

Table 1. Respuestas emitidas en el cuestionario de GLAG (1992).

El total de respuestas contabilizadas en el conjunto de los cuestionarios fue de 2.679, con un cómputo medio de 167,43 respuestas válidas en cada pregunta. Como puede observarse el porcentaje de alumnos que valoraban de forma positiva la realización de proyectos alcanza el 84 %, destacando, al respecto, las preguntas 1, 5 y 15.

La pregunta número 1, 'Do you think you can learn English best working in groups?', era respondida con la opción 'I agree' por 113 estudiantes, que suponían un 67% del total de alumnos.

La número 5 se enunciaba de la siguiente forma: 'Do you think that apart from English you can learn other interesting things (learning skills, working and applied skills, values, behaviours, etc) working with this methodology?'. El número de respuestas 'I agree' fue de 114, lo que suponía el 65% de las respuestas emitidas a esta pregunta. Más significativo resulta, quizás, el número emitido de respuestas 'I strongly disagree', que fue de 0.
Sin embargo, nos parece que el diseño de la pregunta ya predispone a un tipo de respuesta -negativa en este caso- concreta.

Por último, en la número 15, se les preguntaba 'How much of this methodology would you like to change?', siendo las posibles respuestas 'Nothing at all', 'Some of it', 'Most of it'

y 'Everything'; 127 estudiantes (76%) optaban por la segunda y sólo 3 (1,7%) por la última.

(d) Otro trabajo de De la Serna Pozas (1993), recoge una experiencia llevada a cabo con 71 alumnos de segundo curso de Filología Inglesa de una universidad madrileña. Los proyectos a realizar debieron estar relacionados con algún aspecto de la Historia o la Literatura Inglesa o Americana.

Se evaluó el trabajo escrito -aspectos formales, de contenido y presentación- y la exposición oral del mismo. Se realizó, así mismo, una prueba de conocimiento global de la lengua y, por último, se pidió al alumnado que cumplimentase un cuestionario con 11 'items', siendo dos de ellos de alta inferencia, con una escala a aplicar de 1 a 5 puntos.

En las conclusiones prácticamente no se alude a ningún aspecto de lo que se denomina 'classroom process' (Gaies 1987:86) y brevemente concluye afirmando que los proyectos:

> son una experiencia pedagógica auténtica,globalizadora, dinámica y motivadora. Además, fomentan en los estudiantes hábitos de sociabilidad y autonomía, constituyendo un entrenamiento valioso para la realización posterior de trabajos de investigación.

(e) Palacios Martínez (1993) y (1994) hace un análisis científico de la situación real de la enseñanza del inglés en nuestro país, planteándose como objetivos de su investigación los siguientes:

> estudiar, de forma global y a gran escala, los puntos de vista de alumnos de Secundaria y de Filología Inglesa sobre sus necesidades subjetivas, es decir, sus actitudes, motivaciones, expectativas y preferencias en relación con la metodología, las actividades, los materiales pedagógicos y el sistema de evaluación a utilizar en el estudio del inglés. Por otra parte, también exploramos las opiniones que sobre todos estos temas mantenían los profesores, (1994:66-67).

En Secundaria, los participantes en la investigación fueron 360 estudiantes entre 14 y 20 años de 12 institutos de Secundaria, distribuidos entre Galicia, Madrid y Cataluña. Los profesores participantes fueron un total de 57, los cuales ejercían su labor docente en Madrid, Galicia y Granada.

Entre los muchos datos aportados en esta investigación, resultan de especial interés para nosotros los siguientes.

En un cuestionario en el que se les pregunta por cuales son los temas de su interés que deberían incluir los libros de texto, las respuestas dadas, ordenadas de más a menos interesante, son las siguientes:

TEMA	RANGO
Viajes y vacaciones	1
Naturaleza	2
Música	3
Deportes	4
Animales	5
Sexo	6
Drogas	7
Moda/ Vida y cultura británica	8
Vida y cultura norteamericana	9
Política	10

Aparte, la variable de sexo resulta muy significativa en este grupo de edad y, de hecho, de forma masiva los chicos adjudican el primer lugar a Deporte y Sexo como temas de interés (1994:109).

En el mismo cuestionario que mencionamos anteriormente también se les pregunta por el interés y la utilidad que ellos aprecian de diversas actividades de aula. Es significativo que si bien ellos encuentran un interés muy alto en el trabajo por parejas, el grado de utilidad que observan en este tipo de trabajo es desde luego el mínimo (1993:165 y 1994:89). Este hecho se acentúa aún más a nivel universitario: los estudiantes de Filología Inglesa también participantes en el estudio colocan en el último lugar del escalafón al trabajo en grupo tanto en lo referente al grado de utilidad como al interés despertado por ese tipo de actividad (1994:156 y 187).

Igualmente, en una entrevista, se les pregunta por las estrategias utilizadas en el aprendizaje de las diversas destrezas lingüísticas y, al abordar el análisis de aquellas utilizadas en la expresión escrita, contestan de forma mayoritaria que la estrategia más utilizada es 'Pensar primero en español para, a continuación, traspasar ese pensamiento al inglés' (1994:99).

(f) Ribé (1994b) aporta una serie de datos variados con respecto a su experiencia con proyectos. De forma no cuantificada, comenta dos aspectos que, ya anticipamos, van a darse en nuestros grupos: uno, la existencia de un líder en la mayoría de los grupos y, dos, el uso que hacen los alumnos de la L1 para comunicarse entre sí y con el profesor. En especial, dice que los alumnos de 1-BUP necesitan ser más guiados por el profesor, y prueba de ello es que intentan consultar todo lo que hacen con éste. A su vez, son más proclives a entusiasmarse con este tipo de actividad que los mayores, aunque en muchas ocasiones la vida interna del grupo pueda calificarse, cuando menos, de tumultuosa e inestable (p. 456).

En el mismo trabajo también aporta una serie de datos cuantificados. Analiza la ratio entre el número de palabras utilizadas y el tipo de palabras que son éstas. Con un diseño 'quasi-experimental'[10] (Seliger & Shohamy 1989:137 y ss.), utiliza como grupo de control a otro grupo de clase diferente, del mismo nivel escolar que el grupo experimental. Tomando unos fragmentos de la producción de ambos grupos, obtenemos los siguientes datos.

	Número de palabras.	Tipo de palabras.	Ratio nº/tipo.	Líneas del texto
Experim.	955	343	2.784256	136
Control	1168	343	3.405247	140

Tabla 2. Diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control, adaptada de Ribé (1994b).

De estos datos se deduce una mayor riqueza léxica en el 'output' producido por el grupo experimental frente al producido por el grupo de control.

De las encuestas realizadas a los alumnos[11], y contabilizadas conjuntamente las respuestas de los diversos grupos y niveles participantes, se recogen estos porcentajes:

---

[10] Considérense el número de variables que escapan de este grupo de control: competencia lingüística de los alumnos, sexo, edad, motivación, modo de instrucción, profesor, etc. Esta serie de circustancias nos va a obligar a ser cautelosos con los datos que se aporten.

[11] Lamentamos que no incluya más datos de las mismas: número de preguntas de la encuesta, número de alumnos que las contestaron, diseño del cuestionario, enunciado de las preguntas, etc. Comparativamente, el cuestionario y los datos aportados por GLAG (1992) es bastante más completo que éste de Ribé (1994b:471).

- al 81% le ha gustado la actividad;
- el 73% prefiere este tipo de actividad a otras realizadas anteriormente;
- el 81% tiene la sensación de haber aprendido algo;
- el 69% ha aumentado su seguridad en la expresión oral;
- el 67% ha aumentado el tiempo de estudio y dedicación al inglés con respecto a años anteriores.

Aparte de estos trabajos realizados en nuestro país hay algunos más llevados a cabo en otros países que merecería la pena reseñar.

Hutchinson & Klepac (1982) describen una experiencia llevada a cabo en Zagreb, en la antigua Yugoslavia, en la que se desarrolló una unidad didáctica consistente en tres partes bien diferenciadas: una sesión guiada por el profesor, otra de trabajo puramente lingüístico y una tercera de trabajo en grupo en la que los estudiantes tenían que elaborar un proyecto sobre el tema propuesto en la unidad. Lo más destacable fue el fuerte contraste entre la excelente respuesta dada por los alumnos en la clase guiada por el profesor y las presentaciones de sus proyectos que los autores describen como 'dull, uninspired and non-interactive' (p. 139).

Se aducen varias razones para intentar explicar este hecho, entre las cuales están el posible desinterés de los alumnos por el tema, la escasa motivación hacia ese tipo de actividad o la distinta percepción (Breen 1987c) que los alumnos tienen de esa tarea en comparación con la del profesor. Así mismo, y nos parece de crucial importancia, la responsabilidad otorgada a los alumnos no es gratamente aceptada por estos. Hutchinson & Klepac (1982:141) afirman al respecto que:

> In group-based project work the responsibility for defining goals and for achieving these goals lies with the students themselves. The extra burden this imposes may well be -and in our case seemed to be- a hindrance, even a deterrent, to effective work.

De este hecho se deriva una consecuencia importante y es que la adopción de nuevos métodos -el trabajo por proyectos, por ejemplo- no es simplemente una cuestión de materiales y técnicas de clase, sino de percepción por parte de los propios alumnos de la importancia del proceso educativo y del papel que han de desempeñar en él.

Mitchell & Johnstone (1986) hicieron una observación de 30 sesiones normales de clase de una profesora de Francés como lengua extranjera en un centro de Secundaria en Escocia. Se observó el tipo de actividades, la organización de clase (individual, parejas, grupos), los materiales utilizados, el habla del profesor, etc. Lo que más nos interesa a nosotros, pues el contexto en el que se desarrolla la investigación es también de lengua extranjera, es el uso que se hace de la L1 y L2.

En las treinta sesiones de clase, se contabilizaron un total de 358 actividades, lo que suponía una media diaria de 11,9 actividades. De este total:
- en el 12,5% (45/358) de ellas se utilizó únicamente la L1 como medio de comunicación;
- en el 87,5% (313/358) restante se utilizó la L2, total o parcialmente[12], en el desarrollo de la actividad.

Entre las actividades del primer grupo, sólo en L1,[13] se encontraban la negociación de objetivos y organización del trabajo a desarrollar en el curso, algunas aclaraciones gramaticales o sociolingüísticas, información sobre la cultura y sociedad francesa o la presentación de una actividad como es el intercambio de correspondencia entre dos centros educativos, uno en Francia y otro en Escocia (p. 125).

En un contexto bastante diferente, Holliday (1988) hizo uso de los proyectos en un curso de ESP en la Universidad de Damasco, en Siria. Lo más interesante para nosotros, por su similitud, es la utilización de observadores en el aula; si bien, el diseño hecho de la investigación muestra ciertas diferencias respecto al nuestro[14]:

> The two British advisers [...] The participant observation took the form of helping the teacher to monitor written work done in class. This enabled the observers to get into an interactive relationship with the students, to observe the teacher at work with other students, and to watch the behaviour of students not being monitored (p. 79).

---

[12] No aparecen cuantificadas en el estudio, de forma separada, cuantas de ellas utilizaron la L2 parcialmente y cuales se desarrollaron al cien por cien en Francés (L2 en este caso).

[13] Véase el apartado IV.2 (p. 148-152.).

[14] Véase V.3.1.1 (p. 209-210).

Algunos de los resultados, no cuantificados, de la observación son los siguientes:

> T (teacher) and SS (students) not complying with or keeping up with prescribed steps in APP (Academic Project Paper) writing; SS taking far too long over tasks; SS frequently returning to issues in step 1 and changing their mind regarding APP content; SS not participating in the Project Hour in any cohesive sense; lack of collaboration between SS; T never dealing with SS as a group;T diffidence in motivating, redirecting or correcting SS work;SS lack of confidence in T (p. 80).

Sunderland & Toncheva (1991) realizaron una investigación con 36 participantes, provenientes de 29 países de todo el mundo, que habían asistido a un curso de formación para profesores de ELT en la Universidad de Lancaster. El documento de investigación utilizado fue un cuestionario y las siguientes son algunas de las respuestas dadas por los participantes.

Preguntados por cuales fueron sus reacciones iniciales, positivas y negativas, a la utilización de proyectos, el 72% (26/36) respondió que la primera impresión fue de 'Seeing it as a challenge' (positiva) y el 28% de 'Anxiety' (negativa).

También fueron preguntados por el grado de utilidad percibido de la elaboración del proyecto: el 50% (18/36) dijo que era 'the most useful of the course', el 39% (14/36) dijo que era 'averagely useful' y el 11% (4/36), que era 'the least useful aspect'.

Así mismo, fueron interrogados sobre como les había resultado más útil la realización del proyecto; como alumnos avanzados de inglés o como profesores de inglés: la respuesta mayoritaria, el 91% (33/36) se inclinó por la segunda opción, la de profesores de ELT.

Pensamos que las investigaciones llevadas a cabo sobre el trabajo en grupo, aunque casi siempre en contextos de inglés como segunda lengua, merecen un comentario especial. Así, Pica (1985), tras analizar la interacción generada por dos tipos de tareas -'information-gap' y 'decision-making'- a realizar en grupo, concluye afirmando que las del tipo 'information-gap' producen mayor número de intervenciones de los participantes y más modificaciones conversacionales. Añade, además, que los estudiantes con más fluidez tienden a monopolizar las intervenciones en las tareas de toma de decisiones. Este decantamiento por las tareas de intercambio de información se confirma en trabajos posteriores (Pica 1992:5, 1994:63 y Pica

& Doughty 1985b). Los datos anteriormente señalados resultan muy significativos de cara al tipo de trabajo -un gran número de tomas de decisiones de forma autónoma- que desarrollan nuestros grupos en la realización de los proyectos.

Pica & Doughty (1985b) realizan una comparación entre el tipo de interacción producida en grupo (GR) y la producida en una clase 'teacher-fronted' (TF) al realizar tareas del tipo 'decision-making'. Plantea siete hipótesis que confirma y rechaza en los siguientes términos:

Hipótesis 1: El 'input' generado en la clase TF sería más gramatical que el generado en GR: confirmada.

Hipótesis 2: Las producciones en L2 hechas por los alumnos serían más gramaticales en TF que en GR: rechazada.

Hipótesis 3: Más 'input' negociado (clarificación, confirmación o reparación) se produciría en actividades de GR que en actividades TF: rechazada.

Hipótesis 4: El número de correcciones y conclusiones (completions) sería mayor en TF que en GR: rechazada.

Hipótesis 5: Más turnos de participación individual tendrían lugar en GR que en TF: confirmada.

Hipótesis 6: Más 'input' se dirigiría a cada individuo en GR que en TF: confirmada.

Hipótesis 7: Mayor cantidad de lengua produciría un individuo en GR que en TF: confirmada.

Wong-Fillmore (1985) describe un estudio llevado a cabo en una situación de segunda lengua en Estados Unidos, con estudiantes cuyas L1 eran español y chino cantonés, y que además pertenecían al tipo 'L-E-P students' (limited-in-English-proficiency students). En este estudio se plantea si el habla producida por el profesor o el habla producida en un grupo de estudiantes cumple mejor las funciones de 'input'. Concluye criticando fuertemente la tendencia a favorecer 'open-classrooms' y 'student-centered'. Creemos que merece la pena incluir dos citas de sus propias palabras:

> In open classrooms with high concentrations of LEP students, there are often not enough English speakers available to provide the input needed by everyone. [...] The teacher is sometimes the only person in the class who knows English well enough to be of any help to the learners (p. 25).

> Where the students have a common L1, their interactions are most naturally conducted in the language they know rather than in English, which is new to all of them (p. 25).

Este último hecho también es constatado por Appel (1989:265), pues en el desarrollo de actividades de tipo humanista en las que se produce una cantidad importante de comunicación entre los grupos, los alumnos alemanes de inglés como lengua extranjera, que además comparten una misma L1, tienden a recurrir a su propia lengua para que esa comunicación no se interrumpa.

Fotos & Ellis (1991) presentan un estudio llevado a cabo con estudiantes japoneses, para quienes el inglés es lengua extranjera, divididos en dos grupos: uno de estudiantes de Filología, predominantemente femenino, y otro de estudiantes de Económicas, predominantemente masculino. Entre varios otros datos que se aportan, merece nuestra atención el de la lengua utilizada en la negociación llevada cabo en cada grupo para las tareas propuestas. El primer grupo produce un total de 97% (80/82) de negociaciones utilizando únicamente la L2, mientras que el segundo produce sólo un 56% (63/112) de ellas en L2.

Fathman & Kessler (1993) informan de una serie de investigaciones llevadas a cabo sobre el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo. Sus resultados demuestran que la interacción generada repercute positivamente en la competencia lingüística de los participantes, así como en el desarrollo de valores y actitudes como son la interacción social, la autoestima, la conciencia de grupo, etc. Los estudios que demuestran una mejora en lo lingüístico son aquellos en los que el grupo ha trabajado sobre tareas concretas (Freeman 1992, por ejemplo) en las que la interacción ha quedado restringida a la resolución de la propia tarea, y no ha sido tan extensa -y, por tanto, desviada a la L1- como la generada en nuestros grupos de trabajo por proyectos.

Jacobs & Ball (1996:99), citando a Long,[15] refieren cinco aspectos positivos de las actividades en grupo en comparación con la instrucción frontal del profesor:
- se incrementa la cantidad de lengua empleada por los estudiantes,

---

[15] El mencionado artículo, que no hemos podido consultar, es el mismo que citamos en la nota 14 en el apartado II.2 (p. 48).

- la calidad del uso de la lengua también es mayor, por el número de funciones lingüísticas desarrolladas,
- más oportunidad de individualizar la instrucción,
- un entorno menos amenazador para el estudiante que emplea la L2, y
- una mayor motivación por el aprendizaje de la misma.

A pesar de las ventajas, también se puntualiza que no todo tipo de trabajo en grupo favorece el aprendizaje de la lengua, en especial aquellas actividades que no cumplen uno de los dos siguientes requisitos: sentido de interdependencia entre los miembros del grupo (positive interdependence) y oportunidad para la participación de todos los individuos del mismo (individual accountability).

En cualquier caso, y a pesar de lo ya avanzado, coincidimos con Pica (1992:5 y 1994:63) en que la realización de más estudios de este tipo es absolutamente necesaria, abundando en la variedad de tareas posibles y en unos contextos que no sean siempre los de inglés como segunda lengua.

II. PROGRAMAS DE ENSEÑANZA Y SUS UNIDADES ARTICULADORAS.

El objetivo de un capítulo como éste es definir el marco en el que se sitúa el programa de enseñanza que hemos desarrollado con nuestros alumnos y en el que la unión del programa habitual del curso -un *programa de producto*- y el trabajo por proyectos -un modelo de *programa de proceso*- producen un tipo de *programa integrador*, que al final de la investigación se muestre como la alternativa que resuelva las deficiencias de uno y otro paradigma.

La *tarea* va a ser el elemento que articule los *programas de proceso*; va a ser el punto de inflexión entre un paradigma y otro, y de ahí que dediquemos un extenso apartado a la definición de este concepto.

Como punto de partida parece más que obligado que intentemos definir en que **terminología** nos movemos y aclarar si, al hablar de 'syllabus', estamos hablando de programa, de metodología, de curriculum o de qué, en concreto. En consonancia con una terminología más tradicional, Brumfit (1986:vii-viii) define un programa como un esquema de trabajo, entendido como un documento administrativo que contiene una lista estática de contenidos, sean éstos gramaticales, funcionales o de cualquier otro tipo; Breen (1987a:82), de forma similar, concibe el programa como un plan de lo que se tiene que conseguir a través de la enseñanza y el aprendizaje; y Harris (1993:9) como un plan de objetivos de aprendizaje aplicable en un cierto tiempo -por ejemplo, un curso académico-. Por ello, siguiendo esta terminología (Brumfit 1986, Breen 1987a, Nunan 1988a, 1989b y 1995b, Harris 1993 y Kumaravadivelu 1993) se entiende que *el programa* tiene que ver con *lo que* el alumno ha de aprender y *la metodología* con *el cómo* se va a aprender:

> syllabus design is concerned with what, why and when; methodology is concerned with how. However, with the development of communicative approaches to language teaching, the traditional distinction between syllabus design and methodology has become difficult to substain (Nunan 1995b:2).

De hecho, al emerger el enfoque comunicativo, ya se empieza a hablar de *curriculum*, como concepto que integra tanto el qué, el cómo y la evaluación de lo que se ha de

enseñar/aprender, con cierta tendencia a hacer desaparecer el concepto de programa (Breen & Candlin 1980:89, Nunan 1988a:52).

Algo más tarde, con la aparición del concepto de *tarea* (Prabhu 1987, por ejemplo) surgió la discusión sobre si se debiera denominar programa a aquél articulado en torno a tareas y si ésta no era más un elemento propio de la metodología que del diseño de programas. La razón para la utilización de la tarea como elemento articulador de un programa se justificaba del siguiente modo:

> some syllabus designers have suggested that syllabus content might be specified in terms of learning tasks and activities. They justify this suggestion on the grounds that communication is a process rather than a set of products (Nunan 1988a:11).

Si a ello sumamos que las tareas también se pueden evaluar (Murphy 1993), la situación entonces propicia la emergencia de un nuevo concepto que es el de curriculum, adoptado por no pocos autores (Estaire y Zanón 1990 y 1994, entre otros). Nunan (1989b:14-15) define el curriculum como un elemento que incluye tanto contenido, como metodología como la propia evaluación, aglutinando bajo un mismo paraguas los términos en disputa de programa y metodología.

Finocchiaro & Brumfit (1983), sin dejar lugar a posibles dudas, afirmaban lo siguiente:

> A curriculum, therefore, specifies the knowledge, skills and insights the student will be expected to acquire through a series of in-class or out-of-school tasks and activities designed to foster learning. It will also specify the degree of performance the student will be expected to demonstrate through various oral or written measures. A syllabus, on the other hand, generally provides a listing of content to be learned but does not suggest methods, activities and measures for evaluation (p. 49).

En efecto, son esos contenidos que se han de aprender los que hecha en falta Bruton (1993), quien concluye su artículo sobre el papel que deben jugar las tareas, muy críticamente, con estas líneas:

> In terms of syllabus, however, it is to state the obvious that people do not learn tasks and, in terms of method, a task basis for learning may actually prove more limited than

the choice of learning activities we already have (p. 24).

Por todo lo anterior, aun siendo conscientes de que hay más decisiones que tomar aparte del ¿qué enseñar?, hemos optado por seguir hablando, en este capítulo, de **programas** y no utilizar otra terminología distinta que pudiese crear confusión.

Centrada esta cuestión inicial, empezar por definir más en profundidad **los paradigmas** de programas parece necesario por dos razones: en primer lugar, desde el punto de vista pedagógico, la elección de paradigma es una de las primeras decisiones que hemos de tomar -mucho antes que decidir qué materiales se van a utilizar, qué metodología, qué evaluar y cómo hacerlo- al enfrentarnos a una situación cualquiera de enseñanza/aprendizaje de una L2[1] ; y, en segundo lugar, debido a la variedad de tipos de programas que intentan ocupar un lugar prioritario en los años noventa (Long & Crookes 1993:10) en las diferentes situaciones de instrucción.

Pensamos que, a pesar de una distinción clara entre dos tipos de paradigmas -de producto y de proceso, llamémosles así-, los dos polos opuestos no son los únicos existentes, sino que el diseño de programas es un 'continuum' en el que se extienden todos ellos, ocupando la parte central, equidistante de ambos polos o con tendencia a uno u otro, los programas que, en nuestra terminología, vamos a denominar integradores.

PROGRAMAS DE PRODUCTO	PROGRAMAS INTEGRADORES	PROGRAMAS DE PROCESO

Cuadro 1. 'Continuum' de paradigmas de programas de enseñanza.

Hemos de decir que, desde luego, en la bibliografía existente al respecto (Pienemann 1985, Breen 1987a y 1987b, Prabhu 1987, White 1988, Nunan 1988a y 1989a, Bueno Lajusticia 1992; Harris 1993; Kumaravadivelu 1993; Long & Crookes 1992 y 1993b), excepto en contadas ocasiones (Allen 1986 o Clark 1987 y Albentosa 1993 o Zaro 1995, en nuestro país), siempre

[1] Utilizaremos esta abreviatura de carácter más general para referirnos a cualquier lengua que el individuo aprenda o utilice, independientemente de que sea como segunda lengua o como lengua extranjera. En nuestra situación, como es evidente, se entenderá como lengua extranjera.

se definen y discuten los dos polos opuestos, estableciendo un binomio que, aunque con distinta terminología, se repite de forma continuada.

PRODUCT	PROCESS
TYPE A	TYPE B
SYNTHETIC	ANALYTIC
CONTENT-DRIVEN	METHOD-DRIVEN
SYLLABUS AS AN ILLUMINATIVE CONSTRUCT	SYLLABUS AS AN OPERATIONAL CONSTRUCT
PROPOSITIONAL PLAN	PROCESS PLAN
ENDS-FOCUSED SYLLABUS	MEANS-FOCUSED SYLLABUS

Cuadro 2. Paradigmas de programas. De elaboración propia, utilizando la terminología empleada por diversos autores.

Esta bipolaridad coincide con una distinción tripartita establecida por Allen (1986): programas de tipo *A, B y C*. Los de tipo *A y B* son programas de *PRODUCTO* y el *C* es de *PROCESO*. Hay que aclarar que, aunque utiliza letras para denominarlos, éstas no coinciden exactamente con las utilizadas por White (1988)[2].

Una descripción paralela es propuesta por Richards (1985), Kumaravadivelu (1993) y Clark (1987), aunque el primero no habla, en concreto, de paradigmas de programas, sino de métodos generales, mientras que el segundo se refiere a enfoques (approach). Kumaravadivelu (1993:80) establece la distinción entre un enfoque 'language-centered', 'learner-centered' o 'learning-centered', cuyas unidades articuladoras son, respectivamente, los ejercicios estructurales, las actividades comunicativas o las tareas pedagógicas. Clark propone una división tripartita en los siguientes términos[3]: 'classical humanism'[4], 'reconstructivism' y 'progressivism'.

---

[2] De aquí en adelante, cuando utilicemos letras para designar a los paradigmas de lenguas, nos referiremos siempre a los que describe White (1988) como tipo A y B.

[3] Esta misma terminología fue recogida posteriormente por Bueno Lajusticia (1992), en un artículo en el que revisa los diferentes enfoques en la enseñanza del inglés.

[4] No debe confundirse en ningún caso con la corriente humanista desarrollada a partir de los años 70. Véase por ejemplo Moskowitz (1978).

El enfoque humanista clásico tiene su más claro exponente en el método de gramática-traducción, el segundo en el nocional-funcional, para acabar con los programas de proceso, prototípicos del último enfoque.

Estamos de acuerdo (Johnson 1981 y 1982, Long 1985a, Breen 1987a y 1987b) que un *programa* es básicamente una *lista de elementos* que deseamos enseñar, elementos que se toman como unidad articuladora del mismo; por ejemplo, estructuras, nociones, situaciones, funciones, etc. Hasta once distintos señalan Swan (1981) y Long & Crookes (1992 y 1993b). Incluso los escenarios interactivos de Di Pietro (1987 y 1990) son propuestos como el modelo de actividad que va a articular el programa. Estos elementos, cualesquiera que sean, en torno a los que se organiza el programa son los que originan su clasificación en los distintos paradigmas.

No cabe duda que estas dos concepciones tan diferentes conllevan visiones completamente distintas del concepto de lengua[5] -como objeto o como instrumento de aprendizaje-, del papel que desarrolla la persona que enseña y la que aprende y de la importancia que se ha de otorgar al proceso mismo de adquisición, incluso dentro del mismo enfoque comunicativo. Tomando como punto de partida la distinción establecida por Howatt (1984:279) entre una versión débil y otra fuerte del enfoque comunicativo, el programa de tipo A sería prototipo de la versión débil, pues el objetivo en este caso sería enseñar a utilizar la L2, focalizando su objetivo en la 'communicative performance'; es decir, la lengua sería un objeto o un producto comunicativo. El programa de tipo B sería, por el contrario, el prototipo de la versión fuerte, pues éste se centra en utilizar el inglés como medio de aprendizaje, proponiéndose como objetivo la 'communicative competence'.

Las diferencias, pues, entre los dos tipos de paradigma se podrían resumir (White 1988) en los siguientes términos, en el cuadro que se acompaña:

---

[5] Pienemann (1985:26-27) al comentar los dos tipos de paradigmas propuestos por Wilkins (1976) -sintéticos y analíticos-, también sitúa su origen en dos concepciones distintas de la lengua: de una parte, el estructuralismo y, de otra, el giro comunicativo originado a comienzos de los 70s.

TYPE A	TYPE B
Orientado al conocimiento analítico de la L2. Lo importante es el conocimiento sobre la lengua.	Orientado a los procesos primarios, necesarios para obtener un conocimiento de la lengua.
Lo que se ha de aprender es el contenido.	El contenido está subordinado al proceso de aprendizaje y al procedimiento pedagógico.
Enfasis en el qué aprender.	Enfasis en el cómo.

Cuadro 3. Diferencias entre programas de tipo A y B.

Un modo diferente y, pensamos que, muy ilustrativo de presentar los dos polos del 'continuum' antes mencionado es el propuesto por Harris (1993:11), quien describe los dos paradigmas en respuesta a las preguntas que uno ha de hacerse al diseñar un programa: ¿cuándo, quién, qué y cómo?

En realidad, los dos polos quedan reducidos a una serie de cuatro rasgos, que servirán para determinar en que punto concreto del 'continuum' se encuentra tal o cual programa.

SYLLABUS TYPES: TERMINOLOGY.			
WHEN?	WHO?	WHAT?	HOW?
PRESCRIPTIVE Before a course	DIRECTIVE Ministry /school/ teacher	CONTENT BASED (synthetic) Grammar, functions, notions, lexis	LINEAR Short, discrete lessons
DESCRIPTIVE During a course	NEGOTIATED Teacher/ students	PROCESS BASED (analytic) Skills, tasks, topics/themes	MODULAR Modules, tasks, projects

Cuadro 4. Criterios a utilizar para caracterizar un programa de enseñanza (Harris 1993:11).

Como señalamos anteriormente, los dos extremos del continuum no son las únicas posibilidades existentes y son muchos los autores que se inclinan por integrar varios modelos en uno, si bien como señalan Long & Crookes (1993b:18) los primeros intentos por formar programas híbridos tuvieron su origen en la unión de dos programas de tipo A o de producto,

como los estamos denominando. Así, por ejemplo, Johnson (1982:98), a pesar de comentar lo difícil que resulta integrar diversas posibles unidades articuladoras de un programa, elogia la propuesta del Consejo de Europa de integrar funciones, nociones, estructuras, temas y contextos en el 'Threshold Level'.

Brumfit (191:50), Yalden (1986 y 1987) y White (1988) proponen también distintos modelos de integración. De este último merece la pena destacar sus varias propuestas integradoras:

1	2	3	4	5	6
+++++ +++++ ***** *****	***** +++++ ***** +++++	+++** +++** +++** +++**	+++ +++ *** ***	+*+* *+*+ +*+* *+*+	*+*+ 0000 0000 +*+*

Clave: **=funcional, ++=estructural, 00=libre, sin especificar.
Cuadro 5. Modelos de integración de programas, adaptado de White (1988:79).

Como conclusión a esta sucinta revisión del diseño de programas, queremos insistir en que **los proyectos** que han servido como materia de investigación **en este trabajo, se encuadran en un programa integrado que intenta aunar estructuras y funciones-nociones, junto a elementos menos controlados como son la realización de proyectos**. Todo ello, dentro de un enfoque comunicativo. En cierto modo, guarda una importante similitud con el programa de tipo número 6, propuesto por White (1988).

II.1 PROGRAMAS DE PRODUCTO.

Prabhu (1987) inicia el capítulo de discusión sobre programas y materiales estableciendo una distinción entre 'syllabus as an operational construct'[6] y 'syllabus as an illuminative construct'. Su proyecto, que ahora no nos ocupa, abandera el primer paradigma de programas, en contra del utilizado y ya consolidado con anterioridad. El que ahora nos interesa es el segundo, al que define como:

> the syllabus as an illuminative construct is concerned with the product of learning: it is a specification of what is to be learnt in terms of a conceptual model which aims to provide an understanding (hence the term 'illuminative') of the nature of the subject area concerned (p. 89).

Este paradigma de programas que, figuradamente y en términos muy platónicos, ilumina el camino a seguir para alcanzar el final deseado, es en la terminología utilizada por Breen (1987a) un plan proposicional y en la utilizada por White (1988) el prototipo de programa de tipo A.

Insistiendo en lo dicho anteriormente, sería interesante detenerse en esa concepción de la enseñanza de tradición platónica. Clark (1987) habla de un enfoque humanista clásico, cuyo máximo exponente es el método de gramática-traducción, cuyas características, aunque resulten algo extensas, merecen la pena ser citadas:

> Classical humanism can be traced back to Plato, and to the concept of the education of an élite of guardians to govern the state. [...] to promote broad intellectual capacities, such as memorization and the ability to analyse, classify, and reconstruct elements of knowledge. [...] Knowledge is seen as a set of revealed truths, whose underlying rules and regularities should be studied and conciously mastered. The teacher is seen as someone who possesses knowledge and whose task is to pass it on to the learners in his/her charge. The task of the learners is to acquire knowledge and to become consciously aware of the rules underlying it, in order to control it and apply it in new contexts (p. 5).

---

[6] De este tipo de programas nos ocuparemos más adelante. Véase, al respecto, el apartado II.3 (p. 50 y ss.).

Todos los modelos de este tipo comparten la característica de tener el contenido como base organizadora del mismo, frente a los planes de proceso o de tipo B que se organizan en torno al método, al medio de alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, pues, los de tipo A se corresponden con una definición tradicional de programa (Johnson 1981, Breen 1987a, Ellis 1993b) como es la de una enumeración organizada de contenidos que se han de aprender. Enumeración que, lógicamente, se produce atendiendo a un criterio de gradación como es, por ejemplo, el de la complejidad lingüística. En este sentido, Finocchiaro & Brumfit (1983:58) son muy claros al hablar de este hecho:

> The material in each unit should be graded -where feasible- with respect to the functional category to be presented. The function and necessary structure and notions which can be expressed more simply, e.g., "Can you have dinner with us on Sunday?", should precede something like "Would it be possible for you and your wife to have dinner with us on Sunday?".

Paralelamente a la clasificación de White, Wilkins (1976) propone los programas sintéticos. En un programa de este tipo la lengua se presenta segmentada en unas unidades lingüísticas discretas, una a una cada vez. Se espera que el aprendiz las aprenda una a una, de forma independiente y que después las sintetice y las integre con un propósito comunicativo.

Dentro de este amplio grupo de programas, la unidad organizadora del mismo es la que los hará diferenciarse. Así, un programa estructural se estructurará en torno a las formas gramaticales, tomando como criterios organizadores la frecuencia y la simplicidad o complejidad de esas formas, así como su facilidad para ser enseñadas y aprendidas. Un programa nocional-funcional -semántico para Johnson (1981)- se organizará en torno a conceptos como los de tiempo, espacio, movimiento, causa y efecto, etc y en torno a las intenciones o propósitos con los que se utiliza una lengua.

Breen (1987a) hace, quizás, la descripción más acertada de estos **dos modelos de programas**[7] : uno formal y otro funcional. El **formal** es el que tradicionalmente se ha venido

---

[7] Recordemos que Clark (1987) hace similar distinción hablando de enfoques: 'classical humanism' y 'reconstructivism'. Esta terminología sería paralela a la de formal y funcional, respectivamente.

denominando como estructural o gramatical. Tiene su origen en el análisis descriptivo de la lengua hecho por los lingüistas teóricos, que entienden la lengua como un sistema de estructuras y reglas que funcionan de forma sistemática. Entienden la lengua como un sistema dividido, a su vez, en subsistemas: fonológico, morfológico, léxico y sintáctico.

El aprendiz que trabaja con un programa formal ha de encaminarse a conseguir el mayor grado de corrección posible en su uso de la lengua. Las destrezas lingüísticas no tendrán un mismo 'status' dentro de este paradigma, sino que se secuenciarán; en primer lugar las llamadas receptivas -lectura y comprensión- y después las llamadas productivas -producción oral y escritura-. Este tipo de programa selecciona y subdivide el contenido del mismo atendiendo a los subsistemas descritos en el análisis lingüístico: pronunciación, gramática, vocabulario, morfología y, más recientemente, características del discurso. La secuenciación de contenidos se hace de forma gradual, acumulativa, tomando como criterio el de complejidad lingüística (Finocchiaro & Brumfit 1983): primero aquello que se entiende como más simple o más básico, para continuar con lo más complejo.

Al menos cuatro argumentos se pueden esgrimir para justificar su amplio uso:

(a) precisamente su gran aceptación en muchos lugares, nos atreveríamos a decir, del mundo; pensemos que un gran número de los docentes actuales han aprendido la lengua extranjera con este tipo de programa y por tanto se sienten muy familiarizados con este modo de proceder;

(b) la presentación de la lengua como una materia muy sistematizada, con un conjunto de reglas, en la que se observa fácilmente una serie de regularidades y patrones de funcionamiento;

(c) precisamente, esa presentación de la lengua en unidades muy categorizadas es la que facilita su enseñanza;

y, (d) a la vez, propicia el desarrollo de la función metalingüística; es decir, el hecho de utilizar una lengua para describirse a sí misma o a otra. Prototipo de este paradigma es el empleado en el libro de texto ya clásico, muy difundido en España, de Potter (1968).

El modelo **funcional** también se define como un 'ends-focused syllabus', pero presenta un número de diferencias importante con respecto al formal. Desde mitad de los años setenta

ha supuesto una alternativa al programa formal, amparándose, por una parte, en una concepción distinta de la lengua y, por otra, en un deseo de los docentes por innovar y mejorar una metodología anclada en el mecanicismo que había supuesto tanto el enfoque de gramática-traducción como el audiolingual. Los estudios de Lingüística sacaron a escena los conceptos de 'communicative competence' y 'speech acts', con lo que la lengua no se contemplaba como un fin al que había acceder con el máximo de corrección posible, sino como un medio para utilizar socialmente, primando su propio uso frente a la corrección alcanzada en el mismo. Es decir, el aprendiz que utiliza este tipo de programa debe tener como objetivo último el hacer un uso socialmente apropiado de la lengua que produzca.

Frente a la división, propuesta por el modelo formal, de la lengua en subsistemas: fonológico, morfológico, etc; el modelo funcional categoriza la lengua en funciones, que van a ser el elemento articulador del mismo. Su secuenciación de contenidos será cíclica, empezando por unas formas básicas en la producción de esa función, para pasar, en un estadio posterior, a unas realizaciones más elaboradas de la misma. El principal argumento que se esgrime a su favor es el hecho de que representa un intento de capacitar al aprendiz, no en el conocimiento de la lengua, sino en el uso de la misma en un contexto en el que, por descontado, participan otros interlocutores. Prototipos de este último grupo son los programas elaborados a instancias del Consejo de Europa en la década de los 70: *Threshold Level* (Van Ek 1975), por ejemplo.

Finocchiaro & Brumfit (1983:91-3), aunque hablando en un sentido más amplio, de enfoques y no de programas, hacen una comparación ya clásica entre dos paradigmas: uno formal, el audio-lingual y, otro, funcional, el nocional-funcional descrito en el mismo libro. Lo que sigue es un resumen de las diferencias entre ambos modelos, siguiendo los criterios antes establecidos por Breen (1987a):

	MODELO FORMAL.	MODELO FUNCIONAL.
Concepto de lengua subyacente.	Lengua como sistema de reglas, divisible en subsistemas.	Conceptos de competencia comunicativa y actos de habla.

Capacidades que se persiguen.	Corrección en la producción lingüística.	Uso socialmente apropiado de la lengua.
Selección de contenidos.	En torno a los subsistemas propios de la lengua.	En torno a categorías de funciones.
Secuenciación.	Acumulativa.	Cíclica.
Justificación.	Su amplio uso y la presentación sistematizada de la lengua.	Su énfasis en el uso apropiado de la lengua.

Cuadro 6. Diferencias entre los modelos de programas formal y funcional.

Las **críticas** tampoco son nuevas y se centran principalmente en dos aspectos. De una parte, las estructuras que se aprenden en determinadas situaciones son inapropiadas de hablantes nativos y no se corresponden con situaciones reales de habla, sino con la concepción de la lengua subyacente a ese programa concreto. Así mismo, la presentación de una serie de expresiones concretas necesarias para realizar determinadas funciones, en situaciones concretas, encorsetan el libre uso que se puede hacer de la lengua. De otra parte, se critica mucho (Long & Crookes 1992 y 1993b) que el aprendiz quede siempre ignorado, fuera de la ecuación: lo que se enseña = lo que se aprende (o debería ser aprendido). La desigualdad de esa ecuación es percibida en bastantes más casos (Ellis 1993b, por ejemplo) y lo que se sugiere es que, para que se produzca el aprendizaje y para ello no tengamos que rechazar este modelo de programa, se haga hincapié no en más práctica sino en hacer al alumno consciente de lo que aprende (consciousness-raising) (Ellis 1993b y Fotos & Ellis 1991).

A pesar de las críticas recibidas, se continúan utilizando probablemente porque para muchos alumnos el objetivo final del aprendizaje de una segunda lengua es pasar un examen final más o menos estandarizado, para el que este tipo de programas parecen adecuarse muy bien. Igualmente, la posibilidad de graduar y secuenciar los contenidos ha facilitado la publicación y divulgación de materiales (p.e., libros de texto), sin los cuales muchas situaciones de instrucción resultarían difícilmente viables.

II.2 LA TAREA: HISTORIA CRITICA Y DEFINICION DEL CONCEPTO.

Para empezar, queremos volver a incidir brevemente en lo mismo que dijimos al principio del capítulo: este apartado resulta imprescindible para entender la nueva situación generada en el ámbito del diseño de programas de instrucción a raíz de la aparición en escena de este nuevo, para aquel momento, elemento articulador de los mismos.

A pesar de que la discusión más importante haya abarcado prácticamente los diez últimos años (Long 1985a; Breen 1987b, 1987c; Candlin 1987; Candlin & Murphy 1987; Coleman 1987; Wright 1987a; Rea Dickins & Wood 1988; Nunan 1988a, 1989a, 1989b, 1991a, 1993b; Brown 1991; Kumaravadivelu 1991, 1993; Fotos & Ellis 1991; Robinson 1991; Kohonen 1992; Long & Crookes 1992, 1993a, 1993b; Bruton 1993; Murphy 1993; Crookes & Gass 1993, Skehan 1996, entre otros), hacer una revisión histórica del concepto de tarea nos remontaría a algo más de quince años atrás (Allwright 1980) cuando el término estaba estrechamente relacionado con cualquier tipo de actividad comunicativa identificable en el análisis del discurso, convertido en un elemento de investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas y no en un elemento organizador del curriculum de instrucción (Crookes & Gass 1993:1). Así, por ejemplo, Tarone & Parrish (1988) hacen uso del término 'task', prácticamente para cualquier actividad que se desarrolla en el aula:

> 1. a written "grammaticality judgment" task containing five English sentences with missing articles. [...]
> 2. an oral interview with a native speaker of English, focusing on the subject's field of study [...]
> 3. an oral narration task which required subjects to look at a sequence of events depicted (nonverbally) on a video screen, and then to "tell the story" to a non-native listener clearly enough so that the listener could select the correct picture sequence (p. 22).

Tras superar este estado inicial, los conceptos de 'input' y negociación acapararon la atención en el análisis del discurso de los aprendices (Crookes & Gass 1993:1-2), mientras que el concepto de tarea se empezó a asociar únicamente con la enseñanza de lenguas, como posible elemento articulador de programas de enseñanza. Aunque, el término en sí ha estado falto de una definición concreta, sobre todo por los criterios tan ambiguos utilizados para ese fin (Breen

1987c, Bruton 1993, Kumaravadivelu 1993); sin embargo, ha sido definido (Crookes & Gass 1993:3), en algunas ocasiones, como cualquier actividad realizada en una clase de idioma y, en otras, de forma más restringida, como aquella actividad desarrollada en clase que asemeja al tipo de tareas que una persona ha de llevar a cabo fuera del ambiente de instrucción. El único factor común que comparten todas las definiciones es la atención que primordialmente se dedica al aprendiz como ejecutor de la tarea y al propio proceso de aprendizaje derivado de su ejecución. Como consecuencia, ha sido esta, hasta cierto punto, vaguedad e indefinición lo que ha llevado a algunos autores (Bruton 1993) a criticar el concepto de tarea como unidad en torno a la cual organizar un programa; no cuestionándose, sin embargo, su valor como instrumento pedagógico.

Merece la pena, antes de continuar, que recojamos cual es **el concepto** de 'a good language learning task', atendiendo a una serie de criterios discutidos en cursos de formación de profesores. Candlin (1987:9-10) presenta dos listas de criterios, muy similares, presentadas en dos lugares distintos y de diferente extensión. En la primera se dice que una buena tarea debe ser:

> * Balanced: between open-endedness and limited learner resource.
> * Motivating [...]
> * Co-operative: developing social and management skills for learning.
> * Strategic: stimulating personal strategies [...]
> * Differentiated: varied for different levels, [...]
> * Focused: unambiguous, targeted [...]
> * Open: extendable, permeable, accesible by/to learners.
> * Structured [...]
> * Critical: evaluating, formative, offering feedback, problem-solving (p. 9).

De modo similar, Nunan (1989a) presentó una serie de criterios para que un grupo de profesores[8], en un curso de formación en Australia, decidieran cuales serían los criterios que definiesen una buena tarea. Se les proporcionó un cuestionario con 17 criterios (pp. 113-4) que podrían definir los rasgos de esa tarea, criterios que tenían que valorar de 0 a 4, siendo 0 el

[8] Estos profesores eran todos bastantes experimentados y pertenecían al Australian Adult Migrant Education Program (AMEP). Véase el apartado II.3.3.2 (p. 66-68).

valor más bajo y 4 el más alto.[9]

Los cinco criterios que recibieron mejor valoración fueron los siguientes:

2. allow learners to rehearse, in class, communicative skills they will need in the real world
3. activate psychological/psycholinguistic processes of learning
6. be based on authentic or naturalistic source material
10. promote skills in learning how to learn
11. have clear objectives, stating what learners will be able to do as a result of taking part in the task.

Los criterios seleccionados por los profesores son muy coincidentes y quedan contenidos en los rasgos con los que Candlin & Murphy (1987:1) entienden la tarea; es decir, como una actividad de resolución de un problema que produce un efecto de negociación entre el conocimiento previo del aprendiz y el nuevo que se le presenta.

Littlejohn & Hicks (1987) también han abundado sobre el tema, intentado concretar cuales son los criterios necesarios que debe cumplir una tarea para que se pueda utilizar en el diseño de programas 'task-oriented'. Resumiendo, dicen que (a) una tarea debe proporcionar oportunidades para el tipo de comunicación descrita (above the sentence level, information gap & goal-oriented) y (b) ser motivadora y explotar el conocimiento y la experiencia propia del aprendiz (p. 72).

Parece pues necesario que, para empezar a arrojar alguna luz sobre esta discusión, revisemos algunas de **las definiciones** del concepto, intentando juzgar que rasgos las definen y cuales son los puntos de coincidencia y divergencia. No creemos estar equivocados al intentar definirlas y clasificarlas por oposición,[10] pues se definen a modo de binomios en prácticamente

---

[9] En nuestros documentos de investigación, también utilizaremos una escala de valoración de 5 unidades, oscilando entre 1, el valor más bajo, y 5, el más alto. Véase V.3.1 (p. 205 y ss.), y, en especial, V.3.1.3 (p. 215-6), V.3.1.5 (p. 218-20) y V.3.1.7 (p. 222).

[10] Véase Nunan (1988a:55), donde se presenta una tabla, construida por medio de oposiciones y que categoriza las tareas de acuerdo con el tipo de respuesta que éstas generan en el aprendiz. Skehan (1996:39) cita algunos estudios que han presentado una tipología de tareas

toda la literatura al respecto.

Empezaremos considerando la tarea como un elemento articulador de programas de enseñanza, al menos en (a), (b) y (c); para abundar un poco más en su definición y clasificación, atendiendo al diseño interno de la propia tarea: (d), (e), (f) y (g). Las oposiciones terminológicas a las que estamos aludiendo son las siguientes.

(a) **'Real-world'** vs. **'Pedagogic tasks'**. Esta división, recogida por Nunan (1988a, 1989b y 1993b), Robinson (1991) y Kumaravadivelu (1993), distingue entre aquellas tareas que se asemejan a las funciones comunicativas en el mundo real y aquellas otras que tienen una raíz más pedagógica. Las tareas del primer tipo arrancan de la definición de Long (1985a:89), para quien:

> In the present context, "task" has no more or less than its everyday meaning. I define it as a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes [...] In other words, by "task" is meant the hundred and one things people *do* in everyday life, at work, at play, and in between. **"Tasks"[11] are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists.[12]** (The latter tend to see the world as a series of grammatical patterns or, more recently, notions and functions).

Quizás exagerando el hecho de que una tarea es cualquier cosa que se hace en la vida real, se ha afirmado que incluso anudarse un zapato se puede considerar una tarea. Creemos que Long no tiene esto en mente al acuñar ese término, sino más bien un tipo de tareas como las propuestas por Jolly (1984), quien, al respecto de sus tareas de escritura, aclara en una nota que:

> The practices in this book are all based on real-life situations which require a written communication between two English-speaking people (p. 5).

---

como binomios que se oponen.

[11] Las "comillas" y la *cursiva* de la cita son del propio autor.

[12] **La negrita** es nuestra.

Las del segundo tipo, tareas pedagógicas, se corresponderían, por su parte, con el uso descrito a continuación, que es similar al que propone Ur (1981) para sus tareas de discusión:

> an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (ie as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative, since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake (Richards, Platt & Weber 1985:289).

Kumaravadivelu (1993:70-71) opta por incluir las definiciones de Breen (1987c), Candlin (1987), Nunan (1989b), Swales (1990) y Wright (1987a) bajo el prototipo de tareas pedagógicas.

Como conclusión, la definición de Mohan & Smith (1992), si bien escueta, define perfectamente el concepto de tarea pedagógica: 'task is a unit of analysis common to both language teaching and learning, and content teaching and learning' (p. 82).

Así mismo, siempre según Nunan (1988a, 1989b y 1993b), los dos tipos de tareas arrancan de dos puntos de partida bien distintos: las tareas del mundo-real están basadas en un análisis de las necesidades del aprendiz, que condicionará su selección, gradación y secuenciación; mientras que las tareas de tipo pedagógico tienen su origen en las teorías e investigaciones sobre la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas.

(b) **'Communication'** vs. **'Enabling tasks'**. Esta es la distinción utilizada por Estaire y Zanón (1990 y 1994), y que ha ganado muchos adeptos en nuestro país, como tareas prototípicas en el diseño de unidades didácticas. Entre los rasgos definitorios del primer término (1994:13 y ss.) se incluyen el ser:

- a piece of classroom work,
- focused on meaning rather than form,
- resembles activities which our students or people carry out in everyday life,
- working procedure,

- available for evaluation,
- with a pedagogic purpose.

Las del segundo tipo se caracterizan porque,

> their main focus is on linguistic aspects (grammar, vocabulary, pronunciation, functions, discourse) rather than on meaning. They are overt language learning experiences, whose aim is to enable students to communicate as smoothly and effectively as possible (1994:15).

Entre este segundo tipo de tareas se encuentran las presentaciones de nuevos aspectos de la lengua, los ejercicios controlados, las actividades de corrección y discusión de los 'outputs' y las actividades de repaso y sistematización de lo ya aprendido. De forma algo enmascarada, Rea Dickins & Woods (1988) las denominan 'communicative grammar tasks'.

Es necesario, quizás, señalar que, a pesar de su aparente carácter novedoso, el origen de estos conceptos de tareas se puede remontar incluso hasta Kilpatrick, quien en 1918 (Abbagnano y Visalberghi 1978:646) ya hablaba de 'proyectos del problema', que eran aquellos que satisfacían una necesidad intelectual y 'proyectos de adiestramiento o de aprendizaje específico', entre los que colocaba, por ejemplo, aprender los verbos irregulares de una lengua.

(c) **'Task-as-workplan'** vs. **'Task-in-process'**. Esta distinción, propuesta por Breen (1987b y 1987c) y suscrita por Wright (1987a), Kohonen (1992) y Murphy (1993), responde a la diferente interpretación de la tarea previamente diseñada que los aprendices hacen durante el período de instrucción. Esto es debido a que no hay dos aprendices iguales: en realidad, cada aprendiz percibe los hechos de distinta forma, utiliza de modo diferente las destrezas lingüísticas y las estrategias de aprendizaje, tiene distinta concepción de la realidad, diferente grado de motivación e interés, etc. Consecuentemente, cada aprendiz

> will employ a particular procedure through a task which they believe to be the 'most efficient' and 'least costly' with reference to the purpose they give the task and the problems they perceive in the task's content (Breen 1987c:33).

Lo importante realmente es el proceso necesario para desarrollar la tarea y no tanto el

resultado final de la misma, que muy probablemente no va a coincidir con el diseño inicial de ésta. En palabras de Murphy (1993)

> tasks should be workplans prepared in advance, detailing procedures each learner will work through, rather than the specific outcome the task will produce (p. 145).

La base de esta distinción se encuentra en la necesidad de un proceso de negociación -entre la tarea como plan de trabajo, los aprendices y la situación de aprendizaje- con el que se intenta dar respuesta a una serie de interrogantes (Breen 1987c:25): ¿por qué se lleva a cabo la tarea?, ¿cuál es el objetivo, explícito o implícito, de la misma?, ¿cuál es el contenido de la tarea?, ¿cuál es el procedimiento requerido?, ¿cómo se ha de hacer? y ¿en qué situación y bajo qué condiciones se ha de realizar?

Kumaravadivelu (1991 y 1993) habla de una interpretación de la tarea por parte del aprendiz que es bastante distinta de la intención que el profesor tenía con la misma. En las conclusiones de un estudio realizado (1991:101 y ss.), enumera diez posibles razones para justificar esta distinta concepción de la misma tarea:

de tipo (a) cognitivo, fundamentada en el conocimiento del mundo y en los procesos mentales de los aprendices;

(b) comunicativo, en el intercambio de los mensajes;

(c) lingüístico, por los problemas que el aprendiz pueda tener a nivel sintáctico, semántico o pragmático;

(d) pedagógico, en función de los objetivos propuestos;

(e) estratégico; por las estrategias utilizadas por los aprendices;

(f) cultural, originada por la posible distancia cultural entre usuarios de la L1 y la L2;

(g) evaluativo, en función de la autoevaluación que cada aprendiz hace para monitorizar su progreso;

(h) procedimental, en función del modo elegido para resolver la tarea;

(i) instructivo, porque probablemente las instrucciones dadas por el profesor hayan creado confusión;

y (j) actitudinal, en relación a la actitud con la que se afronta, en general, el aprendizaje de la lengua.

De la dicotomía descrita y de las consideraciones hechas al respecto, cabría añadir, que al utilizar la tarea como elemento articulador en el diseño de un programa, se tuviese en cuenta lo siguiente:

> the design principle would be: the task-as-workplan must accommodate objectives which can be seen by learners as directly in harmony with their own perceived and stated learning needs (Breen 1987c:28).

(d) **'Divergent'** vs. **'Covergent Tasks'**. Esta distinción es propuesta por Duff (1986) y apoyada por Berwick (1993:97); si bien el concepto de las mismas no es nuevo: de hecho, Pica (1985) y Pica & Doughty (1985a y 1985b) habían establecido ya la distinción entre 'decision-making task' e 'information-gap task'. En palabras de Duff, ambas son 'teacherless tasks'. Por tareas divergentes entiende aquellas en las que no hay un objetivo final compartido, en la que cada estudiante puede concluir de forma distinta, como sería en el caso de tareas de tipo de debate. Por tareas convergentes, al contrario, entiende aquellas en las que hay un objetivo compartido y un final común en el que los esfuerzos de los aprendices por solucionar la tarea convergen. Después de describir un estudio realizado en un contexto de segunda lengua, Duff concluye afirmando que se deben favorecer las tareas convergentes porque éstas hacen que el aprendiz utilice todo su conocimiento previo, lingüístico y no lingüístico, en la resolución del problema planteado; ratificando una similar conclusión alcanzada por Pica (1985) y Pica & Doughty (1985a y 1985b), y posteriormente confirmada por Brown (1991) y Yule & Powers (1994), entre otros[13].

El mismo Brown (1991) distingue los dos tipos de tareas, pero denominándolas 'two-way tasks' y 'one-way tasks'. Las del primer tipo se asemejarían a las llamadas convergentes y las del segundo tipo a las divergentes;

> 'Two-way tasks' is the term used for tasks in which both participants (in a dyad) and all participants (in a group) possess some but not all the information they need to resolve the task, and so, while everyone is able to contribute information, everyone also needs to get some information. Jigsaw tasks are typical two-way tasks. A one-way task is one in which one participant or some participants possess all the information and the other(s)

---

[13] Véanse, por ejemplo, las referencias bibliográficas en estos dos artículos.

> have to get this information. A learner describing a picture to another is a typical one-way task (p. 2).

Es interesante destacar que los proyectos elaborados por nuestros alumnos están repletos de tareas de toma de decisión, de tareas de dos sentidos, de tareas divergentes en las que no es necesario que los alumnos resuelvan una tarea concreta como las de tipo 'information-gap'.

(e) **'Open'** vs. **'Close Tasks'**. Es una distinción propuesta por Long (1990b)[14], pero que hemos tomado de Jacobs & Ball (1996:100). Por definición,

> Closed tasks are those which students know have one predetermined correct answer or small set of answers. Open tasks, conversely, are those for which there is no correct answer.

Se señala que las tareas cerradas propician la negociación de significado, hasta llegar a un acuerdo -que será la resolución final de la misma-. Esta negociación de significado es la que estimula la interacción, que, en última instancia, favorece el aprendizaje.

Esta distinción es retomada posteriormente por Tarvin & Al-Arishi (1991) y Al-Arishi (1994) quienes al propugnar la reflexión en la clase de EFL, proponen una serie de actividades que la propician. Entre éstas se encuentran las 'task-oriented activities' cuyo objetivo es 'reaching a point of eureka' y las 'process-oriented activities' que por definición son 'open-ended' y, de hecho,

> They close inconclusively by suggesting that (a) not every problem has a solution, and/or (b) it is not necessary to come to a common agreement about a solution [...] and/or (c) each student's individual solution has a validity in itself arising from her/his processing a personally satisfying answer (1991:19).

(f) **'Planned'** vs. **'Unplanned tasks'**. Otra distinción también tomada de Long

---

[14] El artículo, que no hemos podido consultar, es el siguiente:
Long, M.H. (1990b): 'Task, group, and task-group interaction', in S. Anivan (ed.): *Language teaching methodology for the nineties*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

(1990b)[15]. Por tareas planeadas se entienden aquellas en las que el alumno tiene tiempo para preparar la lengua que va a utilizar en la interacción con los otros miembros del grupo. Las no planeadas son, lógicamente, las que no permiten esa preparación. Long se decanta por las planeadas porque la oportunidad de preparar la lengua que se va a utilizar favorece la cantidad y calidad de la misma.

(g) **'Focus-on-meaning'** vs. **'Focus-on-form Tasks'**. Esta distinción parece arrancar de la distinción recogida por Nunan (1989b). Según él, Prabhu (1987) se inclina por decir que la realización de tareas comunicativas es lo único que hace falta para desarrollar la competencia en una segunda lengua. El mismo Nunan (1989b:10) también parece inclinarse por la tarea más comunicativa, centrada más en el significado que en la forma.

Esta concepción de la tarea enfocada al significado sirve como paraguas e incluye, por ejemplo, tanto la dada por Long (1985a) como la Richards, Platt & Weber (1985). Ambas definiciones comparten el carácter comunicativo en el uso de la lengua: bien dentro, bien fuera de clase.

Como **conclusión**, considerando las oposiciones anteriores, y en un enésimo intento más de definición, Murphy (1993) se inclina por afirmar que lo que define a la tarea es:

> the idea of purposefulness: a specified objective (Crookes 1986); foreseen or emergent goals (Candlin 1987); goal-directed (Swales 1990) (p. 141).

Para poner fin a este apartado, cabría preguntarse si es posible decidir qué criterios son necesarios para su definición o aunar todas las definiciones en una sóla.

De forma muy vaga Bruton (1993) no es capaz de encontrar un consenso superior a éste en torno a la definición de tarea:

> a distinguishable piece of work, with a pre-determined, sometimes routinized, objective, requiring time (and effort) to complete (p. 18).

---

[15] Véase la nota anterior.

Su definición aporta como positivo la no distinción entre mundo real vs. contexto pedagógico o prioridad en el significado vs. forma lingüística. Por el contrario, el definirla como algo predeterminado parece no contemplar la distinción propuesta por Breen (1987c) en la que la concepción de la tarea varía después de un proceso de negociación.

Candlin, que en opinión de Swales (1990:74) ofrece la más elaborada de las definiciones disponibles del concepto de tarea, intenta, muy por el contrario, definir el concepto de tarea con la mención de un número importante de integrantes: el concepto tradicional de selección, gradación y secuenciación en los diseños de programas; los participantes, profesor y aprendices, y su organización en el aula; las estrategias que estos desarrollan frente al tipo de conocimiento que se les presenta, así como su negociación. La definición es la siguiente:

> One of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learner and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu (Candlin 1987:10).

II.3 PROGRAMAS DE PROCESO.

Como ya hemos anticipado, su razón de ser está en una concepción distinta del aprendizaje de una lengua, que otorga un papel primordial al proceso más que al producto final conseguido y en la aparición de una nueva unidad articuladora -la tarea- que es la que ha marcado el punto de inflexión entre un paradigma y otro -de producto y de proceso-.

Estos paradigmas de programas se encuadran en un contexto, que es el que Clark (1987:49) denomina como 'progressivism' y que se caracteriza principalmente por propiciar un enfoque educativo basado en el alumno, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo integral del mismo como persona.

Nunan (1991a) y Long & Crookes (1993b) señalan sus primeros orígenes allá por finales de los sesenta. Sin embargo, el escasísimo apoyo institucional recibido y la carencia de materiales apropiados de enseñanza en aquel momento, hicieron que su auge se retardara entre diez y quince años más. Breen (1987b) considera la década de los ochenta como la del comienzo de un giro paradigmático en el diseño de programas que va a continuar en la de los noventa.

Antes de entrar a definir el 'procedural syllabus' propiamente dicho, Prabhu (1987:86) hablaba de un paradigma de programas en concreto y asimilaba este tipo de paradigma a un 'operational construct', definiéndolo del siguiente modo:

> The syllabus is a form of support to the teaching activity that is to be carried out in the classroom and a form of guidance in the construction of appropriate lesson plans. It is concerned, from this point of view, with what is to be done in the classroom, not necessarily with what is perceived to be taught or learnt thereby; its role is essentially to make it possible for one teacher to draw on the experience of another -for many teachers to draw on the experience of some.

Somerville-Ryan (1987:111) también encuentra como positivo de este tipo de paradigma el saber lo que ocurre en la clase: ¿qué se aprende y por qué?, y a la misma vez, ¿qué no se aprende? y ¿quién o qué falla y qué es lo que se puede hacer para remediarlo?

Breen (1987b) los llama planes procesuales y White (1988) los denomina programas de tipo B, los cuales toman como principio organizador la propia metodología en vez del contenido. Bajo este paraguas, se recogen dos modelos bien distintos: uno procesual -process- y otro procedimental -procedural-. Long & Crookes (1992 y 1993b) añaden un tercero, basado en tareas (task-based), que parece ser el dominante en los últimos años. Todos ellos presentan diferencias significativas, siendo el único rasgo que les une el papel más importante otorgado al aprendiz de lenguas y al proceso de aprendizaje, que se traduce en la equiparación, en importancia, del término aprendizaje al de enseñanza. Papel que, según White (1988:96), viene condicionado por los estudios sobre el buen aprendiz de idiomas, los datos aportados por la introspección en las investigaciones realizadas y el interés creciente por las estrategias y los estilos cognitivos de los aprendices (por ejemplo, Rubin & Thompson 1982, Faerch & Kasper 1987 y Wenden & Rubin 1987, respectivamente).

II.3.1 'THE PROCESS SYLLABUS'.

La fundamentación de este tipo de programa es más educacional que lingüística. Tanto Breen & Candlin (1980) como Candlin (1987) o Breen (1987b y 1987c) se niegan a aceptar un enfoque en el que se diseñan a priori unos medios para un fin sin que haya lugar para la reinterpretación de esos fines por parte de los aprendices. Su objetivo es incorporar la *negociación* [16] como parte fundamental del proceso. Su ideal es la participación conjunta de profesor y aprendiz en todas las tomas de decisión que se presenten en el proceso negociador.

Un programa procesual tiene que aportar dos cosas: una, un plan sobre las decisiones fundamentales que profesor y alumnos tienen que tomar durante el aprendizaje de lenguas y, dos, un banco de recursos, que estará organizado en *tareas*. Al incluir un banco de recursos organizado en tareas, el programa procesual es, por extensión, también, un programa basado en tareas, con una diferencia sustancial y es que las tareas en este caso no se hallan secuenciadas. La utilización del banco de recursos es el fruto lógico del proceso de toma de decisiones, que es, en realidad, la actividad dinamizadora del programa. Por ello, la evaluación formativa ocupa un lugar primordial en el desarrollo del programa, pues constantemente se tendrán que estar valorando objetivos, contenidos y tareas a realizar. Los contenidos del programa, por consiguiente, no están definidos de antemano y son las propias percepciones de profesor y alumnos sobre el proceso de aprendizaje las que hagan que éstos se incluyan, modifiquen, sustituyan, reformulen, etc; siempre según las necesidades observadas. En breves palabras, un programa procesual es un *contexto* [17] en el que se negocian los contenidos que se han de aprender (Breen 1987b:169).

Un número importante de **justificaciones** se ofrecen para este paradigma de programas (Breen 1987b:169):

---

[16] Véase III.7.3 (p. 117-9), donde se aborda el concepto de negociación, tan distintamente utilizado por diversos autores.

[17] La cursiva es nuestra.

(1) en un grupo de clase nos encontramos en la confluencia de tres tipos de programas: un programa previamente planeado por una autoridad educativa, las diferentes versiones del programa que cada aprendiz percibe de forma individual y, finalmente, el programa consensuado entre profesor y alumnos con el que se trabaja a diario;

(2) en una situación real de instrucción, los cambios que se han de realizar son una constante y este paradigma de programa es el vehículo más apropiado para hacer esos mismos cambios;

(3) este paradigma prioriza el proceso de toma de decisiones, proceso necesario para la consecución de los objetivos marcados;

(4) la misma toma de decisiones se puede contemplar como una actividad auténticamente comunicativa en sí misma;

y (5) el paradigma procesual, en cuanto que extensión del programa basado en tareas, también se basa en los principios justificativos de este último.

Es un tipo de programa que se caracteriza por potenciar unos valores que no son solamente lingüísticos, sino muchos más amplios, educativos, que se proponen el desarrollo integral de la persona. Candlin (1987:17-19) explica como las *tareas* deben ser instrumentos que hagan al alumno consciente de sí mismo, de su personalidad y de su papel social; deben generar un grado de responsabilidad necesario en los mismos, para poder participar activamente en el proceso de aprendizaje; propiciar la tolerancia para con los demás; y favorecer la autoestima del aprendiz.

Estos rasgos, entendidos como objetivos generales educativos más amplios que los puramente lingüísticos, han sido objeto, de una parte, de alabanza, y, en otras, de crítica, precisamente por su amplitud de miras.

A la **crítica** ya mencionada se suman algunas otras más. Resumiendo las opiniones de Breen (1987b:170-1), White (1988:101) y Long & Crookes (1992:39-41 y 1993b:35-37):

(1) es un modelo que no se ha evaluado en la práctica, a diferencia del 'Procedural' de Prabhu;

(2) es un modelo que requiere un alto grado de competencia y autoconfianza tanto en profesores como aprendices, que resulta difícilmente alcanzable en la mayoría de las situaciones

de instrucción;

(3) conlleva un tipo de cambios, que a veces pueden chocar contra muchas barreras culturales, como son los derivados de los papeles que tanto profesores como aprendices tienen que desempeñar o el mismo concepto de autoridad en la clase (Underhill 1989);

(4) no está sustentado por una teoría de adquisición de segundas lenguas y no identifica a priori cuáles son las necesidades de los alumnos;

(5) es precisamente esa falta de análisis de necesidades lo que le imposibilita graduar y secuenciar unos contenidos;

y (6), por último, su puesta en práctica conlleva una serie de problemas, que en muchas ocasiones no son fácilmente solventables, como son el abandono de un libro de texto pre-establecido a principio del curso y la consiguiente necesidad de utilizar un banco de recursos del que extraer materiales diversos.

II.3.2 'THE PROCEDURAL SYLLABUS'.

El proyecto, cuyo nombre completo es The Bangalore/Madras Communicational Teaching Project (CTP), con el que se puso en marcha la experimentación de este tipo de programas arranca en 1979, informando ya en 1982 Johnson del mismo (1982:133 y ss.) y también Brumfit (1984a y 1984b:101 y ss.). Toma como punto de partida el trabajo realizado principalmente por Prabhu (1987) en Bangalore, India y tiene su centro de interés no en el aprendiz como el anterior, sino en el aprendizaje (learning-centred). En cierto modo, entronca con la versión fuerte del enfoque comunicativo (Howatt 1984) pues el énfasis no se pone en 'training for communication' sino muy por el contrario en 'teaching through communication'. De hecho, la definición que se da del término 'procedure' deja muy claro que en el programa se incluye

> what is to be done in the classroom rather than what parts of the content are to be learnt (Brumfit 1984a:233)[18].

---

[18] La cita no es del propio Brumfit. El la recoge de un primer artículo que describía el proyecto Bangalore, al cual no hemos tenido acceso. Se trata del siguiente:

El proyecto de Bangalore se puso en práctica como reacción a un tipo de programa que Prabhu (1987:10-11) denomina S-O-S (structural-oral-situational). Este tipo de programa se caracterizaba por hacer uso de una preselección y progresión planeada en la presentación de los contenidos, así como por el hincapié en los caracteres formales del aprendizaje de la lengua; características todas ellas propias de los programas de tipo A (White 1988). La insatisfacción producida por este modelo se resumía en la incapacidad de aquellos que habían sido enseñados con este programa, de hacer un uso apropiado de la lengua en una situación externa a clase.

El alumnado participante en el proyecto fue el siguiente (Brumfit 1984a:234 y 1984b:102-103):

Participantes	Lugar	Curso	Nº de clases
40 niñas	Bangalore	79-80 y 81-2	365
40 niñas	Madras	80-1 y 81-2	280
55 niños	Bangalore	81-2	90
30 (mixto)	Madras	81-2 y 82-3	255
2 clases	---	82-3	---

Los profesores participantes (Beretta 1990) fueron 16. De ellos, tan sólo 4 (25%) eran profesores habituales de centros de enseñanza pública, mientras que los otros 12 podrían ser denominados profesores no-habituales. Estos últimos poseían mejor formación académica y trabajaban habitualmente como formadores. Su reclutamiento se hizo, principalmente, a través del Regional Institute of English, en Bangalore, y del British Council. El profesorado que puso en práctica con más fidelidad el modelo teórico diseñado fue el participante en los primeros años de desarrollo del programa, antes de Junio de 1982 (Beretta 1990).

Como principio organizador de este tipo de programa está la *tarea*, cuya resolución se convierte en objetivo número uno, quedando en segundo lugar el aprendizaje formal de la lengua, al que se llega después de poner en marcha una serie de procesos cognitivos derivados del intento de resolución de la tarea y de la intensa exposición a la lengua término que dicha resolución supone (Brumfit 1984b:102). En otros términos, la estructura lingüística no se

---

Prabhu, N.S. & D.J. Carroll (1980): 'Syllabus design and methodology', *Newsletter* 1/4: 1-20. Bangalore: Regional Institute of English.

aprende prestando atención a la forma sino al significado. Con este modelo de programa, se rechaza todo aquello que guarda similitud con los programas de tipo A:

> The course designers therefore reject explicit generalizations about the structure of language, any manipulation of language in order to facilitate such generalizations, and incremental syllabuses based on linguistic description (Brumfit 1984a:234).

En realidad las tareas utilizadas no son tan innovadoras como el uso que se hace de ellas. El programa se construye en torno a una serie de problemas que han de resolverse, requiriéndose el uso del Inglés para su resolución. Este mismo tipo de tareas, de resolución de problemas, es el que Pica (1985) y Pica & Doughty (1985b)[19] defienden como activadoras del proceso de adquisición, frente a las tareas de discusión. Cada *tarea*, pensada en abstracto, como elemento articulador del programa, está articulada a su vez en torno a los tres siguientes pasos: 'pre-task', 'task' y 'checking'. El período 'pre-task' es guiado por el profesor, quien presenta el modelo de tarea que se va a practicar; mientras que la realización de la tarea, propiamente dicha, se hace de forma individual.

La realización de la *tarea* es un trabajo individual y, aunque se contempla la ayuda de otros miembros de la clase, el trabajo propiamente en grupo no se fomenta. La justificación para no hacerlo es que la interacción intragrupal en L2 puede resultar en un tipo de 'junky input'[20], en absoluto deseable; siendo, por el contrario, este tipo de 'input' e interacción dentro del grupo precisamente el que lleva a otros autores, Freeman (1992:65) por ejemplo, a abogar por el trabajo en grupo. Brumfit (1984b), adelantándose a lo que posteriormente diría Prabhu (1987), plantea la cuestión del uso de trabajo en grupo en los siguientes términos:

> The lack of group work is based on a worry that learners will use the mother tongue, that it will conflict so firmly with conventions of classroom management that the face validity of the project will suffer, and that learner-learner interaction will promote pidginisation (p. 105).

---

[19] Véase I.4 (p. 25).

[20] Véase al respecto III.7.1 (p. 112 y ss.).

En cualquier caso, y aunque la cita resulte algo extensa, vale la pena detenerse en la opinión que le merece la **interacción grupal** al propio Prabhu (1987:82), pues ésta va a ser **objeto fundamental de estudio** en nuestro trabajo de investigación. Para él,

> Also, some learners wish to work alone, to prove themselves that they can succeed in doing the task without help. Learners have contrasting personalities: some are gregarious, some individualistic, some dominating, some shy. There are also likes and dislikes, and patterns of rivalry, friendship and aspiration in the context of the class as a social group. To expect learners to shed or subdue such feelings of conflict is idealistic, and to cast the teacher in a threatening role and see learners as mutually supportive individuals seems simplistic.

Esa misma opinión, resulta confirmada cinco años más tarde (Prabhu 1992), en un artículo en el que reflexiona sobre la dinámica de una clase cualquiera de L2:

> A related area of conflict is group work. It is common these days to highlight the pedagogic benefits of small-group work by learners, peer support and peer correction, in place of teacher-fronted activity, and it is often argued that such small-group work provides a sense of security to learners. But there is, as we have noted, a complex play of personalities between learners, involving dominance, rivalry, rebellion, submission, or withdrawal, and there isn't a socially established frame for roles or routines for small-group interaction as there is for teacher-fronted activity (p. 231).

Si comparamos estas consideraciones de Prabhu con respecto al trabajo en grupo con otros trabajos, observamos que, por ejemplo, Pica (1985) y Pica & Doughty (1985b) no prestan ninguna atención al componente humano del grupo, centrándose en el tipo de tarea a desarrollar. Nuestra investigación va a considerar mucho más a los grupos en su faceta más humana por una razón fundamental: es una investigación de clase y consecuentemente esa clase está constituida por personas -cada una con unas características diferentes de los demás-; nos resulta imposible analizar el trabajo lingüístico de un grupo sin tomar en consideración quiénes son esos miembros del grupo.

Se aboga por una **corrección** reparadora, que no detenga la actividad de la clase para hacer hincapié en las estructuras de la lengua. Se defiende un tipo de 'incidental correction' frente a otra denominada 'systematic correction'. Esta última supondría una mayor interrupción de la actividad de clase para explicar y ejemplificar aquellas construcciones en las que se hubiese

detectado un error formal.

Todo lo anterior en teoría, pero la práctica no resultó tan idealista (Beretta 1989:288). Este autor intentó dar respuesta a cuatro hipótesis sobre el tipo de errores corregidos en las clases y el tipo de tratamiento dado a esos errores. Las hipótesis fueron las siguientes:

1. In CTP[21] lessons, more content errors are treated than linguistic.
2. Treatment of linguistic error involves no explanation.
3. Treatment of linguistic error involves no exemplification.
4. Treatment of linguistic error involves no generalization (i.e., no rules or types).

Tan sólo la primera resultó confirmada, mientras que las otras tres, referidas a errores formales, fueron rechazadas; lo cual suponía admitir que los errores de forma eran corregidos del mismo modo que en los programas más tradicionales.

La **evaluación** del proyecto no tardó en aparecer (Greenwood 1985; Beretta 1989 y 1990; Beretta & Davies 1985[22]). A pesar de la problemática que supone hacer una investigación tomando un grupo de clase como grupo de control y de los problemas de validez externa e interna de la misma[23], estos autores demuestran que el grupo de control (enseñados con un programa S-O-S) puntúa mejor en 'tests' dirigidos a la forma de la lengua mientras que el grupo experimental (los del proyecto Bangalore) puntúa mejor en los 'tests' que priorizan el significado, en 'tests' de resolución de tareas.

Independientemente de las deficiencias que se puedan observar y de las críticas que se le puedan hacer, el proyecto en sí contiene una serie de **valores a destacar** (Brumfit 1984b:103), a saber:

(a) es un proyecto, de gran extensión, que intenta comprobar una hipótesis en una

---

[21] Estas iniciales ya las hemos utilizado al principio y responden al Communicational Teaching Project, que es el nombre formal del proyecto Bangalore.

[22] Este mismo artículo fue publicado posteriormente por Prabhu (1987) como el apéndice quinto de dicho volumen.

[23] Véase Seliger & Shohamy (1989:142-144).

situación real de enseñanza/aprendizaje, y precisamente no en un país occidental, desarrollado, donde supuestamente cualquier investigación hubiese sido más factible;

(b) es un proyecto originado por una situación de enseñanza que no satisfacía las necesidades reales de los estudiantes y que intenta dar respuesta a esas mismas necesidades observadas;

(c) es un proyecto del que se ha informado ampliamente desde un principio, y, de hecho, esa trasparencia ha conducido, incluso, a artículos en los que ha sido fuertemente criticado (Greenwood 1985);

y (d) ha generado una serie de materiales y metodología que, con los necesarios ajustes y modificaciones, está resultando sugerente y útil en el ámbito del diseño de programas en los últimos diez años.

Las **deficiencias** observadas (Long & Crookes 1992:37 y 1993b:32-33) están en la línea más tradicional de lo que es el diseño de programas: se echa en falta un análisis de las necesidades de los aprendices, de forma que las tareas propuestas se relacionen con las necesidades reales de los alumnos (Nunan 1988a:44), lo que supone que la secuenciación y gradación de contenidos quedan a merced del sentido común del que diseñe el programa: que, del mismo modo, es la situación que experimentamos en el sistema escolar de enseñanza.

Igualmente, Greenwood (1985:269-70) observa errores considerables en la lista de *tareas* que configuran el programa; en realidad, se incluyen como tareas una serie de actividades, nociones y destrezas, que no son tales: por ejemplo, dentro del listado de *tareas* se incluyen 'maps and plans', que, en realidad, son materiales; 'listening', que es una destreza o 'describing persons' que, por el contrario, es una función. Así mismo, Brumfit (1984a), Greenwood (1985) y Clark (1987) se muestran recelosos de que la fase previa a la realización de la tarea (pre-task) se convierta en algo similar a lo que supone la presentación lingüística en los programas más tradicionales (presentación/práctica-controlada/producción menos-controlada).

También se ha criticado el hecho de que los estudiantes participantes no eran principiantes absolutos y que la mayoría eran chicas, así como que los profesores no habían sido escogidos al azar sino que eran profesores muy experimentados, motivados y bien informados en la disciplina que nos ocupa (Brumfit 1984a y 1984b). A pesar de la difusión que se ha hecho

del proyecto, Brumfit (1984a) y Greenwood (1985) lamentan la falta de una descripción sistemática y científica del proyecto, pues quedan algunas zonas de sombra y además difícilmente se puede replicar.

II.3.3 'THE TASK-BASED SYLLABUS'.

El origen de la situación actual arranca de mitad de la década de los 80s. Krashen (1982) y Krashen & Terrell (1988) habían criticado fuertemente los programas estructurales argumentando que (a) la gradación de la dificultad y la linealidad en la presentación de las estructuras de la lengua suponían la antítesis de lo que Krashen estimaba como un 'input' apropiado para el aprendizaje, y que (b) el énfasis en la forma distorsionaba toda posibilidad de comunicación real en el aula. A esta crítica, Pienemann (1985) añadía la suya a Krashen, pues para él su hipótesis del 'input' estaba falta de evidencia y no había demostrado plenamente que facilitase la adquisición; además, el enfoque natural propuesto por Krashen & Terrell podía conducir a una temprana fosilización. A esta discusión es a la que Long (1985a:88-89) intenta poner fin con la propuesta de **la enseñanza basada en tareas**. El mismo observa ciertas semejanzas y diferencias entre su enseñanza basada en tareas y el enfoque natural de Krashen & Terrell. Entre las semejanzas:

> Both approaches focus on communication, not form, and both attribute a central role to the provision, through communication, of large amounts of comprehensible input. Consequently, both approaches eschew error correction, and both accept interlingual forms from learners (p. 94).

Entre las diferencias:

> Primary among these is the question of sources of input. While the teacher is the basic source of target language data in the Natural Approach [...] The focus throughout is resolution of the problems posed by the *pedagogic tasks* [24] themselves, and learner success on these is judged by task accomplishment, not target-like linguistic production while achieving this (p.95).

---

[24] Las *cursivas* son del propio autor.

Estas mismas condiciones, de discusión y generación de una nueva síntesis -en términos dialécticos- son las que han generado esa especie de 'perestroika pedagógica' (Kumaravadivelu 1991:99) a la que estamos asistiendo en estos últimos años.

Como señalamos anteriormente, Long & Crookes (1992 y 1993b) han propuesto una distinción tripartita, añadiendo el 'Task-based' a los dos anteriores, si bien parecen coexistir varias versiones del mismo, con algunas variaciones entre ellos.

Long (1985a), Breen (1987b) y Long & Crookes (1992) y (1993b) recuperan los elementos necesarios en un diseño de programas más tradicional incorporando el análisis de necesidades y la gradación y secuenciación de contenidos. En palabras de Long (1985a:93),

> Pedagogical tasks, therefore, are necessary elements in the design of a *task syllabus*. The latter is simply the final sequence in which selected *pedagogical tasks* are presented to the classroom language learner. *Selection* of tasks is handled through ensuring that task types are adequately represented by the pedagogical tasks chosen. *Grading* [25] is determined by the degree of difficulty of the pedagogical tasks themselves (from simple to complex), as well as such normal considerations as variety, pace and duration.

Utilizando la terminología de Long (1985a:91 y ss.), el procedimiento es bien simple. Hecho el análisis de necesidades previo, se detectan las *tareas-objeto* (target tasks). Estas son clasificadas en una serie de *tareas tipo* (task types), que consecuentemente generan una serie de *tareas pedagógicas* (pedagogical tasks).

En otros términos, partiendo de una distinción entre *tareas pedagógicas y tareas del mundo real o tareas comunicativas y tareas de aprendizaje* (Breen 1987b, Estaire & Zanón 1990 y 1994), se intenta diseñar un programa en el que unas precedan a otras atendiendo a unos criterios establecidos, bien por las necesidades observadas en los aprendices, bien impuestos por las autoridades educativas.

La secuenciación de las tareas tendrá un carácter cíclico, dando lugar a 'a sequence of refinement in learner competence' (Breen 1987b:163) y se hará atendiendo a dos criterios: uno,

---

[25] Todas las *cursivas* de la cita son del autor.

la relativa familiaridad de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del aprendiz en ese momento y, dos, la propia dificultad de la tarea propuesta.

La razón de ser de este tipo de programas encuentra su **justificación** en los siguientes términos (Breen 1987b): en primer lugar, la potenciación de la competencia comunicativa del aprendiz, frente a la actuación comunicativa priorizada por el paradigma funcional o la competencia lingüística priorizada por el formal; potenciación que se traduce en la importancia concedida al uso de la lengua para comunicarse y aprender[26]; en segundo lugar, un deseo de innovación metodológica, que ha intentado combinar contenido y programa, dando lugar a los denominados 'content-based syllabuses'; por último, es de destacar el intento de conjugar en un solo modelo los dos tipos de conocimiento, el formal y el instrumental.

Nunan (1991a), de forma más acertada que en su trabajo anterior (1989b), afirma que la enseñanza que se desarrolla a través de programas basados en tareas habrá de tomar como base tanto las necesidades del aprendiz en el mundo fuera de clase como la teoría y las investigaciones en el área de la adquisición de lenguas. Auna pues lo que anteriormente había descrito como tareas del mundo real y tareas pedagógicas[27] y resume las características de este tipo de programas en los siguientes términos:

> (1) An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
> (2) The introduction of authentic texts into the learning situation.
> (3) The provision of oportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself.
> (4) An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
> (5) An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom (1991:279).

Críticas tampoco le han faltado al modelo anteriormente descrito. Willis (1993) se quejaba de la falta de base lingüística que lo sustentara,

---

[26] Uso éste que Howatt (1984) denomina como la versión fuerte del enfoque comunicativo.

[27] Véase esta distinción en II.2 (p. 43-4).

> As a parting shot I might suggest that a naive rejection of a linguistic specification in what is after all a *language* [28] learning venture, also carries penalties (p. 728).

Zaro (1992) plantea un hecho que parece no tener tampoco una solución muy clara: ¿es posible hacer y utilizar una selección de vocabulario a la misma vez que se desarrolla un programa basado en tareas? Precisamente, la dificultad radica en que el carácter negociable de este tipo de paradigma, que prioriza el proceso frente al producto final, dificulta la selección de un vocabulario específico y cerrado para su empleo en el aula.

Mucho más allá va Bruton (1993), al arremeter contra el concepto de tarea como elemento articulador de un programa por varias razones: (a) los modelos anteriores de programas han conseguido que las personas que los han utilizado hayan aprendido una lengua y por tanto no han de ser merecedores de rechazo; (b) la vaguedad en la definición del concepto de tarea es tal que cada uno lo ha utilizado a su antojo (Tarone & Parrish 1988:22 o Albentosa 1993:92); y (c) es obvio que las personas lo que aprenden es una lengua y no una serie de tareas, más o menos secuenciadas unas a otras. Su artículo concluye con unas palabras de tal dureza contra las tareas y los programas basados en ellas, que merece la pena sean recogidas:

> At least the fairly standard syllabus/method frameworks have resulted in extensive learning, as any practising teacher is well aware, and maybe we should build on those to give teachers something that will actually help them improve, rather than confuse what they do. As far as I am concerned, task as a basis for syllabus remains a panacea for wishy washy confusionism, neither exploring nor resolving in any depth the real socio-political educational issues or the psycholinguistic pedagogical issues of the classroom (Bruton 1993:23-4).

Sheen (1994) también arremete en su contra por varias razones fundamentales: los defensores del task-based (a) han caído de lleno en el fenómeno del péndulo, rechazando categóricamente todo lo que les ha precedido; (b) no se ha prestado atención a investigaciones anteriores sobre comparaciones de métodos; (c) han jugado con el concepto de instrucción, muy vagamente y siempre según su conveniencia, y (d) han asumido que la única forma de conseguir un 'input' comprensible es a través de la interacción generada en el trabajo por tareas.

---

[28] La *cursiva* es del autor.

Estamos plenamente de acuerdo con Sheen, en especial por lo expresado en el punto (d), pues en **nuestra investigación con proyectos vamos a observar como en la interacción del grupo no se genera un 'input' comprensible, puesto que la lengua de comunicación va a ser la L1 en todo momento.**

Por último, Skehan (1996:40) critica que el énfasis que ponen los aprendices en resolver la tarea, en comunicar significados, conlleva que no se preocupen por el carácter formal de la lengua que emplean.

En realidad, y después de tener en cuenta las consideraciones y críticas anteriores, resulta prácticamente imposible hablar de un único modelo de programas basados en tareas. Breen (1987b), con quien coincidimos, propone la siguiente clasificación:

(1) programas que planifican las tareas de aprendizaje/facilitadoras dentro o alrededor de una o más tareas comunicativas;

(2) programas que representan una agrupación de tareas comunicativas obviamente relacionadas, en la vida cotidiana o en un único acontecimiento comunicativo prolongado, y que pueden a su vez estar relacionadas con una serie de tareas de aprendizaje que le sirvan de soporte;

y (3) programas que se organizan en torno a una única actividad prolongada que de forma natural lleva consigo tareas subordinadas que en conjunto contribuyen a la realización de la actividad global, por ejemplo los proyectos.

Pensamos que esta división tripartita -modelo de unidades didácticas/de análisis de necesidades/de proyectos- es fundamental en nuestro trabajo de investigación y deja muy concretado en que ámbito del diseño de programas nos estamos moviendo. El tercer modelo, de proyectos, integrado con otro nocional-funcional, es el que hemos empleado para la investigación; de ahí que en este capítulo general sobre el diseño de programas hayamos optado por colocarlos juntos al final -II.3.3.3 y II.4- como puente de unión con el capítulo siguiente, que analizará el concepto de proyecto tanto en la teoría como en la práctica.

II.3.3.1 MODELO DE UNIDADES DIDACTICAS.

Este primer **modelo** estaría representado por aquellos **programas, diseñados en torno a unidades didácticas**, que toman la **tarea final como elemento articulador de la unidad** (Estaire y Zanón 1990 y 1994, Arciniega et al. 1989, Murcia Fernández 1993, entre otros), y que se nos están presentando como prototipo en la enseñanza de lenguas con la aplicación de la LOGSE. El modelo propuesto por Estaire y Zanón (1990) y (1994), de amplia difusión en nuestro país en el momento actual, propone un diseño de unidades didácticas basado en seis fases bien diferenciadas:

(1) en primer lugar, la determinación del centro de interés o área temática sobre la que se va a trabajar en la unidad; debiéndose evitar las etiquetas gramaticales -por ejemplo, la pasiva o las condicionales- como temas para las unidades didácticas;

(2) planificación de la tarea final de la unidad, tarea que ha de ser de tipo comunicativo y no de aprendizaje;

(3) determinación de los objetivos que se van a perseguir;

(4) determinación de los contenidos necesarios para poder llevar a cabo la tarea final propuesta;

(5) planificación del proceso, de las sesiones de trabajo que van a componer la unidad: es decir, selección, adaptación y/o producción de los materiales y tareas no finales a desarrollar en la unidad;

y (6) diseño del proceso y de los instrumentos de evaluación necesarios.

Tenemos la impresión de que, a veces, se tiende a confundir este modelo de unidad didáctica con la realización de un proyecto. La diferencia radica principalmente -y así hemos entendido nuestros proyectos- en el carácter mucho más abierto del proyecto, donde no hay nada preconcebido desde el principio, donde el profesor guía mucho menos los pasos de elaboración y donde el papel de la negociación dentro del grupo de trabajo es fundamental.

II.3.3.2 MODELO DE ANALISIS DE NECESIDADES (ESP Y AMEP).

El segundo modelo estaría representado por aquellos **programas que intentan incorporar prioritariamente las necesidades comunicativas de los aprendices**, partiendo probablemente de un **análisis de sus necesidades**, como los utilizados en **ESP** (Munby 1978, Widdowson 1984 o Robinson 1991, entre otros) o los puestos en práctica en Australia (Nunan 1988b, 1989a, 1990a, 1990c y 1992b) en el **AMEP** -Australian Adult (Im)migrant Education Program-.

Como acabamos de decir, el uso de *tareas* -como elemento de la metodología y del diseño de programas- en la enseñanza de **ESP** arranca del análisis de necesidades de los aprendices (Long 1985a:89 y ss., Robinson 1991:7 y ss.). De hecho, las tareas sí son necesidades fácilmente identificables frente a las unidades de la lengua que no son sino unidades abstractas que pasan desapercibidas para cualquier hablante no iniciado en el ámbito de la Lingüística.

Su empleo como método de trabajo implica la utilización de la lengua como un instrumento para conseguir un fin concreto y no precisamente lo opuesto, un fin en sí misma. De ahí, que el uso de tareas en ESP se entiendan como un tipo de actividad en la que se pretende resolver una situación/problema planteado. Para su resolución, lógicamente, los aprendices tienen que utilizar la lengua que están aprendiendo como vehículo de comunicación. Pensemos que la motivación del alumno de ESP está dirigida al conocimiento específico de la materia en la que es especialista y no precisamente en la lengua inglesa, que es sólo un instrumento para alcanzar ese conocimiento (Hutchinson & Waters 1981, Robinson 1991).

De lo anterior se deduce que el alumno de ESP no necesita aprender un corpus de lenguaje técnico en inglés, sino adquirir un conjunto de habilidades que le permitan resolver, a través del uso de la lengua, las *tareas* de resolución de problemas propuestas. Haciendo uso de las palabras de Hutchinson & Waters (1981:66),

> What the overseas student requires is not a corpus of technical language, but the ability to mobilise the resources of general English in the solving of technical problems.

Las tareas de la realidad que se pretenden simular pueden ser tan numerosas (Souillar & Kerr 1990) como leer y escribir informes y publicaciones (Khattak 1993), asistir a conferencias y convenciones, ampliar su formación en su ámbito profesional (Komorowska 1995), telefonear y escribir correspondencia (Littlejohn & Hicks 1987), participar en reuniones científicas y técnicas, hacer estudio de casos de su ámbito profesional (Robinson 1991), hacer demostraciones y exposiciones públicas de su especialidad (Payne 1984), viajar, leer instrucciones y utilizar aparatos (Foley 1990), resolver problemas académicos, etc.

Estas *tareas* descritas tienen su lugar en el diseño de programas para cursos de ESP; diseño, que por otra parte, ha sufrido los mismos vaivenes que el diseño de programas para inglés general (Robinson 1991). Con lo cual, el diseño de un programa para un curso de ESP es el resultado de:

> a dynamic interaction between a number of elements: the results of the needs analysis, the course designers' approach to syllabus and methodology, and existing materials (if any). All of these are mediated by the contextual constraints (Robinson 1991:34).

Los impedimentos (constraints) señalados son los impuestos por la autoridad educativa, en cuanto a política lingüística, y por las circustancias espacio-temporales (management issues): tiempo, duración, localización, ratio alumnos/profesor, recursos, etc.

Antes de concluir este apartado sería pertinente recoger una propuesta lanzada hace ya algunos años en nuestro país (Muñoz Muñoz 1987) en los albores de la reforma educativa que hoy es ya prácticamente una realidad. Comprobada la escasísima motivación del alumnado de Formación Profesional (FP), en especial los alumnos de aquellas ramas más técnicas (Metal, Automoción, Electricidad), se propuso que los nuevos diseños curriculares contemplasen el uso de ESP para este alumnado de FP.

La propuesta es, a todas luces, razonada y está sustentada por estudios sobre la motivación y los intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, desde entonces, la Reforma ha tomado unos cauces concretos, eliminando lo que hasta ahora ha sido el Primer Grado de la FP y estableciendo unos años obligatorios de Educación Secundaria (ESO), en los que el Diseño Curricular Base (DCB) de Lenguas Extranjeras está ya suficientemente definido

(Consejería de Educación y Ciencia 1989a). Lo que puede ocurrir con los Módulos Profesionales, de carácter no obligatorio, y la inclusión que se haga en los mismos del Inglés queda aún por definir, pues es éste el nivel educativo que está aún más en el aire, pendiente de concretar.

El **AMEP** es un programa que recibe anualmente 130,000 estudiantes (Nunan 1990a:64) en 300 centros repartidos por todo el país. La diversidad de este alumnado, en su mayoría refugiados del sudeste asiático, es la que ha obligado a un cambio en el diseño de los programas de enseñanza utilizados. Desde mitad de los años 80, el programa, pues, se ha caracterizado por la utilización de un 'school-based approach to curriculum' (Nunan 1992b:233), cercano a las necesidades de los aprendices, evitando 'a classical centre-periphery model' (Nunan 1992b:231) y descentralizado de la autoridad educativa, en este caso The Federal Department of Immigration and Ethnic Affairs. El modelo de curriculum desarrollado (Nunan 1990c) incluye, en primer lugar, un análisis de las necesidades de los aprendices, seguido de un agrupamiento de los mismos acorde con su nivel de competencia y sus objetivos de comunicación. Esta primera fase es seguida por una selección y secuenciación de tareas, junto a la especificación de los contenidos lingüísticos necesarios. El proceso culmina con la evaluación del proceso y de los participantes. En el fondo, responde a un modelo clásico de programación (Nunan 1988a), si bien lo que le hace diferente es la elección de la tarea como elemento articulador del programa y el tipo de alumnado con el que se pone en práctica.

II.3.3.3 MODELO DE PROYECTOS.

El tercer modelo estaría representado por los **programas que propugnan la elaboración de *proyectos*** (Fried-Booth 1986, Harris 1993, Hutchinson 1985 y 1991, Katz & Chard 1989, Legutke 1984, McDonald 1992, Papandreou 1994, Ribé 1989 y 1994b, Ribé y Vidal 1993, Serra 1989, entre otros) como **única unidad articuladora del programa o combinada con otros elementos**, dando lugar a un tipo de programa híbrido e integrador.

Este último uso de los proyectos, en un programa integrador, idea apoyada por bastantes autores (Serra 1989, Harris 1993, Katz & Chard 1989, Ribé y Vidal 1993 o Papandreou 1994, por citar algunos) **será el que apliquemos en las clases que van a participar en la fase experimental de este trabajo.**

Pensamos que esta actitud es la del sentido común por varias razones: utilizar sólo proyectos habría supuesto entrar en la *dinámica del péndulo*, habría supuesto ignorar al resto de los estudiantes del instituto que no participan de la experiencia y habría supuesto el creer ciegamente en una metodología que necesita de una experimentación científica previa. Esa actitud de sentido común a la que hemos aludido antes es la que esperamos demostrar más adelante -capítulos V y VI- con nuestra investigación.

Dejamos a un lado la descripción de este modelo de proyectos -en el que profundizaremos en el capítulo siguiente- para concluir este otro capítulo general sobre el diseño de programas.

II.4 PROGRAMAS INTEGRADORES.

Pensamos que, en favor de la prudencia y en contra del dogmatismo, lo acertado es integrar en un sólo programa aquello que de positivo o útil tenga cada modelo. Nosotros, de modo particular, pensamos que los proyectos -nuestro objeto de estudio- no han de entenderse como el único elemento articulador del programa, sino como un elemento más de los que conforman el mismo; elemento éste que desarrolla unas capacidades y habilidades que no desarrollan otro tipo de actividades y/o programas.

Nos alegramos de no ser los únicos en pensar así y esperamos que, tras la explosión inicial de euforia, los paradigmas de lenguas no se presenten como dos polos opuestos el uno al otro, sino complementarios entre sí. Haines (1989:1) adopta una postura muy acertada al plantear lo siguiente:

> Project work is not a replacement for other teaching methods, neither is it something which is appropriate only to older or more advanced students. It is primarily an approach to learning which complements mainstream methods and which can be used with almost all levels, ages and abilities of students.

La misma postura es adoptada, por ejemplo, por Harris (1993:23) o Tudor (1995:40-41) con respecto a los proyectos. Este último sugiere una postura muy moderada y, a la vez, ecléctica de su uso. Rechaza por completo el hecho de lanzar al alumno a realizar proyectos de larga duración, sin un entrenamiento previo, en términos de trabajo autónomo, y propone la realización progresiva de pequeños proyectos, empezando por actividades más formales -gramaticales- para llegar a la elaboración de otros cuyo origen sea al cien por cien 'learner-based'. Ribé y Vidal (1993:7) también apoyan este uso integrador de los proyectos, si bien proponen que también puedan ser el único elemento articulador del programa, dejando la elección en manos del profesor y acorde con el contexto, en su sentido más amplio, en el que se desarrolla la labor docente.

Este enfoque conciliador, cuyo objetivo es integrar aquello que queda en los dos polos del continuum, se remonta ya a los primeros años de este siglo. Palmer probablemente con una visión mucho más adelantada a la de su época, proponía el uso de 'The multiple line of approach', que consistía en lo siguiente:

> The multiple line of approach embodies the ecclectic principle (using the term in its general and favourable sense), for it enjoins us to select judiciously and without prejudice all that is likely to help us in our work. Whether our purpose is the complete mastery of the language in all its aspects and branches, or whether our purpose is a more special one, the principle holds good: we adopt the best and most appropriate means towards the required end (Palmer 1974:141).[29]

En la década de los ochenta, la euforia de la aceptación de todo lo que tuviese el adjetivo de comunicativo, había conducido a rechazar de plano todo lo que llevase el adjetivo gramatical. Afortunadamente, Canale & Swain (1980:24) ya se oponían a la situación planteada:

---

[29] La primera edición de este libro se remonta a 1922 y fue publicada por George G. Harrap & Co. Ltd. La primera edición en el Reino Unido apareció en The Camelot Press Ltd, Southampton.

> To summarize, then, we find there is little theoretical motivation for the overemphasis on language functions and lack of emphasis on gramatical complexity and the like that is characteristic [...] of the organization of many communicative approaches.

Brumfit (1984b:118 y ss.), en cierto modo adelantando el modelo que nosotros hemos desarrollado, propone un modelo integrado, que ha de consistir en (a) una descripción de los objetivos, (b) una especificación de los contenidos lingüísticos y las funciones que se pretenden aprender a realizar con el uso de la lengua, (c) una serie de actividades variadas de tipo 'accuracy work' y 'fluency work', junto a la integración progresiva de (d) proyectos de trabajo de larga duración. Lejos de todo dogmatismo en cuanto a la adopción de un modelo u otro, esta propuesta es, simple pero inteligente, por la aplicación del sentido común y la moderación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Otras posturas integradoras, en la década de los 80s, son las propuestas por Allen (1986:6) o Clark (1987:105), muy en la línea del modelo sugerido por Brumfit (1984b).

Más recientemente, bien entrada la década de los noventa, y tras haber sufrido una época eufórica de uso exclusivo de tareas y proyectos, nos encontramos con posturas conciliadoras que proponen de nuevo la integración de los aspectos positivos de cada paradigma. Así, por ejemplo, en nuestro país, Zaro (1995), si bien no hablando de programas pero si de métodos, aboga por el eclecticismo y recoge un número de enfoques como los siguientes en una clasificación cuatripartita: enfoque académico, enfoque audio-oral, enfoque comunicativo y enfoque ecléctico; y a ésta añade los enfoques humanistas -Community Language Learning, por ejemplo-, los enfoques que desarrollan la autonomía del aprendizaje -propuestos por Holec, entre otros-, los enfoques utilizados en la Europa del Este, y los enfoques por tareas (Candlin 1987 o Long & Crookes 1992 y 1993b, entre los más destacados). Lo más importante, desde luego, es su conclusión, ya que sin rechazar ninguno de plano, adopta la postura de un eclecticismo bien informado[30]:

---

[30] A esta práctica docente bien informada se llega a través del 'teacher development' y no a través del 'teacher training', que ha sido lo habitual en la formación de profesores. Los instrumentos para este desarrollo profesional del profesor son las investigaciones generadas en clase y la investigación-acción. Véase al respecto, por ejemplo, Richards & Nunan (eds.) (1990).

> Está claro, pues, que enfoques o técnicas determinadas nunca darán iguales resultados con todos los estudiantes, y viceversa, no todos los estudiantes aprovecharán las posibles ventajas de determinado enfoque o técnica [...] El corolario que parece desprenderse de todo lo expuesto es que, como señala el propio Widdowson 'the essential point is that there are no universal solutions' (lo esencial es que no hay soluciones universales), lo que parece claramente justificar la aplicación de un eclecticismo informado, integrador y adaptado a circustancias concretas (p. 15).

En el mismo sentido se manifiesta Edge (1995) para quien las diferencias entre aprendices y la diversidad, consecuente, de estilos de aprendizaje justifican una actitud lo más ecléctica posible:

> ELT has for a long time been firmly focused on questions of classroom method and technique, with at least an implicit suggestion that our proper goal is to discover the best way. We are now much more comfortable with the idea that different learners learn in different ways, and that a variety of teaching activity is more likely to be successful than adherence to any given method (p. 13).

Una última justificación a un programa integrador vendría dada por el ambiente educativo en el que se va a desarrollar el programa. Es decir, en una situación concreta de instrucción, con una trayectoria educativa muy definida a lo largo de los años, cualquier innovación no es siempre bien aceptada. Como ejemplo, un clásico en el diseño de programas, el proyecto Bangalore: a pesar de la innovación que supuso su aplicación, se tuvieron en cuenta algunos aspectos que habrían supuesto un choque frontal con el modelo educativo imperante en aquel momento. Así, se prescindió del trabajo en grupo (Brumfit 1984:237) y (Prabhu 1987:82) no sólo por el riesgo del 'junky input' sino también porque esta dinámica de trabajo no habría sido bien aceptada por los profesores y autoridades educativas de la zona. También, hubo que hacer ciertas modificaciones en el desarrollo del programa de tareas, en una línea más tradicional, para que los estudiantes que tenían que enfrentarse a exámenes finales, unificados, no resultasen perjudicados por el diferente tipo de instrucción al que habían sido sometidos.

III. EL CONCEPTO DE 'PROJECT WORK'.

Con anterioridad, hemos vislumbrado cuál es el lugar en el que encuadrar la utilización del trabajo por proyectos como elemento de la programación de lenguas extranjeras[1]. Del mismo modo, hemos intentado arrojar cierta luz sobre lo que se entiende por el concepto de tarea[2]. Ahora, pues, es nuestra obligación establecer la **diferencia** entre el **concepto de tarea y el de proyecto**; conceptos que, por otra parte, son utilizados como sinónimos en algunas ocasiones, cuando realmente no lo son.

Como se podría esperar, por una parte, resulta imposible definir el concepto de proyecto de forma breve y clara, y, por otra, como también era de esperar, el mismo concepto ha servido como paraguas bajo el que cobijar un número de actividades, en las que se prioriza el proceso, tan amplio y disperso como podamos imaginar. De hecho,

> "*Project work*" es uno de esos términos en boga. Como signo lingüístico es arbitrario y goza, por tanto, de cierta flexibilidad de uso. Pero resulta abusivo y desorientador utilizarlo todavía hoy para describir actividades de práctica funcional, de *role-play* [3], de mera simulación, o de juego, etc, aunque muchas de dichas actividades puedan integrarse como microtécnicas o pasos intermedios en la estructura mucho más amplia de un proyecto (Ribé 1989:87).

A pesar de la dificultad antes expresada, creemos en la necesidad de un orden adecuado y compartimos el esquema diseñado por Ribé (1989:92)[4] en lo que respecta al **rango de actividades** propuesto pero del que no nos gusta la **terminología** empleada, pues puede generar cierta confusión.

---

[1] Véanse II.3.3.3 (p. 68-9) y II.4 (p. 69-72).

[2] Véase el apartado II.2 (p. 40 y ss.).

[3] Las "comillas" y las *cursivas* son del autor.

[4] Esta misma clasificación de tareas se ha replicado en Ribé (1992), (1994a) y (1994b), así como en Ribé y Vidal (1993) y (1995).

TAREAS 1ª GENER.	TAREAS 2ª GENER.	TAREAS 3ª GENER.
* Desarrollo comunicativo	* Desarrollo comunicativo * Desarrollo cognitivo	* Desarrollo comunicativo * Desarrollo cognitivo * Desarrollo integral de la personalidad del alumno.

Cuadro 7. Tipología de tareas, Ribé (1989:92).

Las *tareas de 1ª generación* son actividades comunicativas elementales (Ribé 1989:87-88), del tipo de 'information gap' o 'communication gap'[5] . Son tareas muy básicas cuyo objetivo es practicar, de forma medianamente controlada, alguna o varias funciones comunicativas. Utilizando los mismos términos que Ribé y Vidal (1995:89)[6], tareas de primera generación son,

> Tareas simples, de un solo episodio. Su objetivo principal es el desarrollo lingüístico (comunicativo) del alumno. [...] Los enfoques comunicativos de los años ochenta y noventa han evolucionado hacia ellas de forma natural.

Las *tareas de 2ª generación* son aquellas que,

> focus primarily on content, procedure and language. The learner is challenged mentally in these areas and the tasks aim at developing not only language skills, but also general cognitive strategies of handling and organising information (Ribé y Vidal 1993:2)[7].

La lengua objeto de aprendizaje ya no es el objetivo final, sino que se convierte en un vehículo para hacer 'a real piece of work' (Ribé y Vidal 1993:2). Un ejemplo de este tipo de tarea es la de recoger y analizar información sobre lo que piensan turistas extranjeros sobre la ciudad, la región o el país de los estudiantes.

Las *tareas de 3ª generación*,

---

[5] Véase una ejemplificación de las mismas en Ribé y Vidal (1993:2).

[6] Definiciones similares también aparecen en Ribé y Vidal (1993:2) y Vidal (1994a:272).

[7] Similar definición aparece, también, en Ribé y Vidal (1995:89) y Vidal (1994a:272).

> Son tramas creativas, ejemplificadas claramente en los proyectos abiertos. A los objetivos anteriores [de 2ª generación] añade el del cambio actitudinal en el alumno (implicarle en el aprendizaje de la lengua extranjera, hacerle descubrir sus capacidades y el gusto por el aprendizaje) a través de la participación creativa en el proceso y en el producto (Ribé y Vidal 1995:89)[8].

Llegado este punto de la clasificación, es el momento en el que Ribé y Vidal ubican los proyectos en su contexto, entendiéndose el concepto de proyecto y tarea de 3ª generación como sinónimos.

Las características principales de este tipo de tarea/proyecto[9] -en su terminología, que no compartimos- son su alto grado de autenticidad, globalidad e integración de lengua y contenido, así como la incorporación de la personalidad, las experiencias y el conocimiento de los alumnos como elementos participantes en el desarrollo de la tarea; siendo la creatividad el factor que sirve de conexión a todos estos elementos (Ribé y Vidal 1993:89).

Para nosotros -y en lo que resta de este trabajo lo vamos a entender así- la **diferencia** entre **tarea** y **proyecto** es una cuestión de **rango**. Una **tarea** es una **actividad aislada** que tiene unos objetivos concretos que pueden ser evaluados y cuya importancia capital reside en el papel jugado como elemento articulador de un extenso grupo de programas de enseñanza.

Un **proyecto** es una **serie extensa de tareas de diverso tipo** en el que participan una serie de elementos que con anterioridad sólo se habían contemplado parcialmente: por ejemplo, integra el **trabajo en grupo**, que había sido rechazado por un enfoque más centrado en el profesor, como el descrito en el Bangalore Project, cosa que le diferencia de éste. Integra, así mismo, un **enfoque humanista**, rechazado por todos aquellos que centran su interés únicamente en la adquisición de la L2, dejando a un lado el desarrollo del aprendiz como persona. Y, por supuesto, su **carácter adaptable**, que permite trabajar a todos en la medida de sus posibilidades, utilizando un 'input' y una planificación del trabajo que será tan flexible como la **negociación**

---

[8] Una definición muy parecida se ofrece en Ribé (1989:92), Ribé (1992:33), Ribé y Vidal (1993:3) y Vidal (1994a:272), entre otros.

[9] Véase un ejemplo de este tipo de tarea de 3ª generación en Ribé y Vidal (1993:3).

así lo permita.

Como conclusión a este apartado, tendríamos que hacer unas últimas consideraciones.

En primer lugar, en referencia a lo expuesto al final del punto II.3.3.1, sobre los programas basados en tareas, creemos necesario distinguir como dos elementos distintos (Vidal 1994a:279) el producto final resultante de la elaboración de un proyecto y la tarea final diseñada para una unidad didáctica (Arciniega y otros 1989, Estaire y Zanón 1990 y 1994). Mientras la tarea final es un actividad/objetivo diseñado en el inicio de una unidad didáctica, como algo muy definido de antemano hacia el cual se encaminan el resto de las tareas; el resultado final de un proyecto es algo que no se diseña previamente sino que es fruto de la interacción de los miembros del grupo entre sí, con la realidad y con los materiales de aprendizaje.

En segundo lugar, tendríamos que señalar que de acuerdo con Haines (1989), hay un número de actividades que, si bien no se podrían entender como proyectos, si actuarían como actividades puente (bridging activities) entre un tipo de enseñanza más tradicional y otra mucho más centrada en el alumno: entre ellas, 'role-plays', escenarios (Di Pietro 1987), elaboración de vocabularios propios (Stanulewicz 1991), correspondencia entre estudiantes (Stanulewicz 1992), tareas de autocorrección o actividades del tipo 'dictogloss' (Wajnrib 1988:35). Evidentemente, todo este grupo de actividades no son formales, con un objetivo lingüístico claro; pero, tampoco tienen el mismo status que un proyecto. Son, como dice Haines (1989), actividades que sirven de puente, como subtareas necesarias en la realización de un proyecto.

III.1 SU ORIGEN.

Hablar de proyectos es hablar, al menos en los últimos años, de un decenio de constante debate, en cuanto a su definición, utilidad, pros y contras. De arraigo muy europeo en este tiempo (Fernández et al 1991; Hutchinson 1991; Granada Learner Autonomy Group (GLAG) 1992 y 1995; Klee et al 1992; Papandreou 1994; Ribé 1989, 1994a y 1994b; Ribé y Vidal 1993, entre otros), adoptado por las autoridades educativas como piedra de toque de los Diseños Curriculares, alabado y criticado hasta la saciedad, parece pues más que necesaria una revisión de su origen como introducción a este amplio capítulo.

A pesar de la europeidad que le otorgábamos anteriormente, su origen, americano, se remontaría hasta el principio de este siglo. De hecho, Dewey y Kilpatrick aparecen siempre mencionados como precursores del método de proyectos (Abbagnano y Visalberghi 1978, Katz & Chard 1989, Camps i Mundó 1994, Dolz 1994, Escoda 1995, Hernández 1996). Tras una serie de vaivenes a lo largo del siglo, a comienzos de la década de los 80 la realización de proyectos volvió a ser un recurso en auge (Julius & Marketos 1983, Legutke 1984, por ejemplo) y, digamos que, se popularizó en el continente. A pesar de ello en Estados Unidos los proyectos han seguido utilizándose ampliamente y prueba de ello es, por ejemplo, el trabajo de Katz & Chard (1989) y las experiencias mencionadas en el libro.

Como decíamos más arriba, su origen se sitúa en Estados Unidos, en los años anteriores y posteriores al cambio de siglo.

John Dewey, más filósofo que pedagogo y docente, recuperó el concepto de experiencia y, consecuentemente, el concepto de aprendizaje a través de la experimentación, de aprendizaje por descubrimiento -utilizando una terminología mucho más reciente-. En su opinión, los métodos de instrucción parten de una posición errónea, y es que presuponen una serie de experiencias en los alumnos, que en realidad no han experimentado, a partir de las cuales empezar a transmitir el conocimiento. Muy por el contrario, Dewey propone tomar el mundo real como punto de partida para cualquier aprendizaje e 'insiste en la necesidad de una situación

empírica real como la fase inicial del pensamiento' (1978:168)[10]. Para Lipman, Sharp & Oscanyan (1992:23) la figura de Dewey es de merecido reconocimiento porque,[11]

> previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos; [...] que la lógica de una disciplina no debe confundirse con la secuencia de descubrimientos que constituirían su conocimiento; que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente.

Las características esenciales de su *método*, que después será aplicado y desarrollado por Kilpatrick, son las siguientes:

> Consiste, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado, y, en quinto lugar, que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez (Dewey 1978:178).

Como resumen, se podría decir que un buen *método* (Dewey 1978:195) es aquél que despierta el interés intelectual, que permite un grado de flexibilidad importante en su desarrollo y que propicia la toma de responsabilidad en las actividades a desarrollar. En realidad, tres rasgos que en la década de los ochenta resultaron tan novedosos y cuyo origen sin embargo es, como mínimo, centenario.

La figura de William H. Kilpatrick está muy bien descrita (Abbagnano y Visalberghi 1978:645 y ss.) como el pedagogo que dio forma al 'método de proyectos'. En aquellos años

---

[10] La primera edición de *Democracy and Education* es de 1916, si bien hemos empleado esta traducción argentina de 1978. Recientemente, hemos tenido conocimiento de una edición española de la obra, publicada en Madrid, Morata (Pp. 320), que no hemos tenido ocasión de consultar.

[11] La cita de Lipman, Sharp & Oscanyan es en español pues hemos manejado una traducción de su obra y no el texto original en inglés.

de finales de siglo, dos hombres sembraron el campo para que Kilpatrick recogiese la cosecha -entiéndase por esta metáfora la aparición de su método-; estos hombres fueron John Dewey y Francis W. Parker. Parker había fundado, cerca de Boston, una escuela absolutamente innovadora, sometida al autogobierno de los alumnos en la que se aplicaba la máxima de Dewey: aprender haciendo (learning by doing).

Kilpatrick fue el pedagogo que esbozó un nuevo tipo de educación, aunando el pensamiento de Dewey y la experiencia de Parker:

> realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo tipo de educación, tal como se delineaba en la obra de Parker y se articulaba filosóficamente en el riguroso pensamiento de Dewey, pudiera difundirse y desarrollarse con la ayuda de indicaciones metodológicas que fuesen, al mismo tiempo, suficientemente precisas como para no exigir demasiado de la inventiva de los maestros y lo bastante elásticas como para no coartar su capacidad de iniciativa original (Abbagnano y Visalberghi 1978:646).

Así pues, en 1918, Kilpatrick publica su *Método de los proyectos* [12], estableciendo una terminología que va a perdurar a lo largo del siglo. Para él, un **proyecto** es 'un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa' (Abbagnano y Visalberghi 1978:646). Y distingue **cuatro tipos de proyectos**: proyecto del productor, proyecto del consumidor, proyecto del problema y proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico.

De nuevo, siguiendo las palabras de Abbagnano y Visalberghi (1978:646) un *proyecto del productor* es el proyecto 'de quien desea construir algo, trátese de una cometa o papalote, una conejera, o una colección de minerales'. Un *proyecto del consumidor* es el 'que se refiere siempre a un disfrute estético: gozar una música o un paisaje real o reproducido'. Un *proyecto del problema* es el 'que se propone satisfacer una curiosidad intelectual, nace normalmente en el curso de actividades que persiguen proyectos del primero o del segundo tipo, puesto que todo propósito de producir, sobre todo si se reviste un carácter educativo, implicará ciertas dificultades que a su vez estimularán el pensamiento'. Por último, un *proyecto de adiestramiento*

---

[12] La referencia completa de esa publicación, a la que no hemos tenido acceso, es la siguiente:

Kilpatrick, W.H. (1918): 'The project method', *Teacher's College Record* 19: 319-335.

o *de aprendizaje específico* es el 'que se propone conseguir una cierta forma o grado de pericia o conocimiento, como aprender los verbos irregulares franceses o adquirir una cierta velocidad al sumar columnas de cifras'.

Tras ellos, en Europa, en la primera mitad del siglo, la idea parece calar en el trabajo del belga Decroly (Dolz 1994:25), quien estima que partiendo de la experiencia de los aprendices, se tienen que generar unos temas de interés, a los que denomina, con una terminología tan de nuestros días, como 'centros de interés', a partir de los cuales se pueden organizar las diferentes actividades escolares. A Decroly le sigue un maestro francés, Celestí Freinet (Dolz 1994:25), quien diseñó una serie de 'proyectos', que mucho después en los 80 y 90 hemos visto replicados, entre los que cabría destacar la correspondencia interescolar, el periódico escolar, la elaboración por parte de profesor y alumnos de un libro de la vida del aula o la elaboración de un fichero de lecturas, entre otros.

La España republicana no fue ajena a este movimiento de renovación pedagógica. Hernández (1996:48) da cuenta del trabajo de Sainz[13], para quien lo verdaderamente importante era enlazar en un sólo método de trabajo la vida exterior con la vida escolar. La idea principal que sustentaba su teoría era el concepto de 'actividad', opuesto al aprendizaje de recepción pasiva, en una escuela, la de aquella época, que presentaba al aprendiz una serie de materias inconexas unas de otras, de las que había que dar cuenta a través de la memorización.

Tras la Segunda Guerra Mundial, el nuevo tipo de racionalidad dominante dio lugar al conductismo, lo que no favoreció en nada la continuación del método de proyectos. Los años sesenta vieron el resurgir del interés por los proyectos. Como dice Hernández (1996),

> A mediados de los años 60, se produce un segundo flujo de interés por los proyectos. En este caso, con el nombre de trabajo por temas (topic work) (p. 50).

---

[13] Se trata del siguiente trabajo, al que tampoco hemos podido tener acceso:
Sainz, F. (1934): *El método de proyectos*. Madrid: Revista de Pedagogía.

A este nuevo resurgir contribuyó especialmente Bruner (1988)[14], con el desarrollo de dos conceptos de vital importancia: la noción de 'concepto clave', necesario como eje estructurador de cualquier disciplina y en torno al cual se debería desarrollar el aprendizaje de los alumnos. El otro concepto destacable es el de 'currículo en espiral', que, utilizando las palabras de Hernández (1996:50), implica que:

> el primer encuentro de los alumnos con las ideas clave se realiza de una manera primitiva. Después, durante la escolaridad, las abordará de manera cada vez más compleja. Si el profesor le facilita los materiales y las actividades adecuadas, el alumno, en cada nuevo acercamiento, puede desarrollar un nivel más elaborado de comprensión.

La revolución cognitiva de los sesenta, a la que tan ampliamente contribuyó Bruner, tuvo como propósito recuperar el concepto de mente en el ámbito de la Psicología. Sugirió que la educación debería tener como fin último el aprendizaje y no tanto la enseñanza, enlazando así con una corriente de pensamiento clásico que arranca en Sócrates y que culmina en los años 80 en el modelo de pensamiento (aprender a pensar) de Lipman, Sharp & Oscanyan (1992), entre otros. En el acto de aprender se observan, según Bruner (1988), tres fases: una, en la que se adquiere una nueva información, que complementa, sustituye o confirma otra ya poseída; dos, una fase de transformación, en la que se manipula el conocimiento para aplicarlo a las tareas que nos propongamos realizar; y, tres, una última fase de evaluación, en la que se valora hasta que punto nuestra manipulación de la información es la apropiada para la tarea en cuestión.

En reacción al conductismo, esta revolución cognitiva incorporó la Psicología a la Pedagogía, como materias que se complementan y tienen su reflejo en el ámbito de la Didáctica.

Anteriormente, los conductistas (Skinner 1976) habían dado, por el contrario, prioridad a la conducta por encima de todo, eludiendo el estudio de todo aquello que implicase un cierto grado de participación del sujeto como tal:

---

[14] Este libro no es una traducción integra de un texto original, sino una selección de publicaciones del autor, que abarcan desde 1960 a 1984, realizada por Jesús Palacios. Citamos este libro por su carácter antológico, pues en realidad no ha sido nuestro objetivo profundizar en la extensa bibliografía de este autor.

> La escuela de la experiencia no tiene, a decir verdad, nada de escuela, y no porque nadie aprenda en ella, sino porque nadie enseña. Enseñar es expender conocimientos: quien es enseñado aprende más deprisa que aquel a quien no se le enseña. La enseñanza es, desde luego, importantísima cuando, de no darse, no se produciría el comportamiento (p. 20).

Sus técnicas se basaban en la repetición mecánica de los conceptos, lo que en el ámbito del aprendizaje de lenguas supondría la adopción del concepto de 'drills'. Utilizando el símil de Skinner (1976:21):

> Si hacemos girar una vez la punta de una barra de acero sobre una piedra, no dejaremos en ésta ninguna señal, pero si repetimos muchas veces la operación, cavaremos la piedra; pues bien, a nuestros discípulos les vamos cavando igualmente.

Los años 80 suponen un tercer momento de auge de los proyectos de trabajo, en el que todavía nos encontramos. En esta década,

> dos fenómenos destacan por su influencia en la educación escolar: el impacto de la denominada revolución cognitiva en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, y los cambios en las concepciones sobre el conocimiento y el saber derivados de las nuevas tecnologías de almacenamiento, tratamiento y distribución de la información (Hernández 1996:51).

El constructivismo y su visión del aprendizaje como el proceso de construcción o anclaje del nuevo conocimiento sobre el conocimiento ya existente en el aprendiz enlaza perfectamente con el concepto de Bruner del 'currículo en espiral'.

El aprendizaje significativo defendido por Novak (1982), Novak y Gowin (1988) y Ausubel, Novak & Hanesian (1987) aplicado y defendido, entre otros, en nuestro país por Ferrán y Caballero (1991) -autores de una serie de libros de texto de inglés-, quienes utilizan el término de 'interlinking', y por Ontoria y Molina (1988) y Ontoria y otros (1993) -en el ámbito de la Didáctica General-, conlleva el desarrollo del concepto de aprender a aprender:

> Aprender a pensar críticamente requiere dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales o ideas..., e implicarse más en la tarea de aprendizaje (Hernández 1996:52).

Lo que es más, la elaboración de mapas conceptuales (Novak y Gowin 1988, Ontoria y otros 1993), se presenta como un tipo de actividad que se podría integrar dentro de la categoría de proyectos -project webs- (Katz & Chard 1989:159 y ss.).

Así mismo, y como culminación de lo dicho hasta aquí, el proceso de globalización a todos los niveles, al que estamos asistiendo desde mitad de la década pasada, propicia una visión del mundo -y por extensión, de las materias educativas-, no como algo inconexo, sino muy por el contrario, como un todo en el que sus partes están estrechamente vinculadas unas a otras. El mundo externo a clase, pues, se entiende como algo no ajeno a la realidad del aula, sino como perteneciente a la misma; y, por tanto, objeto de estudio y aprendizaje por parte del alumno.

III.2 DEFINICION.

Dar una sóla definición sería simplista y quizás aportar tantas sea excesivo. Lo que no se puede negar es la importancia otorgada al concepto en los últimos años, que se traduce en este número de definiciones y connotaciones ligeramente diferentes del mismo.

Así pues, las que incluimos ahora son algunas de las numerosas definiciones que hemos recogido de la literatura al respecto:

> Project work is as much a way of organizing learning as it is a question of studying a specific theme (Faerch; Haastrup & Phillipson 1984:258).

> Here, students can try to solve problems outside the classroom. These can be from simple tasks such as looking for something in a local English paper, to making radio programmes in English, or using local libraries for research into English or American writers, politicians, etc (Haycraft 1986:96).

> A project is any sort of activity in which students spend their time getting information from different sources (books, dictionaries, tapes, magazines, etc) organising this information and finally, presenting it to the whole class, school, parents and so on. Most

projects have an end-product although in many cases the process of ellaboration is much more important than the end-product (Palacios 1988:5).

Consiste en prefijar un objetivo claro (tarea) a la consecución del cual irán encaminadas las actividades que se realicen (que pueden ser de cualquier tipo, desde un juego, a un 'role-play', una encuesta, un 'book report', una redacción guiada, etc) (Consejería de Educación y Ciencia 1989b[15]:21).

In the context of language learning, projects are multi-skill activities focusing on topics or themes rather than on specific language targets. Of crucial importance is the part which the students themselves play in the initial choice of subject matter and in the decisions related to appropriate working methods, the project timetable and the eventual 'end product' (Haines 1989:1).

A project is an in-depth study of a particular topic that one or more children undertake. It consists of exploring a topic or theme such as "going to school", "building a house" or "the bus that brings us to school". Work on project should extent over a period of days or weeks, depending on the children's ages and the nature of the topic (Katz & Chard 1989:2).

Project work is by no means the only way to succeed but it is certainly undertaken in order to enrich our students knowledge and personality. Working with projects we will cover at least five main areas of our students' development: social, individual, cultural, linguistic and curriculum (Serra 1989:119).

Our projects are not exercises, but contexts in which the learners can use the language to find out about things they genuinely need to know and to share ideas (Fernández, Sebastiá & Montañés 1991:45).

Project work is an extended, structured piece of work on a manageable topic defined by personal choice that is useful to the home teaching situation. It requires personal effort, theoretical background, research, creativity and academic writing skills. It is done outside as well as inside the classroom and can be done individually or in groups (Sunderland & Toncheva 1991:318).

A project is a learner-centred extensive piece of work, based on a particular theme tending to bridge the gap between the classroom and the real world and interests of the

---

[15] En este documento de la Consejería se tiende a utilizar, de forma poco precisa, como casi sinónimos, la actividad basada en una tarea y el trabajo por proyectos.

learners (GLAG 1992:230).

> A project is a student-centred non-competitive motivating activity which stimulates learner independence. It is easy to carry out and brings a breath of fresh air into the routine of everyday lessons (Cabezas Cabello 1993:1).

> Project work [...] can be defined as a full implementation of a second or a third generation task[16] (Ribé & Vidal 1993:5).

> Projects are a way of handing over responsibility to students and therefore of making them more autonomous (Appel 1995:57).

> Project work is similar to cooperative learning and task-oriented activities that are widely endorsed by educators interested in building communicative competence and purposeful language learning. It differs from such approaches, however, in that it typically requires students to work together over several days or weeks, both inside and outside the classroom (Sheppard & Stoller 1995:10).

> Un proyecto es un trabajo extenso centrado en el estudiante, basado en un tema particular que tiende a cubrir el hueco entre el aula, el mundo real y los intereses de los estudiantes. Un proyecto puede ser sencillo o complejo, centrado en una destreza particular o integrador de las cuatro macrodestrezas; se puede hacer individualmente o en grupos, aunque para nosotros es sinónimo de trabajo en grupo (GLAG 1995:72).

Otros autores se inclinan por definir no el concepto de 'project work' sino el de 'project learning' o 'project approach'.

> Project learning is envisaged as a jointly constructed plan of action which turns ideas into attainable goals. The flow of tasks should allow for the changing, structuring and negotiating of aims, sub-topics, activities, etc, within the process of creating the project (Escoda 1995:280).

> It is an approach in which indirect teaching is employed, and evaluation focuses upon both the process as well as the product of the students' work (Papandreou 1994:41).

---

[16] Terminología ya discutida en III (p. 73-6).

Kenny (1993b) considera los proyectos como el instrumento apropiado de una metodología que el denomina 'investigative research', con la que él intenta imbuir en sus alumnos una actitud activa y autónoma para que su aprendizaje resulte efectivo. El proceso que desarrollan los aprendices es el siguiente:

> In their activities, investigative researchers are trying to find something out, to make a point, to define a problem, to put forward ideas for dealing with difficulties, to present a situation or evaluate a solution. They conduct their investigations in many ways, presenting their evidence and conclusions through various media (p. 224).

De todas las definiciones incluidas hay tres (Haycraft 1986, Consejería de Educación y Ciencia 1989b y Ribé y Vidal 1993) que no nos resultan aceptables pues parecen no tener clara la distinción entre tarea y proyecto. Por el contrario hay un número de ellas que compartimos en su totalidad (Palacios 1988, Haines 1989, Serra 1989, GLAG 1992 y 1995 y Escoda 1995), pues contemplan todos los elementos que conforman un **proyecto: una serie de tareas y fases de realización, carácter abierto a la negociación, papel destacado del alumno, trabajo en grupo y desarrollo de la creatividad para unir el mundo de la clase con la realidad exterior.**

Para cerrar este conjunto de definiciones, pensamos que merece la pena incorporar la visión de Brumfit (1984b), que si bien algo temprana en el tiempo, no deja de ser por ello menos interesante y acertada. En realidad, no aporta una definición concreta, sino que esboza la idea del uso de proyectos como una actividad por parte del aprendiz que integra una serie de elementos:

Accuracy work.	Previously internalised knowledge of the language and relevant world knowledge.	Appropriate material used as 'optimal input'.
.	.	.
.	.	.
.	.	.
PROJECT. Improvised performance within demands imposed by the nature of the project.		

Cuadro 8. Adaptado de Brumfit (1984b:121).

Y, por último, en un sentido más amplio que el del aprendizaje de una L2, se define el concepto en estos términos:

> ¿Qué son para nosotras los proyectos? Sobre todo un proceso creativo que permite generar relaciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje (tanto del profesor como de los estudiantes). Pero también es la abertura hacia la fascinación y placer ante un proceso de aprendizaje e intercambio que no olvida la biografía personal y su relación con el tiempo y el espacio en el que vivimos. También es una necesidad de conocerse para poderse explicar ante uno mismo (Grupo Minerva 1994:76).

En nuestra opinión, haciendo un intento por resumir los rasgos que definen el trabajo por proyectos, diríamos que lo más destacable es: (a) la participación activa del alumnado en las fases de selección, negociación, planificación, producción y evaluación; (b) la interconexión establecida entre el aula, el alumno (con sus experiencias, conocimientos e intereses) y el mundo que le rodea; y, (c) la importancia concedida tanto al proceso como al producto final del proyecto.

III.3 CARACTERISTICAS Y CLASIFICACION.

A pesar de que nos atrevamos a enumerar una serie de características, este hecho siempre resulta algo complicado cuando nos encontramos con un hecho tan poco científico, en el sentido clásico de esta palabra. En cualquier caso, estimamos que todas las, llamémosles, versiones de proyectos que se han dado, comparten estas características en un porcentaje muy elevado de casos.

(a) **No se trata simplemente de un mecanismo para aprender lenguas**. En efecto, la realización de proyectos no es un recurso propiedad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas sino que su aplicabilidad y uso se extiende a todas las areas del currículum[17] . Por ello, debemos de

---

[17] Véase, simplemente, como ejemplo el número 243, de Enero de 1996, de la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

entender su uso como un concepto más amplio, el de 'learner education' propuesto por Escoda (1995), pues,

> In effect, we are dealing with whole-person learning: learning by doing, by experiencing, by reflecting, by teaching peers, by promoting learning-in-culture settings, by encouraging the use of cross-curriculum activities, etc (p. 284).

La lengua, por tanto, no es sólo el objetivo de aprendizaje, sino que es el instrumento a través del cual se persigue un objetivo educativo de carácter más amplio.

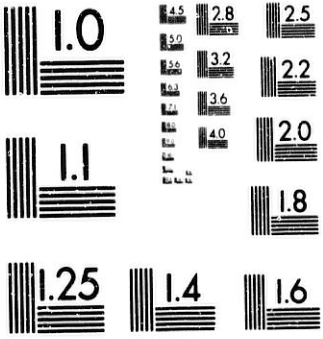
(b) **Favorece la interacción y atiende a la diversidad**. La realización de proyectos favorece la dinámica de clase, diferente a la habitual, más participativa, organizada en grupos de trabajo, en la que se favorece la comunicación entre los integrantes del pequeño grupo y del grupo clase, entre ellos y con el profesor.

Lo importante es que cada alumno tiene un lugar, un hueco que ocupar, una tarea que desarrollar en el grupo. El reparto de tareas ocupa a todos, independientemente de las características personales de cada alumno: los inquietos, los artísticos, los "intelectuales", las "hormiguitas", los irresponsables e incluso los desganados (Vidal 1994a:277).

Esta atención a la diversidad es probablemente uno de los factores, si no el que más, que ha favorecido la aceptación del trabajo por proyectos como metodología y hasta como elemento organizador de una programación.

Esta característica queda perfectamente resumida con una cita de Vidal (1994a:282), que si bien muy extensa, merece la pena su inclusión.

> El Proyecto acoge satisfactoriamente a los alumnos menos dotados que pueden participar en él en todo lo que es básico y común, y anima a los más hábiles y dotados para que abran vías paralelas de profundización e incluso de especialización; permite el trabajo y el ritmo individual, aunque hace necesario el trabajo colectivo y cooperativo. [...] Los más entendidos en lengua extranjera encuentran el modo de plasmar las ideas de los menos dotados en lengua, pero quizás más ingeniosos en otros aspectos. Los artistas se preocupan de la estética y la presentación, los dinámicos y teatrales de la producción y representación, los organizados estructuran, organizan... Todos y cada uno de los chicos



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

entender su uso como un concepto más amplio, el de 'learner education' propuesto por Escoda (1995), pues,

> In effect, we are dealing with whole-person learning: learning by doing, by experiencing, by reflecting, by teaching peers, by promoting learning-in-culture settings, by encouraging the use of cross-curriculum activities, etc (p. 284).

La lengua, por tanto, no es sólo el objetivo de aprendizaje, sino que es el instrumento a través del cual se persigue un objetivo educativo de carácter más amplio.

(b) **Favorece la interacción y atiende a la diversidad**. La realización de proyectos favorece la dinámica de clase, diferente a la habitual, más participativa, organizada en grupos de trabajo, en la que se favorece la comunicación entre los integrantes del pequeño grupo y del grupo clase, entre ellos y con el profesor.

Lo importante es que cada alumno tiene un lugar, un hueco que ocupar, una tarea que desarrollar en el grupo. El reparto de tareas ocupa a todos, independientemente de las características personales de cada alumno: los inquietos, los artísticos, los "intelectuales", las "hormiguitas", los irresponsables e incluso los desganados (Vidal 1994a:277).

Esta atención a la diversidad es probablemente uno de los factores, si no el que más, que ha favorecido la aceptación del trabajo por proyectos como metodología y hasta como elemento organizador de una programación.

Esta característica queda perfectamente resumida con una cita de Vidal (1994a:282), que si bien muy extensa, merece la pena su inclusión.

> El Proyecto acoge satisfactoriamente a los alumnos menos dotados que pueden participar en él en todo lo que es básico y común, y anima a los más hábiles y dotados para que abran vías paralelas de profundización e incluso de especialización; permite el trabajo y el ritmo individual, aunque hace necesario el trabajo colectivo y cooperativo. [...] Los más entendidos en lengua extranjera encuentran el modo de plasmar las ideas de los menos dotados en lengua, pero quizás más ingeniosos en otros aspectos. Los artistas se preocupan de la estética y la presentación, los dinámicos y teatrales de la producción y representación, los organizados estructuran, organizan... Todos y cada uno de los chicos

encuentran su espacio de participación.

(c) **Es una actividad motivadora**. Ribé (1994a) observa este rasgo como uno de los más positivos del trabajo por proyectos. Afirma que la enseñanza tradicional, en la que no hay lugar para la individualización, desmotiva a un sector muy amplio del alumnado de enseñanza obligatoria. Sin embargo, la realización de proyectos propicia una dinámica de clase en la que no todo el mundo está obligado a hacer lo mismo y en la que cada aprendiz puede hacerse cargo de ciertas parcelas de responsabilidad. Este hecho aglutinador, que permite la participación de todos en la medida de sus posibilidades, es el desencadenante de la motivación necesaria para que el aprendizaje se haga efectivo. Hutchinson (1991:11) dice que la motivación que genera se debe a tres factores: (a) los proyectos son algo personal, nada es simulado; (b) el aprendizaje es activo, pues se aprende al hacer cosas; y (c), además, la presentación final de un proyecto proporciona una sensación de logro conseguido (achievement) que en otro tipo de clases muchos alumnos nunca habrían experimentado.

(d) **Integra las cuatro destrezas**. Esta característica es una de las más alabadas por los autores (Haines 1989, Pérez Murillo 1989, Robinson 1991, Coleman 1992, Goodchild 1993, Camps y Vilà 1994, Pérez Torres 1995, entre otros). Por esta razón se han propuesto, de forma casi utópica, los proyectos de trabajo como el paradigma de actividad ideal, e incluso algunos autores (Pérez Murillo 1989:7, por ejemplo) estiman esta característica como una de las primordiales para que los proyectos se conviertan en la metodología de trabajo de la Reforma.

En nuestra opinión, no dudamos del uso de las cuatro destrezas ni de su utilidad; pero, por nuestra experiencia, sí nos surgen ciertas dudas y nos planteamos en que grado son empleadas cada una de ellas y que lengua se utiliza (L1 o L2) al hacer uso de ellas. De hecho, este aspecto es uno de los ejes fundamentales en torno a los que va a girar nuestra investigación, prestándole especial atención en la observación de clase[18].

(e) **Carácter interdisciplinar**. Precisamente por el hecho de desarrollar/incluir un cierto contenido, el inglés, en este caso, se ve estrechamente relacionado con las otras areas del

[18] Véanse V.3.1 (p. 205 y ss.) y V.4 (p. 224 y ss.) y sus (sub)apartados.

currículum. Pensemos, por ejemplo, que si el tema sobre el que se está trabajando es alguno relacionado con la Salud, no es de extrañar que haya que compartir conocimientos con la asignatura de Ciencias Naturales (Roldán Tapia 1996). Así mismo, las materias transversales[19], tan en boga ahora en nuestro país, encuentran en los proyectos el lugar apropiado para su aplicación.

(f) **Cambia el papel de los participantes en la clase**. Es decir, puesto que la dinámica de clase generada es una bien distinta a la existente en la enseñanza de tipo más tradicional, los papeles del alumno y del profesor ya no son los mismos. El profesor deja de ser el elemento dominador del aula y poseedor y transmisor único de los contenidos. El alumno deja de ser un elemento pasivo cuya única misión es la recepción del contenido transmitido por el profesor. La capacidad de negociación necesaria para llevar a cabo los proyectos, el reparto de responsabilidades dentro del pequeño grupo y del grupo-clase, el desarrollo de un grado de autonomía importante y la participación de cada uno en el marco de sus posibilidades; todo ello propicia una situación en el aula que resulta completamente novedosa.

Pero habría que añadir algo más, y es tan simple como que el trabajo por proyectos funcionará si tanto profesores como alumnos están dispuestos a aceptar las nuevas situaciones de clase y asumir los nuevos papeles que se derivan de éstas (GLAG 1995:75).

(g) **Desarrolla actitudes tan deseables como la actitud crítica y la creatividad**. En efecto, el desarrollo de un proceso -en el que hay que extraer información, escuchar las opiniones de los demás, discutirlas y llegar a acuerdos-, implica a su vez el desarrollo de una actitud crítica necesaria para poder llevar a buen fin los objetivos propuestos en el grupo de trabajo (Pérez Murillo 1989:8).

Así mismo, el proceso de elaboración del proyecto conlleva el desarrollo de una actitud creadora, pues en la práctica totalidad de las ocasiones, el producto final elaborado resulta únicamente de la creación propia y original del alumno o del grupo (GLAG 1995:75).

---

[19] Entiéndase por este término aquellas materias que no se pueden articular en el curriculum de forma lineal/vertical, a lo largo del año: entre ellas, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Coeducación, Educación Vial, Educación para el Consumo, etc.

(h) **Es el prototipo de trabajo autónomo, centrado en el alumno**. Siempre dependerá del grado de responsabilidad que permitamos y/o depositemos en el alumno; pero en cualquier caso, la toma de decisiones en el grupo, la negociación de contenidos y objetivos y el producto final (Haines 1989:1), que en ningún caso va a ser ni el mismo ni uno unificado para toda la clase, serán todos ellos factores que contribuyan a desarrollar esa capacidad de autonomía deseable para cualquier aprendiz.

(i) **Favorece el desarrollo del concepto de evaluación**. Holliday (1988) considera el trabajo por proyectos como un 'evaluation device'. De hecho, su estructura favorece la práctica de una evaluación inicial, de una evaluación del proceso -formativa- y de una evaluación del producto -sumativa- (GLAG 1995:75). El énfasis puesto en la evaluación inicial y en el proceso marca la diferencia con respecto a otros enfoques y/o metodologías más tradicionales.

Dejando a un lado sus características, abordar su **CLASIFICACION** supone entrar igualmente en un área discutible, que permite hacer casi tantas clasificaciones como queramos. Desde luego, el asunto no es nuevo, pues Kilpatrick[20], en 1918, justo después de definir que es un proyecto, ya hace la primera clasificación cuatripartita: proyecto del productor, proyecto del consumidor, proyecto del problema y proyecto de adiestramiento. Sería, por tanto, un error estimar que los tipos de proyectos de los que aquí se hablan son categorías estanco, cuando en realidad estos posibles tipos, en las más de las veces, se solapan y comparten cierto número de características comunes, unos con otros, e incluso existe una posibilidad de gradación enorme de un tipo a otro (Vidal 1994b:36). En cualquier caso, parece haber **dos tipos de clasificaciones**: una, **atendiendo a su diseño** (Coleman 1987, Bloor & St John 1988, Rodríguez Torras 1988, Haines 1989, Harris 1993, Cabezas Cabello 1993, Vidal 1994a y 1994b, Camps 1994) y, otra, atendiendo al **tipo de 'input' utilizado** (North 1990, Fitzpatrick 1995).

Atendiendo al **diseño**, la primera clasificación, de Bloor & St John (1988:86) es tripartita: group project, mini-research project y literature-based project, definiéndose éstos en los siguientes términos:

---

[20] Véase anteriormente III.1 (p. 77 y ss.).

> a piece of real research is undertaken by the whole group, with each individual student taking one aspect for detailed study. This is suitable for homogeneus groups...
>
> a mini-research project where individual students engage in social-studies type research involving, for example, questionnaires, survey techniques and interviews.
>
> Literature-based project. This is by far the most common type and the easiest to administer. It is suitable for individual work where the object is to encourage students to read selectively in their subject field with a specific purpose in mind.

Rodríguez Torras (1988) también habla de tres tipos, en función de su diseño:

(a) el tipo de proyecto propuesto por Fried-Booth (1986), en el que se ofrecen actividades muy definidas y concretas donde el estudiante pierde toda posibilidad de elegir, similar al proyecto cerrado de Vidal (1994b);

(b) el tipo de mini-proyectos como los utilizados por Hutchinson (1985 y 1991) en la elaboración de sus libros de texto;

(c) un tercer tipo sería por el que ella apuesta y en el que propugna un amplio margen de libertad para el alumno, posibilitando incluso el cambio en el desarrollo del tema, como incentivo, siempre que ello fuese necesario. Este modelo guarda gran semejanza con el de tipo abierto también descrito por Vidal (1994b).

Haines (1989:1) establece cuatro modelos de proyectos:

(a) proyectos de información e investigación (information and research projects), cuyo producto final es habitualmente un trabajo escrito de recopilación de información;

(b) proyectos tipo encuesta (survey projects), como el ya clásico de entrevistar a los turistas del lugar;

(c) proyectos de producción (production projects), también ya clásicos como los de producir un periódico o un programa de radio;

y (d) proyectos organizativos y de actuación (performance and organisational projects), como podrían ser el organizar un club de inglés o hacer una representación (Alvarado 1992).

Igualmente, dependiendo de su diseño, Cabezas Cabello (1993) habla de (a) proyectos a gran escala y de (b) mini-proyectos. Entre los primeros, actividades del tipo de intercambios

escolares, realización de videos, representaciones teatrales y alguna más. Entre los segundos, aquellos que se pueden llevar a cabo en algunos días, quizás no más de una semana: como ejemplo, el que describe en su artículo 'The Valentine Project', realizado con motivo de la celebración de San Valentín , día de los enamorados.

Vidal (1994a y 1994b), a quien ya hemos mencionado más arriba, establece una distinción entre proyectos cerrados y proyectos abiertos. Una clasificación similar es propuesta por Harris (1993:23) que los denomina 'guided' y 'free', respectivamente. En los proyectos de tipo cerrado, según Vidal (1994a:275), el tema puede surgir a partir de una canción, un poema, una cita, un cuento, un texto (Coleman 1987), unos objetos, una música o una película, y es seleccionado por el profesor y el 'input', bastante extenso, es también aportado por éste, de forma que el alumno se inicie en el tema. Las distintas tareas previas a la presentación final están generadas a partir de este mismo 'input' y también por el profesor. Este control por el profesor tiene sus ventajas, pero también inconvenientes:

> Podemos creer que las opciones cerradas nos permiten más control sobre los materiales que vamos a utilizar y trabajar en el aula, lo cual es cierto; pero al mismo tiempo las opciones cerradas requieren una preparación mucho más meticulosa, unas actividades más estimulantes que las opciones abiertas. Los textos que escojamos deberán ser atractivos para los alumnos, y las actividades que diseñemos deberán motivarlos para que se encuentren sutilmente atrapados en la temática (1994a:272).

En esta propuesta también tendrían cabida las experiencias de 'content based', por ejemplo Lonon Blanton (1992) o Mohan & Schwab (1996), que están mucho más cerca, por el menor margen de autonomía concedido al alumno, de lo que serían unidades didácticas generadas en torno a tareas[21].

Analizadas las características de este tipo de *proyectos cerrados*, podemos concluir afirmando que comparte los mismos rasgos descritos por Ribé (1989)[22] para las tareas de segunda generación. Por el contrario, las tareas de tercera generación, que incorporan el rasgo

---

[21] Véase el apartado III (p. 76) y, en especial, las puntualizaciones hechas por Vidal (1994a:279).

[22] Véase también el apartado III (p. 74).

de 'Desarrollo integral de la personalidad del alumno', son equiparables, en su concepción, a los proyectos de tipo abierto, que vamos a escribir a continuación.

En los *proyectos abiertos*, el tema es negociado y consensuado por alumno y profesor. El 'input' inicial no debe ser mucho más que un punto de partida común, un pretexto para iniciar el trabajo posterior, que se va caracterizar por el grado de autonomía otorgado al individuo y al pequeño grupo. Este tipo de proyecto es el que también comparten, por ejemplo, Barnett (1990:12) y Kenny (1993b:225).

Para el alumno, sobre todo si éste es adolescente, este tipo de proyecto es un éxito pues permite su participación activa en todas las fases del desarrollo, asumiendo la parcela de responsabilidad a la que cada uno se ha comprometido. Para el profesor,

> Esta es una opción osada y valiente por parte de los profesores que tienen claro el marco donde se quieren mover, y que se sienten capaces de mantenerlo sea cual sea el tema objeto del proyecto (Vidal 1994a:275).

En realidad, este modelo de proyecto, mucho más abierto, en el que el alumno asume mayor número de responsabilidades y el profesor guía mucho menos los pasos en su elaboración, es el que hemos pretendido desarrollar en nuestra investigación. Además, nuestra visión coincide con lo que Bloor & St John (1988) han denominado 'group project' y con el tipo (c) de Rodríguez Torras (1988).

De forma bastante distinta, atendiendo al **'INPUT'** -a los materiales y fuentes de información utilizadas-, North (1990) sugiere la siguiente clasificación:

(a) proyectos de la comunidad: es decir, proyectos cuyo origen está en la observación, cuestionarios o entrevistas realizadas a las personas del entorno;

(b) estudios de casos: en los que se les proporciona a los alumnos una información específica referente a un problema concreto para su solución;

(c) proyectos prácticos, en los que se les pide a los alumnos que lleven a cabo algún trabajo para la consecución de un objetivo -como el tipo de tareas realizadas en ESP-;

(d) proyectos de biblioteca, en los que ésta sirve de fuente de información.

Con una visión muy anticipada de lo que sería la enseñanza en los años siguientes, Sanders (1980) ya hablaba de dos tipos de proyectos, que son ciertamente similares al de tipo (d) y tipo (a) de North (1990). Sanders distingue entre proyectos de biblioteca (library projects) y proyectos del exterior (outside projects). Los de este segundo tipo resultan exitosos entre los aprendices porque utilizan su entorno habitual[23], costumbres, tradiciones, historias, cuentos, etc, para integrarlos en los proyectos.

Fitzpatrick (1995) establece una distinción bastante coincidente con la anterior y distingue entre (a) 'non-material-based' y (b) 'material-based project work'. Un ejemplo del primer tipo sería un proyecto que consistiría en ir a un lugar turístico cercano y entrevistar a algunos turistas sobre sus impresiones. Uno de segundo tipo sería cualquiera que tomase como fuente de recursos la información de periódicos, revistas, radio, enciclopedias, etc.

Esta otra siguiente clasificación no atiende tanto a las fuentes y recursos de información utilizados, como a las diferentes situaciones de comunicación en las que se encuadraría el proyecto. La clasificación tripartita expuesta por Dolz (1994:28) es la que sigue:

(a) situaciones de comunicación auténticas: se trata de situaciones de la vida real en las que el estudiante se ha de adecuar a las exigencias sociales. Un ejemplo de este modelo de proyecto sería escribir una carta de protesta por algún motivo de interés social a una autoridad del país;

(b) situaciones del ámbito escolar, limitadas al funcionamiento interno de los centros escolares. Se propone como modelo la elaboración de un fichero de lecturas o la publicación de un periódico escolar;

(c) por último, las situaciones de ficción, orientadas al desarrollo de situaciones inventadas por los propios alumnos.

---

[23] Consideraremos este aspecto en IV.2 (p. 152).

III.4 DESARROLLO Y REALIZACION.

De lo que sigue a continuación podemos extraer una conclusión, tan poco precisa hasta cierto punto, como la que pudimos extraer del apartado de las definiciones de lo que es un proyecto: no hay dos propuestas de desarrollo de un proyecto semejantes, si bien la gran mayoría son coincidentes en un número importante de pasos a seguir: a saber, creación de un buen ambiente de clase y presentación del trabajo por proyectos a los alumnos; elección del tema y negociación de objetivos y contenidos; distribución de los alumnos -preferentemente en grupos-; recopilación de información (lectura, entrevistas, salidas fuera de clase, etc); elaboración del material a presentar; presentación del mismo y evaluación.

El proceso antes descrito es el que hemos aplicado, con un espíritu lo más integrador posible, en nuestra experiencia con proyectos.

El resto de este apartado pretende presentar algunas de las propuestas de desarrollo descritas en la literatura existente. Cada una de ellas estará condicionada por su contexto de aplicación (EFL, ESL, ESP, etc).

El proceso descrito por Casañas (1986:18-19) es bastante similar al utilizado en nuestra experiencia. El distingue los siguientes pasos del proceso:

- The group with the teacher choose a task.
- They make plans and discuss each one of them, until they reach an agreement.
- They make a list of everything they need.
- They perform the task.
- They present it to the rest of the class.
- There's a class debate.

La propuesta de Palacios (1988:5) y la de Fernández, Sebastiá y Montañés (1991:45) son muy similares y, a la vez, escuetas: primera, una fase de trabajo en el aula, seguida de otra fuera del aula, para acabar de nuevo en la clase con la presentación final y evaluación del proyecto.

El propuesto por Vidal (1994a:273) es coincidente con el de Ribé y Vidal (1993), y se articula en siete etapas:

1. Creación de hábitos.
2. Ambientación.
3. Negociación de objetivos.
4. Presentación/Negociación del tema.
5. Desarrollo del tema.
    5.1 Planificación del trabajo.
    5.2 Análisis de necesidades.
    5.3 Negociación y distribución de tareas.
    5.4 Realización de tareas.
6. Organización de la producción.
    6.1 Individual.
    6.2 Pequeño grupo.
    6.3 Gran grupo.
7. Evaluación.
    7.1 Evaluación del proceso.
    7.2 Evaluación del producto.

Sunderland & Toncheva (1991:311) describen un desarrollo, condicionado por la utilización concreta que hacen del trabajo por proyectos: el de la formación de profesores de ELT. Así, el alumno en un curso de este tipo,

(1) Receives a 'Project Proposal Form'.
(2) Decides topic and completes the form.
(3) Is allocated a Project tutor.
(4) Reads, makes notes, may do original research and writes first and possibly other pre-final drafts, with guidance from the tutor.
(5) Produces final product and gives it in.
(6) Gets Project back, with feedback.
(7) Presents the Project to the group in a 'Project Bazaar'.

En el ámbito de EFL hay alguna propuesta más, muy similar a la anterior: por ejemplo, Faerch, Haastrup & Phillipson (1984:257), Coleman (1992:35-6) o Papandreou (1994:91).

Sheppard & Stoller (1995:11 y ss.), también en el mismo contexto de formación del profesorado, en este caso de ESP, proponen los siguientes pasos a seguir:

Step I: Define a theme.
Step II: Determine the final outcome.
Step III: Structure the project.
Step IV: Identify language skills and strategies.
Step V: Gather information.
Step VI: Compile and analyze information.
Step VII: Present final product.
Step VIII: Evaluate the project.

Hay más descripciones de posibles desarrollos, también en ámbitos de inglés para fines específicos, como el propuesto por Khattak (1993) o por Bloor & St John (1988:87-88) para un curso de ESP: a una introducción hecha por el profesor, en la que se definiría la tarea a realizar, los cinco pasos siguientes a desarrollar serían los siguientes: 'planning, preparation, drafting, writing-up and presentation'.

McDonald (1992) sugiere el siguiente desarrollo, que, como es lógico, es consecuente con el tipo de estudiantes que lo van a llevar a cabo. La autora, de hecho, utiliza, los proyectos como 'course work' en la asignatura de English Language para alumnos británicos de A-Level. Es un trabajo individual que roza los límites de lo que se podría entender como investigación en Lingüística Aplicada. Propone trabajar temas como el análisis del discurso, el lenguaje de los medios de comunicación, el inglés utilizado por las minorías, el lenguaje utilizado por los dos sexos, e incluso el estudio del estilo de diferentes autores de la literatura en lengua inglesa. Así pues el desarrollo que sugiere es el siguiente:

(A) From the beginning of the course.
    1) Be alert
    2) Collect material
    3) Read
(B) Two terms before the deadline.
    4) Consult teacher and decide
    5) Think
    6) Record and select
    7) Transcribe and copy
    8) Do a second reading
(C) A term before the deadline.
    9) Discuss first draft
    10) Write a rough introduction
    11) Draft a description
    12) Divide the data

13) Analyse
14) Write a rough conclusion
15) Check
16) Polish
17) Check and hand in (p. 5-8).

En realidad, al observar este modelo de McDonald (1992) y el de Keh (1990) o el de Souillard & Kerr (1990) por ejemplo, nos da la impresión que utilizan el concepto de proyecto de una forma demasiado amplia, aplicándolo a lo que sería, quizás, un trabajo de escritura normal.

Otra forma más de llevar a cabo la realización de proyectos es la utilizada en la Universidad de Kuwait (Ghani 1986) y que, en cierto modo, es muy similar a la empleada por nosotros. Primero, un día se sugiere el tema y los alumnos y profesor van preparando, buscando la información; en segundo lugar, se produce una lluvia de ideas, que dura unos 20 minutos[24] y en la que se decide sobre qué y cómo se va a trabajar. Seguidamente, se continua trabajando en grupo hasta elaborar el producto final. Las sesiones dedicadas a este tipo de trabajos concluyen con la evaluación de los mismos, aunque en este caso, y a diferencia del nuestro, los alumnos no participan en ella.

III.5 EXPERIENCIAS.

De forma ilustrativa e independientemente de las investigaciones que se hayan podido realizar[25], queremos reseñar aquí algunas de las experiencias llevadas a cabo tanto en nuestro país como en el extranjero. Hemos de señalar que de estas experiencias *no se han ofrecido resultados y sólo tenemos la descripción de las mismas*. Sin menosprecio de lo que se haya podido hacer fuera, queremos prestar especial atención a las llevadas a cabo aquí en España, por

---

[24] Véanse, más adelante, los resultados del Registro de Observación (RO), pues, de hecho, nuestros alumnos pasan gran parte de la primera sesión, especialmente, discutiendo y organizando el trabajo que van a desarrollar.

[25] Para ello, véase, al respecto, I.4 (p. 16 y ss.).

el simple hecho de contextualizar esta investigación en nuestro ámbito educativo concreto.

Los primeros pasos, comenzaron relativamente pronto, primeros años de la década de los 80, en Cataluña. Vidal (1984) describe un proyecto realizado con alumnado de COU, bajo el lema de humanizar la clase. El proyecto fue muy guiado por el profesor, en nuestra opinión, y el resultado final fue escrito, tipo revista, combinando descripciones personales de los miembros de la clase junto a ilustraciones de las mismas. El alumnado trabajó en grupos que se habían formado de forma independiente.

Casañas (1986), también en Cataluña, describe una experiencia en la que se intentaba unir el mundo real externo al aula, con la propia clase. Describe de forma muy breve la experiencia llevada a cabo con alumnado de 3-BUP, siendo los proyectos realizados 'A visit to hospital' y 'A trip to the isle of Skye'.

Ravera y Vidal (1986), igualmente en Cataluña, proponen tres grandes unidades didácticas a desarrollar en COU, bajo los temas 'A personality game', 'The trip' y 'The island'. El proyecto realizado es en realidad la tarea final de la unidad y, por tanto, bastante guiado en su realización, al igual que en la experiencia descrita en Vidal (1984).

Vidal (1987) expone la experiencia llevada a cabo en un viaje realizado a Bournemouth, Inglaterra. Ya en Barcelona, los alumnos, de 2-BUP, habían trabajado sobre un proyecto bajo el tema general de la ciudad. Durante su estancia en Bournemouth, la clase se dividió en seis grupos de trabajo, para abordar los siguientes temas: 'daily life, nature, sports, the arts, education and local government'. Hay que señalar que los temas para los dos grupos últimos fueron sugeridos por el profesor y no resultaron tan activos como aquellos cuyo tema había sido sugerido por el alumnado. De ahí que la autora incida en el papel tan importante que juega la motivación en los aprendices. Durante el viaje se elaboró un diario, con la participación de todos, elaborando un documento final, de 600 páginas, al que desafortunadamente no hemos tenido acceso[26]. Vidal (1988)[27] describe otra experiencia con proyectos, acaecida también durante

[26] En el artículo no se incluyó ningún anexo que mostrase algunos fragmentos de dicho dossier final.

un viaje a Inglaterra, con estudiantes de 2-BUP. El hilo conductor del proyecto es una historia titulada 'The shadow in the mist'.

Palacios (1988:6-7) refiere la experiencia llevada a cabo con dos grupos de 3-BUP, de un instituto gallego. Uno de los proyectos realizados fue una guía turística del pueblo[28]; otro fue un audiovisual sobre la misma localidad, haciendo un montaje de diapositivas al que luego pusieron voz; otro, un estudio comparativo entre la prensa española y la británica; otro, una visita a un aeropuerto, similar al descrito por Legutke (1984), que luego fue replicado por De la Serna (1992a); uno más, fue un estudio sobre el baloncesto español y norteamericano, incluyendo la entrevista a un jugador norteamericano de un equipo de la zona; otro más, fue la redacción de una revista, y, también, un estudio sobre la "movida viguesa", en el que se intentó conocer si este tipo de fenómenos socioculturales también ocurrían en el Reino Unido.

También se conocen experiencias llevadas a cabo con alumnos pertenecientes a la ya extinta EGB, más en concreto, con alumnos de 7º. Rodríguez Torras (1989 y 1991) describen dos proyectos, de tipo cerrado (Vidal 1994b), probablemente por la edad del alumno, muy cercanos a lo que sería una unidad didáctica: el primero con las islas Hawaii como tema de trabajo y el segundo sobre el descubrimiento de América.

Incluso con alumnos de 4º de Primaria se han descrito experiencias (De la Torre y Rodríguez 1993). El proyecto desarrollado también es de tipo cerrado y el tema general sobre el que se desarrolló fue 'Faces'.

Tenemos conocimiento de una experiencia (López de Blas 1991), llevada a cabo por miembros de un Seminario Permanente en centros de EGB, BUP y FP, en los alrededores de Madrid. Lo que nos parece cuestionable es que no eligiesen un tema de interés general sino que utilizasen un punto gramatical -comparativos y superlativos en inglés- como tema sobre el que

---

[27] La misma versión de este artículo, pero sin el apéndice de las ilustraciones, también apareció publicada en 1989 en las *Actas de las V Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA: 82-88.

[28] Véase Buckeridge (1996), aunque su concepto de proyecto es tan cerrado, tan guiado, que no nos atrevemos a denominarlo como tal y sí como unidad didáctica.

trabajar. Nos parece cuestionable porque de esa forma la lengua no se utiliza como un instrumento necesario para un fin concreto -la producción final del proyecto-, sino como un fin en sí misma.

En 1992 (Klee, Vidal, Sirjaelaeinen & Demetz) se informó de un proyecto, desarrollado paralelamente en cuatro países europeos: Inglaterra, España, Finlandia y Austria. El tema de trabajo fue 'Our environment', coincidente con otras experiencias posteriores también en el extranjero (Avila, Morales & Velasco 1993 y Stempleski 1993). El tiempo necesitado para su desarrollo tres meses, siendo la edad del alumnado participante 14 años. La experiencia es interesante por el tema de actualidad elegido, por supuesto, pero mucho más, por el esfuerzo de coordinar el trabajo en cuatro centros de países del entorno europeo. No hemos encontrado ninguna experiencia más de este tipo, pero pensamos que serían necesarias si la tendencia en el futuro es a crear una casa común europea.

Ribé (1994b) describe tres experiencias llevadas a cabo en el IB Joan Boscà de Barcelona, en el curso 1987-88. Dos de ellas realizadas con COU y una tercera con 1-BUP. La primera experiencia es la descripción de un proyecto, realizado a principio de curso, COU, y que se utilizó de forma introductoria al trabajo por proyectos (p. 394 y ss.). El punto de partida es la lectura, por parte del profesor de una historia titulada 'The land of the green people', a partir de la cual se genera el trabajo en los grupos. El profesor sugiere que el objetivo del proyecto sea convertir la historia en algo propio de los alumnos: será, por tanto, necesario concluirla, recrearla, añadir lo que crean conveniente, embellecerla, etc.

El segundo proyecto también fue realizado por alumnos de COU, pero en otro momento distinto del curso: final del segundo trimestre y principios del tercero (p. 435 y ss.). El proyecto está pensado como una recapitulación del trabajo hecho durante todo el año. Arranca de la comparación entre aquello que se quería hacer a principio de curso y aquello que se ha conseguido cuando el curso está a punto de concluir. Es una forma de aunar lo real y lo imaginario. Por ello, algunas de las ideas que se propusieron como puntos de partida fueron: 'What we are vs. what we are allowed to be', 'What we would like to be', 'The world/kind of society we would like to live in', etc (p. 436).

La tercera experiencia descrita se realizó con alumnos de 1-BUP, a comienzos del segundo trimestre (p. 456 y ss.). Cada grupo eligió un tema libremente, sobre el que tenían que diseñar un poster explicativo y una descripción escrita de la propuesta de cada grupo: así, un grupo eligió el tema de deporte y se propuso inventar deportes nuevos, otro eligió el cine y se propuso describir un nuevo local de exhibición, de tipo futurista y con todas las comodidades.

Menéndez (1995) describe un proyecto llevado a cabo con estudiantes de 3-ESO -la nueva Educación Secundaria Obligatoria-, en un pueblo de Huelva. El objetivo del proyecto era doble: en primer lugar, analizar lingüísticamente los mensajes en lengua inglesa contenidos en la ropa, complementos y material escolar de los alumnos; y, en segundo lugar, producir otros mensajes originales que podrían aparecer en ese mismo tipo de prendas y objetos. El material necesario para su realización es simplemente la ropa y un diccionario, el tiempo estimado en su realización tres o cuatro sesiones de clase y los estudiantes distribuidos en grupos de cinco o seis personas. La motivación del alumnado está asegurada pues el 'input' necesario es tan cercano a ellos como que forma parte de su propia personalidad y apariencia física.

Pérez Torres (1995) presenta una experiencia llevada a cabo con alumnado del Nuevo Bachillerato (16-18 años), procedentes del medio rural, en la provincia de Granada. El proyecto incluía el desarrollo de unas actividades previas a la visita a Londres, otras durante los días de estancia y una tercera, realizada a la vuelta, tras el viaje. El proyecto, concretado en la actividad de vuelta, consistió en la producción de un documento que incluía los cuestionarios utilizados y los folletos, tickets, publicidad y fotografías recogidas en Londres.

Haines (1989:62 y ss.) incluye varias experiencias, unas llevadas a cabo en el extranjero y otras en España. En España, describe la elaboración de un periódico por alumnos de COU, de un instituto de Lucena (Córdoba), en el que se emplearon ocho horas de trabajo. La idea del proyecto surgió pues en el libro de texto utilizado aparecía una unidad sobre la prensa británica y, además, varios alumnos de esa clase participaban en la elaboración del periódico del centro, editado, claro está, en español. Cambiando de escenario, en Chile, describe la elaboración de un vídeo, que contenía un boletín de noticias, una actuación de ballet, una entrevista y una pieza corta representada (sketch). Fue elaborado por 13 estudiantes adultos, que preparaban el Cambridge First Certificate. A pesar de que la realización de un proyecto es una actividad muy

diferente -mucho más dinámica y comunicativa- de las exigidas en el examen de Cambridge, la valoración del proyecto hecha por los participantes fue altamente positiva. También incluye la representación de *Cinderella* hecha por alumnos principiantes, jóvenes, en una academia privada en una ciudad de Italia. El tiempo empleado en su realización estuvo cercano a los dos meses y medio y su presentación final fue una puesta en escena de la obra de unos quince minutos.

Finalmente, de las experiencias llevadas a cabo, en su totalidad, en el extranjero también tenemos referencia de algunas.

Carter & Thomas (1986), Bloor & St John (1988) y Goodchild (1993) describen el uso de proyectos en cursos de formación y entrenamiento del profesorado, realizados en Gran Bretaña. Goodchild describe la experiencia llevada a cabo con un grupo de 16 profesores españoles que asistieron a un curso de tres semanas en Bournemouth. Fueron divididos en cuatro grupos de cuatro personas y se les asignó un tema de investigación a cada uno: 'money, housing, leisure & sport, the media'. Se les sugirió que recogiesen información y se les propuso entrevistar a hablantes nativos, buscar en enciclopedias, diccionarios, periódicos y revistas, ver y escuchar la televisión y la radio, visitar bancos y sociedades inmobiliarias, la Oficina de Atención al Ciudadano y Correos, y también tiendas de solidaridad, pubs y discotecas. Utilizaron mapas conceptuales[29] (Ontoria y otros 1993) para la organización del trabajo a desarrollar. El producto final fue un informe presentado con el acompañamiento de los vídeos elaborados, entrevistas y material auténtico recogido.

Estos no son los únicos proyectos utilizados en cursos de formación del profesorado. Sheppard & Stoller (1995) describen una experiencia llevada a cabo en Italia, con profesores que enseñaban ESP en muy distintas ramas profesionales: servicios sociales, electrónica, agricultura, telecomunicación, turismo, etc. En su valoración final, advierten de la imposibilidad de aplicar el método de proyectos en todos los contextos, especialmente por dos razones: una, que su adopción conlleva una cuidada y necesaria planificación y, dos, que la burocracia y las autoridades educativas lo hacen imposible en un buen número de casos. Sin embargo se observa

---

[29] La terminología utilizada por Goodchild es 'mind maps', aunque hemos observado que otros autores utilizan otra distinta: por ejemplo, Katz & Chard (1989) los denominan 'webs'; Fayram (1995) los utiliza simplemente como 'maps'; y Zaid (1995) como 'semantic maps'.

como positivo su ruptura con el trabajo habitual y el grado de motivación generado en los participantes.

Komorowska (1995), también hace uso de los proyectos en los cursos conducentes al título de maestro/profesor en Polonia. El tipo de proyecto que desarrolla consiste en una serie de tareas de observación de clase[30] que se han de llevar a cabo, siendo éstas las que siguen: tareas preparatorias y de reflexión previas a la observación, tareas de observación propiamente dichas y tareas de reflexión post-observación.

Alvarado (1992) describe un proyecto de larga duración, desarrollado por alumnos de 4º curso de lengua inglesa de una Facultad de Ciencias de la Educación, en una universidad panameña. La presentación final del proyecto desarrollado fue una fiesta de bienvenida a los nuevos estudiantes en forma de representación teatral.

Otra experiencia descrita en un contexto de ESP, aunque con un alumnado diferente, estudiantes de ingeniería en este caso, es la descrita por Kenny (1993b). El contexto en el que se realizó, el Instituto Asiático de Tecnología, en Tailandia. Lo más destacable es el énfasis hecho en que los estudiantes participantes no se comportasen como alumnos (pupils) sino que lo hiciesen como aprendices (learners). Para ello se propuso que el trabajo fuese de tipo investigador (investigative research), de forma que los aprendices se implicasen de forma activa, haciendo uso de su autonomía, en la elaboración de los proyectos.

Dolz (1994:27), en una situación muy diferente, menciona hasta ocho experiencias distintas, llevadas a cabo con distintos cursos, desde primero de Primaria hasta segundo de Secundaria, en Ginebra, Suiza. Los proyectos realizados son tan variados como: la creación de un libro de cuentos infantiles, escribir cartas, crear una historia para un comic mudo, crear una novela de intriga, escrita en primera persona siendo los propios alumnos los narradores de la historia, o también desarrollar un debate oral sobre una película.

---

[30] En realidad, supone un paso adelante, pues se obtiene una visión más global de la clase, con respecto al modelo descrito por De la Serna Pozas (1995), que se queda en el mero hecho de la observación.

Villani (1995), en Italia, describe la realización de un proyecto consistente en la elaboración de un 'summer workbook' para estudiantes de un nivel inferior; esto es, los alumnos del segundo año de secundaria (12-13 años) elaboraban los cuadernos de trabajo para los de primero (11-12 años). Es un tipo de proyecto muy cerrado, y mucho más centrado en la forma (lengua) que en el contenido, pero que tiene de positivo lo siguiente:

1. reviewing all the main points of the curriculum from the previous year;
2. producing a booklet in English for summer study for real students;
3. raising their awareness about their own learning process by examining the different types of exercises;
4. increasing their sense of responsibility towards their younger school-mates; and
5. recycling previously-learnt material in a creative way (p. 33-34).

También tenemos referencia de una experiencia llevada a cabo en Grecia (Julius & Marketos 1983). Los proyectos fueron desarrollados por alumnos preuniversitarios, con un tema común -"Growing Up"- utilizando, y esto es quizás lo más novedoso, la literatura en lengua inglesa -Joyce, Blake, Longfellow, etc- como 'input' previo a la producción final, que consistió en poemas de elaboración propia.

Otra experiencia escolar es la descrita por Katz & Chard (1989). Los proyectos descritos fueron hechos por alumnos de Primaria, de centros estadounidenses, aunque el área de conocimiento que cubren no es el de una L2. Lo más interesante quizás es la presentación de los llamados 'project web' o 'zoom web', a modo de mapas conceptuales, sobre 'going shopping, weather, a construction site, our school bus, homes, how we get our fish'.

Por último, Hutchinson (1991) recopila un ejemplo gráfico de siete proyectos diferentes, de distintos niveles, realizados por alumnos entre 11 y 15 años, en Hungría y Brasil. Algunos de los temas elegidos para los mismos son 'Our town', 'Communication' o 'My ideal day'.

III.6 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE SU USO.

Las **VENTAJAS** que se aducen para la utilización de los proyectos no son pocas así como tampoco son pocos los autores que las destacan. Son bastante coincidentes con las características descritas anteriormente[31] y, entre ellas, las siguientes:

(a) los proyectos sirven como **puente de unión entre el estudio de la lengua y el uso de la lengua** (Goodchild 1993: 256). De hecho, en muchos casos, la realización de un proyecto se entiende como una clase de inglés fuera del aula de instrucción. Como dice Hutchinson (1991:11) lo importante es hacer conscientes a los alumnos de que la L2 se puede emplear de la misma forma como hacemos con cualquier L1, y, además, se hace necesario rechazar la idea de que una lengua extranjera es una cosa muy remota porque inevitablemente tendrá un efecto negativo en la motivación;

(b) propicia **el aprendizaje cooperativo y la dinámica de grupos** (Goodchild 1993:256). Como dicen Katz & Chard (1989:6), el trabajo por proyectos genera oportunidades 'for a cooperative ethos to flourish';

(c) de lo expuesto en el punto anterior, se desprende que son un instrumento muy útil para desarrollar en el aprendiz el **sentido de la responsabilidad de su propio aprendizaje** (Goodchild 1993:256, GLAG 1995:73). El contemplar el proyecto como un trabajo propio, además de generar responsabilidad, consolida la motivación que el alumno tiene por este tipo de trabajo (GLAG 1991:58, Hutchinson 1991:11, Appel 1995:57);

(d) favorecen **la adquisición de una serie de capacidades por parte del aprendiz**: así, los proyectos desarrollan la capacidad de decisión, la autonomía, la inventiva y la creación, la capacidad de integración o síntesis de ideas y la comunicación interpersonal (Hernández 1996:52). Hace que los alumnos sean más independientes, alejándose progresivamente de la figura del profesor tradicional que lo sabe todo y que controla toda la actividad en el aula (Underhill 1989);

---

[31] Véase III.3 (p. 87 y ss.).

(e) facilitan **la integración de las cuatro destrezas** (Robinson 1991:51; Goodchild 1993:256; Camps y Vilà 1994), aunque mucho nos tememos, y así lo pretendemos observar en nuestra investigación, que esa integración no es tal o al menos no se produce el mismo nivel de empleo de todas ellas;

(f) del mismo modo, facilitan **la participación de todos los alumnos en la medida de sus posibilidades** (Katz & Chard 1989:49); unos son más competentes en el uso de la lengua y otros lo son más en todo ese tipo de tareas no lingüísticas[32], también necesarias en los proyectos: diseñar, dibujar, hacer fotografías, manejar cámaras o videos, utilizar el ordenador, ilustrar, etc (GLAG 1991:59). En otras palabras:

> Those who are relatively weak with regard to their formal linguistic achievement may be able to use other talents which are as valuable to the success of the project as the writing of good English or the understanding of complex texts (Haines 1989:3).

(g) Colomer (1994) hace una ferviente defensa del trabajo por proyectos como instrumento que **favorece positivamente la destreza de lectura**: los proyectos posibilitan una lectura con el sentido habitual y necesario de la misma en una sociedad alfabetizada -ese sentido habitual se resume en leer para extraer información; un hecho muy distinto al de leer para realizar unas actividades de aprendizaje concretas-; la lectura en los proyectos tiene un carácter más globalizador y no tan fragmentario como los propios ejercicios que se pueden derivar de ella;

(h) el trabajo por proyectos supone que los alumnos aprendan a hacer cosas de **un modo cognitivo**, a través del razonamiento y huyendo de toda repetición mecanicista, como investigadores independientes (Hutchinson 1991:14);

(i) el concepto teórico de **análisis de necesidades** se ve llevado a la práctica pues 'los estudiantes aprenden el inglés que es importante para sus necesidades' (GLAG 1995:72);

---

[32] Obsérvese, más adelante, en el Registro de Observación (RO) -V.3.1.2- (p. 210-5), que ambos tipos de tareas, lingüísticas y no lingüísticas, están recogidos para su codificación, durante la observación en el aula.

(j) favorece un tipo de **enseñanza interdisciplinar**, pues en la mayoría de los casos, los temas sobre los que se realizan proyectos son propios de otras asignaturas del curriculum escolar (Hutchinson 1991:14). De hecho, no es raro ver alumnos realizando proyectos mientras en sus manos está un libro de Ciencias o sus preguntas se dirigen al profesor de Historia, por ejemplo;

(k) **el reto** que supone el desarrollo de los proyectos en el aula **para el profesor** hace que el trabajo de éste no caiga en una actitud conservadora, obligándole en cierto modo a una permanente formación, que le permita responder a las necesidades planteadas por los aprendices (Katz & Chard 1989:49).

Nadie, por supuesto, pone en duda que su utilización conlleva una serie de ventajas. Lo que resulta algo más difícil es cuantificar, como tradicionalmente estamos acostumbrados a evaluar, lo que se ha ganado con su uso: 'the knowledge gained will never be assessed on a standardized achievement test' (Katz & Chard 1989:2).

Los proyectos de trabajo, desde luego, tampoco están exentos de **CRITICAS**, siendo éstas las más frecuentes:

(a) desde una visión enciclopédica del currículo (Hernández 1996:52), se esgrime la queja de que **con los proyectos de trabajo no se enseña todo**; bien es cierto, y a ello podríamos preguntar ¿es que acaso un currículo lineal lo enseña todo? La repuesta, muy obvia, sería que no;

(b) otra crítica -que, como se observará más adelante, hemos experimentado en nuestra investigación-[33], es que **su realización consume mucho tiempo**. En realidad el tiempo dedicado a este trabajo nunca está mal empleado, pues es una forma de aprendizaje diferente a la enseñanza tradicional, pero sí supone un problema a la hora de planificar, secuenciar y coordinar un programa, diversos cursos de un mismo nivel o el trabajo de los distintos profesores que imparten ese mismo nivel;

---

[33] Véase por ejemplo la reflexión hecha en el Diario del Profesor -V.4.5.2- el día 15-Abril-1996 (p. 273).

(c) en contra también constatamos el siguiente hecho, en cierto modo ligado a lo anterior: **la actitud negativa percibida** en las autoridades educativas (Sheppard & Stoller 1995:15), en algunos docentes y en algunas familias, al observar que sus hijos están recibiendo una enseñanza diferente al concepto que ellos tienen de ésta, y que, por tanto, están siendo sometidos a un experimento[34];

(d) una **dinámica de trabajo**, llamémosle aceptable, **no está siempre garantizada** con los proyectos (Haines 1989:7-8): siempre habrá alumnos que pierdan o incluso nunca lleguen a tener interés por los proyectos, otros molestarán e interrumpirán el trabajo de los demás, la gran mayoría trabajará a ritmos muy diferentes y en un buen número de ocasiones no cumplirán con la responsabilidad aceptada: traer cierto material a clase, hacer una determinada tarea, etc. En contrapartida habrá que decir que esa dinámica aceptable de clase tampoco va a ocurrir siempre en un modelo más tradicional de enseñanza;

(e) Hutchinson (1991:17) recoge una crítica muy generalizada y es que **los alumnos utilizan la L1** durante la realización del proyecto. Coincidimos con Hutchinson en que quizás no sea algo tan negativo, o es que ¿acaso no utilizan la L1 en una clase más tradicional? Además, sería interesante analizar si por el hecho de utilizar la L1 no se puede hablar de un nuevo uso de un concepto tan viejo como la traducción. Intentaremos abundar sobre el uso de la L1 en el siguiente capítulo -IV- y analizaremos su uso como uno de los ejes centrales de nuestra investigación;

(f) para terminar, el Grupo Minerva[35] (1994) plantea una crítica importante, no contra el método de proyectos, sino contra **la forma de utilizar los proyectos**. Su queja se produce en el sentido de que,

---

[34] En nuestra propia experiencia, nunca llegamos a percibir, claramente, esa actitud negativa, pero sí tuvimos la sensación, en muchas ocasiones, de ser 'una isla en medio de un mar demasiado sereno' (poco dado a innovaciones), en especial en el primer año de experimentación. Las actitudes menos positivas vinieron del profesorado de otras asignaturas, las más favorables de las compañeras del Departamento de Inglés.

[35] Este grupo está formado por ocho profesores, destacados docentes en el ámbito de la Didáctica General en nuestro país, algunos de los cuales aparecen incluidos en la bibliografía que acompaña este trabajo de investigación: Alabat, Ferrer y Hernández.

> no se tiene en cuenta la fundamentación, la concepción o la cosmovisión que tal aproximación representa. De lo que se está hablando en estos casos es de técnica en cuanto algoritmo, secuencia estable de pasos a seguir, o una forma de constricción del espacio y del tiempo escolar que puede ser utilizada y aplicada a todo tipo de realidades y circustancias (p. 74).

Es, a todas luces, evidente que todas las situaciones y contextos de enseñanza/aprendizaje no son iguales y que la metodología que funciona en unos casos no tiene por que funcionar en otros. Y ese es el error cometido con los proyectos de trabajo: **su universalización y casi obligación** de aplicación en todos los contextos educativos, porque como es nuevo, probablemente al ser nuevo sea lo mejor y, por tanto, lo que haya de aplicarse (Grupo Minerva 1994:76).

Es ésta, por tanto, una crítica muy seria y a tener en consideración si tenemos en cuenta que nos encontramos en el comienzo de un nuevo período histórico en lo que acontece a la educación en nuestro país. Período éste que, quizás, desde sus comienzos ha resultado muy sujeto a unas normas -Diseños Curriculares- que parecen haber pecado de lo que se criticaba más arriba. Podríamos concluir, pues, con la mismas palabras con las que concluye este Grupo:

> Por todo ello, los proyectos de trabajo no pueden reducirse a una técnica homogeneizadora, a un método que reduzca su complejidad y que limite la mirada sobre la realidad y sobre nosotros mismos a una secuencia de contenidos (p. 77).

III.7 PROYECTOS EN LA PRACTICA.

Lo que hemos dicho hasta este momento en este capítulo tiene que ver con la 'teoría' de los proyectos. Por el contrario, en las páginas que siguen vamos a analizar los elementos participantes en la elaboración de un proyecto, teniendo siempre en mente cual ha sido **nuestra experiencia concreta**. Analizaremos lo siguiente:

(a) tres factores interrelacionados: 'input', interacción y negociación;

(b) los participantes en el aula: profesor y alumno, prestando especial atención a la autonomía del aprendiz y al matiz humanista que implica su participación;

(c) el material utilizado, prestando especial atención al concepto de banco de recursos y de material auténtico;

y (d) el proceso de evaluación.

III.7.1 'INPUT'.

Hablar de 'input' en la realización de proyectos es hablar de la exposición, oral y escrita, a la L2 y, en nuestra situación, a la L1, a la que van a estar expuestos los alumnos en el trabajo en grupos.

No pretendemos lanzarnos a una discusión sobre el tema, sin antes centrar la atención, en primer lugar, en el contexto educativo en el que se enmarca nuestro quehacer diario en clase. Y éste no es otro que el de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes adolescentes en un centro escolar, con los condicionamientos que enumeramos a continuación:

(a) todo el alumnado posee una misma lengua materna (el español) y, consiguientemente, habrá que considerar el uso de esa L1 en los procesos de interacción. El profesor, que es también otra posible fuente de información, también posee la misma L1;

(b) por otra parte, el acceso a material escrito (prensa, por ejemplo) u oral (emisiones de radio o televisión) en L2 es, de momento, muy limitado, fuera y dentro del ámbito educativo;

(c) igualmente, las posibilidades de comunicación con un anglo hablante son bastante escasas en la vida diaria: Tampoco se cuenta en el centro con un lector de L2, que aliviaría en parte la situación;

(d) también hay que tener en cuenta cual es el grado de motivación del aprendiz, que, en situación de escolaridad obligatoria, se ve avocado, quiera o no, a estudiar obligatoriamente esa segunda lengua, que quizás no hubiese elegido si se le hubiese dado la oportunidad (Otal, Artigas y Alagón 1992);

(e) por último, recordar que el inglés es una asignatura más del curriculum escolar, que

por su propia idiosincrasia se convierte en una isla solitaria en medio de un mar de asignaturas enseñadas en español.

Intentar definir que es 'input' se puede convertir en una discusión casi interminable si atendemos a la bibliografía al respecto: Pica (1991b), Krashen (1985), Long (1985), Richards, Platt & Weber (1985), sólo por citar algunos. En lo que sí parece haber coincidencia es en que todo el proceso no se puede reducir a una fórmula del tipo:
INPUT > > > > > BLACK BOX > > > > > OUTPUT (Larsen-Freeman 1985b:442).

Nuestra discusión, pues nuestro diseño de la investigación así lo sugiere, ha de plantearse en los siguientes términos: **¿qué incidencia van a tener en el aprendiz un 'input' en L1, un 'input' en L2 auténtico y otro no auténtico?**

En un principio la necesidad de presentar material auténtico al alumno vino dada por el deseo de combatir el enfoque estructural, que durante mucho tiempo había fragmentado la lengua, de forma que la exposición que el alumno tenía a ésta distaba bastante de la realidad: presentada únicamente a nivel de oración, ignorando el discurso, sacada de su contexto y sin ningún fin comunicativo-. Krashen (1985), con su teoría del i+1, muy por el contrario, aboga por un tipo de 'input' graduado (comprehensible input), en el que siempre se presentará una mínima parte nueva, para de esta forma favorecer la adquisición de la lengua. Ya algunos años antes, Swan (1981:41) intentaba explicar cómo con estudiantes de los niveles más bajos, un tipo de 'input auténtico' sin modificar sólo llevaba a la confusión a los mismos.

Algunas de las investigaciones llevadas a cabo hacen unas sugerencias a tener en cuenta. Por ejemplo, Long (1985b), en una prueba de comprensión auditiva, demuestra que aquellos alumnos que habían escuchado el texto en versión 'foreigner talk' (comprehensible input) habían puntuado más alto que los que habían escuchado el mismo texto en versión 'native speaker'; sustentando así el supuesto de que el uso de material auténtico no es siempre lo más adecuado.

La teoría del 'input' comprensible (i+1) de Krashen, a pesar de ser ampliamente aceptada en los últimos años, también ha sido contestada por diversos motivos. Por ejemplo, White (1987) aduce al menos tres razones:

(a) haciendo hincapié en el contexto y en el significado, Krashen deja a un lado el papel de la gramática y el conocimiento interno que de la misma tiene el aprendiz. De hecho, la gramática poseída por el aprendiz, es la que va actuar, en realidad, como filtro para el 'input', con lo cual su hipótesis del filtro afectivo falla, precisamente, en lo afectivo y pasa éste a ser lingüístico. White no lo menciona, pero nosotros pensamos y creemos que se podrá analizar en la observación, que la necesidad de los alumnos de recoger información de contenido específico, no lingüística, va a llevar a fallar otra vez la hipótesis del filtro afectivo: el filtro afectivo se va a encontrar bajo cuando el alumno busque contenido en material en L1 y bastante más alto, impidiendo que la información llegue al mecanismo de adquisición lingüística (LAD), cuando ese material se presente en otra lengua que no sea la suya propia;

(b) el 'input' simplificado aportado por el profesor no es sinónimo de 'input' comprensible. El estado de (i) o de (i+1) no depende del profesor sino de la competencia propia del alumno. En este sentido, White (1987:102) recomienda a Krashen que no use indistintamente los términos de 'input' y de 'intake';

(c) en el proceso de aprendizaje, no todo se puede resumir en la provisión de 'input' comprensible y en muchas ocasiones se deberá hacer uso de la gramática para activar el aprendizaje que puede estar bloqueado por generalizaciones incorrectas, propiciadas por ese tipo de 'junky input'.

Este tema, del **'junky input'**, necesita amplia discusión por su incidencia en el trabajo por parejas/grupos y su repercusión en los programas y metodologías más alabados en estos últimos años. En esta necesidad de discusión coinciden Prabhu (1987:82)[36] y Freeman (1992:70), quien se pregunta 'Does peer work create the mistake or does it simply make the mistake public and thus audible?'. Pregunta similar se hace White (1987:101):

> Imagine a number of native speakers of Spanish learning English. Such native speakers are known to omit subject pronouns. Given such input, how on earth is someone learning English with them going to establish that pronouns are obligatory in English?

---

[36] Véase el apartado II.3.2 (p. 54 y ss.).

El mismo riesgo del 'junky input' aparece en Pica & Doughty (1985a y 1985b) y Pica (1992) al comparar el trabajo en grupo y el guiado por el profesor. No es que en el trabajo en grupo se produzca más, sino que en éste no hay nadie -el profesor- que pueda originar un 'input' gramaticalmente aceptable. Este tipo de 'input' erróneo es también criticado vehementemente por O'Neill (1991), quien se cuestiona sobre las excelencias del mito del aprendizaje centrado en el alumno: por supuesto, uno de los rasgos negativos que aprecia en él es el de este tipo de 'input'. Sin embargo, Tudor (1995:37) cree exagerada la apreciación de O'Neill y dice que hay que valorar cuales son los objetivos propuestos con cierta actividad y cual es el resultado obtenido, porque probablemente el objetivo fundamental de la actividad no fuese la producción correcta en L2, sino otro bien distinto.

Probablemente, y para concluir, merece la pena proponer una actuación de síntesis de ambas posturas (Porter 1986), en lo que a provisión de 'input' respecta:

> If we are truly commited to communicative language teaching, we need to determine the optimum balance of learner input and teacher-controlled input so that our students can get sufficient practice in genuine communication in addition to exposure to accurate language models (p. 220).

III.7.2 INTERACCION.

En el trabajo por proyectos, los procesos de interacción son un elemento central a considerar pues no se puede desligar la realización de un proyecto -en nuestra concepción- con el trabajo en grupo; un entramado social en el que se produce la comunicación entre los alumnos en todas las direcciones y con objetivos varios.

Precisamente el contacto humano que se da en un grupo de trabajo es el que caracteriza los procesos de interacción, en cuyo estudio, y en la mayoría de las ocasiones, se olvida la variable de personalidad de los sujetos. Precisamente, los rasgos que caracterizan a cada individuo desempeñan un papel fundamental -hecho éste que hemos percibido en nuestra investigación- en el funcionamiento de un grupo. Nos atreveríamos a decir que esta variable de

personalidad es incluso más importante que la competencia lingüística del individuo. Así, debemos recordar las palabras de Prabhu (1992:229) al respecto:

> Behind the conventionalised roles and routines of a lesson are a group of individuals -a teacher and many learners- with varied personalities, motives, self-images, fears and aspirations, levels of tolerance, and degrees of maturity. [...] There are likes and dislikes, loyalties and rivalries, ambitions and desires to dominate, injured pride and harboured grudge, fellow feeling and jealousy, all creating a continual threat to security and self-image, and calling for protective or corrective action.

Nos interesa así mismo prestar cierta atención a una distinción establecida por Allwright (1984), quien distingue entre la **interacción con el texto** y la **interacción entre personas**. En realidad, él se niega a denominar interacción al hecho de enfrentarse a un texto y deja definido este hecho como una actividad de tipo 'problem-solving'. Para él, la interacción está estrechamente ligada al ser humano y define cuatro modelos de interacción en clase.

> *Compliance* (simply doing whatever is required or expected of you) is the likely response of co-operative learners to *Direction* from the teacher. Between these two extremes are *Negotiation* and *Navigation*. *Negotiation* refers, as it does outside the classroom, to any attempts to reach decisions by consensus rather than by unilateral decision-making.[...] *Navigation* is slightly different. It refers to attempts to steer a course between, round, or over the obstacles that the lesson represents for the participants (p. 160).[37]

Coleman (1987:127-9) abunda en los modos de interacción, atendiendo al tipo de participantes y lo que éstos hacen, y propone la siguiente tipología:

(a) **'learner and text interaction'**, en la que el alumno individualmente tiene que llevar a cabo la tarea propuesta, manipulando la información contenida en el texto;

(b) **'monodyadic interaction'**, es el tipo de trabajo en pareja, en el que es necesario siempre la presencia de dos personas para ejecutar la tarea;

(c) **'polydyadic interaction'**, que es la que necesita de la interacción entre todos los miembros del grupo clase, de modo que se recabe información de cada uno de ellos;

(d) **'intergroup interaction'**, es la interacción simultánea entre un grupo reducido de participantes;

---

[37] Todas las *cursivas* son del autor.

y (e) **'intragroup interaction'**, que consiste en enviar a un miembro de un grupo para recoger información de otro grupo distinto.

Es bien cierto que la interacción aprendiz-texto es 'quite predictable' (p. 129), resultando tener mucho en común con las actividades de comprensión tradicionales, mientras que la interacción polidiádica, intergrupal e intragrupal son 'largely unpredictable' (p. 130). Las tareas resueltas en este tipo de interacción necesitan de la negociación de significados entre los aprendices, convirtiéndose en paradigmas de actividades de la versión fuerte del enfoque comunicativo (Howatt 1984:279).

En lo concerniente a **nuestra investigación**, hemos de decir que **se observarán a través de las categorías del Registro de Observación[38] las interacciones aprendiz-texto, inter-grupal e intra-grupal**, de las antes descritas.

III.7.3 NEGOCIACION.

Este tercer apartado es la consecuencia lógica de que haya un primero dedicado al **'input'**, parte del cual es generado por la **interacción** originada en el grupo, que en la mayoría de las ocasiones está **negociando** los contenidos y la elaboración del proyecto.

Hay que aclarar en un principio que al amparo de este término nos hemos encontrado con dos hechos bien distintos y para los que se emplea una misma denominación.

Por una parte, la idea de **negociación**, en el más puro sentido de la palabra, como el intento de **llegar a un acuerdo** entre profesor-aprendiz o aprendiz-aprendiz en cuanto a los objetivos, contenidos, actividades, etc: en suma, una negociación que puede abarcar, dependiendo del grado de responsabilidad que queramos compartir con los estudiantes, desde el programa que se va a emplear para la instrucción de la L2, hasta la gramática que se va a

---

[38] Véase el apartado V.3.1.2 (p. 210 y ss.).

aprender, los exámenes que se van a hacer, lo que van a leer durante el curso, los proyectos a realizar o el sistema de evaluación a utilizar; la idea de negociación, pues, como el procedimiento necesario para que el alumno se haga responsable de su propio aprendizaje (Barnett 1990).

Por otra, un concepto de **negociación** como el mero **acto de comunicación** en el que se **'negocian' significados**, de forma que la transmisión de información entre emisor y receptor se haga efectiva (Rulon & McCreary 1986:12, Crookes & Gass 1993:2, entre otros).

Si volvemos al principio de este apartado, en el que presentamos las dos concepciones diferentes del mismo término, nos parece que hay que hacer una serie de puntualizaciones con respecto al primer significado del término, pues hablar, de una forma tan amplia, de negociación nos parece cuanto menos que imprudente. Pensemos que quienes negocian el programa son profesor y aprendiz, pero ¿son todos los aprendices iguales? ¿Tienen todos las mismas edades, tienen todos las mismas actitudes hacia la L2 y las mismas necesidades? ¿Se pueden negociar con ellos todos los aspectos del programa o sólo algunos de ellos? ¿Son profesores y alumnos conscientes de que el proceso de negociación les va a obligar a unas actitudes distintas en el aula? ¿Están dispuestos los profesores a compartir decisiones que hasta ahora sólo eran de su incumbencia?

Desde luego, la postura más acertada parece ser la de la moderación y el pragmatismo en la puesta en práctica de este concepto porque incluso las investigaciones, y no sólo nuestros interrogantes, demuestran que la realidad es una muy distinta a lo descrito en la teoría. Por ejemplo, Budd & Wright (1992) describen el mayor grado de conservadurismo demostrado por el alumnado cuando se trata de negociar parte del curriculum anual. En su estudio se demuestra repetidamente la extrañeza que muestran los alumnos al ponerse en práctica un 'process syllabus' en un curso de First Certificate English (FCE) en el Reino Unido.

Desde luego, es muy diferente abordar la negociación como lo hace Nunan (1988b), con personas adultas inmigrantes que tienen una necesidad lingüística para integrarse en el país de adopción, que abordarla con estudiantes adolescentes que se enfrentan a la L2 como una asignatura obligatoria más del curriculum.

En cualquier caso, son muchos los autores (Faerch, Haastrup & Phillipson 1984, Fitzpatrick 1995, Tudor 1996) que, en el amplio sentido del término, valoran de **forma positiva** este concepto de negociación, reconociendo que:

(a) evita el riesgo de una enseñanza/aprendizaje absolutamente 'normalizada' y reglamentada;

(b) reconoce el hecho de que no hay unas necesidades potenciales comunes a todo aprendiz;

(c) enseña al aprendiz a dirigir su aprendizaje, que probablemente continuará después de su período escolar;

y (d) les hace ganar en autoestima y consigue que su motivación por la clase sea mayor.

En resumidas cuentas, lo que de positivo tiene es el hecho de ser 'el resultado de la interacción de una serie de elementos que contribuyen a la capacitación de los estudiantes para decidir **qué, cómo, por qué, cuándo, donde... aprender**'[39] (GLAG 1995:69).

III.7.4 PARTICIPANTES.

PROFESOR.

El papel que ha de jugar un profesor en la realización de un proyecto es fundamental, no por ser el centro de atención en el aula, sino precisamente por dejar de serlo y por asumir un número de funciones que antes no hacía.

No vamos a entrar en un análisis histórico de cómo ha cambiado el concepto de profesor (Holec 1979, Seliger 1983, Howatt 1984, Richards 1985, Widdowson 1987, Wright 1987b, Tudor 1993, entre otros) pero sí pretendemos describir cuáles han sido esos cambios.

Wright (1987b), quien dedica todo un volumen a debatir los papeles que desempeñan el profesor y el aprendiz, define las **funciones** del profesor en base a (a) el **tipo de**

---

[39] La **negrita** es de los autores.

conocimiento desarrollado en el aula y (b) el **tipo de poder** ejercido, coincidiendo así con Atkinson (1989), O'Neill (1991), Tudor (1993), Underhill (1989) y Widdowson (1987).

En relación al **tipo de conocimiento** que se transmite en el aula, Wright (1987b) y Tudor (1993) describen los dos papeles primordiales que ha de desempeñar el profesor: de una parte, en términos de 'procedural knowledge', el profesor ha de saber como organizar y propiciar las situaciones y actividades de clase que favorezcan el aprendizaje, y, de otra, en términos de 'subject knowledge', ser capaz de transmitir el contenido, que no es otro sino la propia L2.

Si tuviésemos que señalar lo que el profesor no debe hacer, en este sentido -en lo referente al tipo de conocimiento a desarrollar-, destacaríamos lo siguiente (Raz 1982:110): esforzarse en enseñar todo lo contenido en el libro de texto, creer que lo que él no enseña no será aprendido por el alumno e igualar la eficacia de su enseñanza con los resultados obtenidos en los exámenes.

Con relación al **tipo de poder** ejercido en el aula, Wright (1987b:17) distingue tres situaciones:

(a) 'coercive power', basada en una situación de autoridad en la que el castigo sirve como arma arrojadiza contra el aprendiz;

(b) 'reward based power', basada en la recompensa,

y (c) 'referent', en la que el profesor es un simple referente y que será más o menos seguido en función de la motivación generada en los aprendices.

Underhill (1989:254) distingue cuatro posibles situaciones de poder en el aula, siendo éstas las siguientes:

(a) 'authoritative power', que es ejercido por el profesor con la intención de ayudar al aprendiz a ser lo más autónomo posible;

(b) 'autonomous power', el poder ejercicio por el aprendiz en el desarrollo de su autonomía;

(c) 'authoritarian power', ejercido por el profesor, consciente o inconscientemente, al imponer unos criterios e intereses que no son coincidentes con los del aprendiz,

y, por último, (d) 'abdicated power', que es la versión degenerada del poder autónomo y que se produce al dejar en manos del aprendiz parcelas de autonomía que exceden su propia capacidad.

De lo anterior, es fácil deducir que la situación ideal es la tercera, la de referente, que plantea Wright (1987b) y la primera y segunda de Underhill (1989).

Del profesor se espera que, además de tener un conocimiento de la lengua que va a enseñar, tenga unas **cualidades necesarias** para ajustarse a las nuevas situaciones de instrucción que va a tener que afrontar (Tudor 1992:40 y 1993:29), a saber:

(a) destrezas de tipo personal; se espera que tenga suficiente madurez como persona y un grado de intuición más que aceptable;

(b) destrezas educativas; es decir, se espera que su concepto de docente vaya más allá de ser un profesor de idiomas únicamente;

y (c) destrezas de programación; que sea capaz de estar dispuesto a no actuar con un programa prefijado y que contemple la negociación como instrumento necesario en el día a día.

Del profesor se espera que desarrolle tantas funciones, que en muchas ocasiones, la terminología utilizada no es la de profesor sino la de facilitador (Cadierno & Soracco 1991, Underhill 1989). Se supone que ha de actuar como:

(a) **'manager'**, para crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca en el aula;

(b) **'resource'**, como fuente de conocimiento, tanto formal como procedimental;

(c) **'guide'**, como punto de referencia en el aula;

(d) **'evaluator'**, del proceso y el producto desarrollado por los alumnos;

(e) **'organizer'**, de las tareas y actividades de clase;

(f) **'instructor'**, en el sentido más tradicional, como persona que ejerce su actividad de forma directa para que otros aprendan lo que él enseñe.

En nuestro enfoque, el de integrar la elaboración de proyectos en programas de lenguas, llamémosles, **más convencionales**, como son los nocionales-funcionales, el profesor tendrá que adecuarse y ser capaz de responder a la situación de cierta autonomía de los

aprendices que conlleva la elaboración de proyectos. Tendrá que desarrollar los papeles descritos por Haines (1989:4): en el **comienzo del proyecto** será el de **iniciador**, sugiriendo ideas para que los alumnos se organicen, negocien y pongan en funcionamiento sus grupos de trabajo; en la **fase intermedia** del proceso, su papel será el de **facilitador**, colaborando con ideas, aportando soluciones, proponiendo materiales y tareas, etc; y, en la **fase final**, el papel a jugar será el de **organizador de la presentación final y evaluador del proceso y producto realizado.**

ALUMNO.

Dos objetivos nos vamos a marcar al abordar el análisis del papel que juega el alumno: uno, el concepto de autonomía, y, dos, el carácter humanista que su participación implica.

Autonomía.

El trabajo realizado por nosotros, el de integrar la realización de proyectos, está también influenciado, en cierto modo, por esa tendencia a desarrollar la **autonomía** del aprendiz, también denominada por algunos (Sionis 1990 o Bird 1993) como 'the fifth skill'. Estamos de acuerdo que, sin caer en el fenómeno del 'pendulismo'[40], un cierto grado de autonomía es deseable en este tipo de acercamiento que, entre otras cosas, promueve una relativa independencia del alumnado durante y después de la clase. Estamos de acuerdo con aquellas definiciones de autonomía (Holec 1979:3 o Lombardo 1990: 74 y 76) que, en términos generales, definen el concepto como *la habilidad de desarrollar en el aprendiz la responsabilidad por su propio aprendizaje*.

El concepto de **autonomía** no es nada novedoso, no es una incorporación de esta década, sino que ha sido la evolución propia de una serie de circustancias acaecidas a partir de

[40] Por este término entendemos, ese fenómeno, tan habitual en muchas ocasiones, de pensar que cualquier nueva metodología o enfoque va a resolver los problemas planteados y adoptarla de forma tan extrema que nos hace olvidar y rechazar todo lo anterior, incluido lo que de positivo haya demostrado durante un buen número de años. Véanse Howatt (1984), Bauckham (1994) o Nunan (1995b).

los años sesenta, unas de tipo educativo y otras no, pero que han influido en nuestro ámbito profesional. Gremmo & Riley (1995:152-3) enumeran una serie de **factores** que a finales de los sesenta y comienzos de los setenta influyeron en el desarrollo de este concepto:

(a) la aceptación de los derechos de las minorías y el surgimiento de corrientes sociales novedosas para la época (movimiento hippy, feminismo, ecologismo, etc) contribuyó a desarrollar un sentimiento social de libertad y autonomía del individuo;

(b) la reacción contra los conductistas fue unánime en muy diversos frentes: pedagogos como Rogers o Freire, psicólogos como Ausubel o Bruner y lingüistas como Austin, Searle, Hymes o Halliday, entre otros, contribuyeron a desarrollar una alternativa a la corriente conductista imperante en el período posterior a la II Guerra Mundial;

(c) el concepto de Europa, como comunidad de naciones, propició, de una parte, la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, a instancias del Consejo de Europa; y, de otra, la necesidad de los profesionales de todos los países de aprender una lengua de comunicación con el resto de sus vecinos: aprendizaje que lógicamente no se iba a originar dentro de un sistema normalizado de instrucción como es el sistema educativo de cualquier país;

(d) los desarrollos tecnológicos han contribuido progresivamente a dotar a los aprendices de medios con los que trabajar autónomamente;

(e) por último, la universalización de la enseñanza ha supuesto la necesidad de atender de alguna manera a grandes cantidades de aprendices, que por su cantidad no pueden ser atendidos de una forma tan personal y directa.

Desde el primer momento de desarrollo de este concepto de **autonomía**, se adujeron una serie de **objeciones** (Gremmo & Riley 1995:154 y ss.) que parecían hacer imposible su aplicación en una serie de circustancias concretas: a saber, con niños, con algunas lenguas 'difíciles', en instituciones cuyos cursos están orientados a un examen y con adultos de nivel educativo muy bajo.

El profesor deseoso de desarrollar ese tipo de aprendizaje autónomo también se encuentra con una serie de dificultades: otros profesores, la institución en la que enseña y, a veces, sus propios alumnos:

> How difficult it is for the language teacher to use a person-centred approach when teachers of other subjects (or, perhaps, other language teachers) do not, or indeed do the opposite, and the institution itself is unsympathetic. Using such an approach is even more difficult when it conflicts (as it almost always does) with the learners' expectations and previous learning experience (Prowse 1993:8).

Sin embargo, con el tiempo, se ha observado que los alumnos jóvenes, en edad escolar, pueden ser enseñados a 'aprender a aprender' y a valorar su propio aprendizaje (Harris 1996); de hecho, la mayoría de los materiales publicados en la actualidad incluyen secciones de este tipo (self-study tips, self-evaluation, etc)[41]. Así mismo, para las lenguas mal denominadas difíciles también se han desarrollado materiales y centros de aprendizaje autónomo: por ejemplo, en la Universidad de Pamplona se ha establecido un centro para el aprendizaje autónomo del Vasco. Por otra parte, el hecho de tener que afrontar un examen final no debe impedir que se intente desarrollar un grado de autonomía, cual sea, en el alumno; autonomía que probablemente le va a ser útil en un futuro, superada la barrera del examen. Y, por último, el AMEP (Nunan 1988b y siguientes) ha demostrado la eficacia del aprendizaje autónomo, centrado en el aprendiz, con un grupo de población con unas características tan especiales como son los colectivos de inmigrantes.

Coincidimos con Garton-Sprenger (1989), Barnett (1990) o Crabbe (1993), entre otros, en el hecho casi necesario de que el alumno aprenda a aceptar su responsabilidad, y ello por varias razones: no todos los alumnos aprenden de la misma forma; tampoco podemos esperar una uniformidad en su ritmo de aprendizaje, que habitualmente viene marcado por el programa impuesto desde fuera por el profesor; es necesario que el alumno comience a desarrollar su sociabilidad, a través de la cooperación necesaria en el trabajo en grupo, con los demás.

Ese grado de autonomía deseable, que hemos observado y que compartimos, necesita de un **entrenamiento** previo (Ellis & Sinclair 1989, Lombardo 1990, GLAG 1991, Millburn 1992, Bird 1993, Crabbe 1993, Kenny 1993a, Nunan 1993a y 1995a o Tudor 1995) sin el cual su consecución es imposible. Por entrenamiento del aprendiz, se entiende aquel proceso que,

---

[41] Entre los libros de texto de más reciente publicación, véase, por ejemplo, el siguiente: Denton, J.; Lewis, R. & A. Siles Suárez (1996): *Themes for 1º Bachillerato*. Limassol: Burlington Books.

> therefore, aims to provide learners with the alternatives from which to make informed choice about what, how, why, when and where they learn. This is not to say that they *have* [42] to make all of these decisions all of the time. They may, indeed, choose to be teacher-dependent (Ellis & Sinclair 1989:2).

Este entrenamiento y moderación a la hora de desarrollar la autonomía del aprendiz será beneficioso en un futuro (Ellis & Sinclair 1989:2, Lombardo 1990:77) porque (a) el aprendizaje será más efectivo cuando los aprendices controlen su propio aprendizaje, (b) los aprendices serán capaces de aprender incluso fuera del ambiente habitual de clase y (c) además, podrán transferir las estrategias desarrolladas para el aprendizaje de una segunda lengua al aprendizaje de otra materia.

Esta llamada autonomía del aprendiz se ha concretado de diversa forma; si bien, aunque un alto grado de autonomía por parte del aprendiz siempre es deseable, es innecesaria una posición que excluya otros tipos de enseñanza que otorgan la primacía al profesor en clase. Afortunadamente, parece existir un punto de acuerdo en desarrollar esa autonomía dentro de los límites de lo razonable (O'Neill 1991, Tudor 1992, 1993 y 1996).

Para Tudor (1992:41) la autonomía de aprendizaje no es una cuestión excluyente. En su opinión, desarrollar la autonomía del aprendiz es el resultado lógico de incorporar la participación del aprendiz en un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Por ello,

> Opting for a learner-centred approach does not, therefore, involve an either/or decision. It is much more a question of degree of blending specialist and learner input to arrive at a balanced utilisation of available resources.

En esta misma línea se manifiesta Hill (1994:214), cuyas palabras suscribimos, y O'Neill (1991), quien se suma a esa postura -llamémosle razonable- de no excluir un tipo de enfoque por otro. En otras palabras, el subtítulo de su artículo -'or the importance of doing ordinary things well'- resume muy bien su actitud, coincidente con la de Tudor (1992): lo importante es definir y promover una buena enseñanza y un aprendizaje efectivo independientemente de cual sea el grado de autonomía alcanzado.

---

[42] La *cursiva* es de los autores.

En nuestra situación real de enseñanza, el entrenamiento de nuestros aprendices en pro de un grado de autonomía deseable es, digamos, casi una obligación, por los motivos que enumeramos: habitualemente, nuestros alumnos empiezan el aprendizaje de una L2 muy motivados y, sin embargo, esa motivación va desapareciendo gradualmente (Otal, Artigas y Alagón 1992); asisten a clases masificadas, con un programa no elegido por ellos; y, además, en muy contadas ocasiones se les da la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Podemos concluir, quizás con la mirada puesta un poco más adelante, en el sentido de que ojalá **no sólo** nuestros aprendices **sean capaces de 'consumir el material' de forma autónoma, sino** que sean capaces también de **producirlo del mismo modo** (Somerville-Ryan 1987, Perpignan 1990, Kenny 1993a, Villani 1995). Creemos, precisamente, que **el trabajo por proyectos va en esa línea de desarrollo integral del individuo como ser independiente y autónomo, investigador y creador, responsable de su aprendizaje y producción lingüística y de la utilización y producción autónoma de sus propios materiales.**

Humanismo.

La participación, por una parte, tan activa y, por otra, tan decisiva de los alumnos en la elaboración de un proyecto marca la actividad con un **carácter humanista**, ignorado por muchos enfoques y metodologías más convencionales.

Quizás Moskowitz (1978) sea una de las pocas excepciones; esta autora propugna el fin de aquella etapa en la que la función del alumno era aprender simplemente para agradar al profesor, para pasar a otra en la que el aprendizaje tenga más que ver con el desarrollo integral del individuo y que este desarrollo sea disfrutado como un goce intelectual por el propio aprendiz (p. 13). En su definición del término **humanismo**, Moskowitz integra el aprendizaje de las materias en cuestión junto al desarrollo integral de la persona:

> *combining the subject matter* to be learned with the *feelings, emotions, experiences and lives* [43] of the learners. Humanistic education is concerned with educating the whole person -the intellectual and the emotional dimensions (p. 11).

---

[43] Las *cursivas* son de la propia autora.

De lo anterior deducimos que un enfoque humanista en el proceso de enseñanza/aprendizaje comporta un cúmulo de **aspectos positivos**, en lo afectivo, tanto a nivel individual (autodescubrimiento, autoestima, independencia), como a nivel social (aceptación y respeto a los demás, sensibilidad, interdependencia, etc), que, en el fondo, todos ellos son **característicos del trabajo por proyectos**. Creemos que, una vez más y aunque la cita resulte extensa, no debemos pasar por alto las palabras de Moskowitz:

> Affective education is effective education. It works on increasing skills in developing and maintaining good relationships, showing concern and support for others, and receiving these as well. It is a special type of interaction in itself, consisting of sharing, caring, acceptance, and sensitivity. It facilitates understanding, genuineness, rapport, and interdependence. Humanistic education is a way of relating that emphasizes self-discovery, introspection, self-esteem, and getting in touch with the strengths and positive qualities of ourselves and others. It enables learning to care more for ourselves and others. In addition to all this, humanistic education is fun (p. 14).

Como se puede observar, todos los esfuerzos se centran en desarrollar al individuo como una persona íntegra -en lo intelectual y en lo afectivo-, por lo que los defensores más radicales de este tipo de enfoque priorizan al aprendiz por delante del profesor, como elementos integrantes del aula, cayendo probablemente en un exceso de utopía y, quizás, demagogia que tampoco es deseable.

Así, por ejemplo, Appel (1995) dice que el aprendizaje no se consigue por la puesta en práctica de las destrezas de enseñanza por parte del profesor, sino a través de ciertas **actitudes** que se dan en la relación personal entre el profesor y los alumnos. Entre estas actitudes tendríamos que considerar las que siguen:

(a) una empatía entre profesor y alumno, que favorezca el entendimiento del primero de aquellas actitudes y reacciones del segundo;

(b) el respeto hacia el alumno como persona y como aprendiz, para ello se debe valorar su trabajo, su conocimiento -mucho o poco- de la lengua o de otras materias, así como los rasgos que definen su persona;

(c) el profesor-persona; es decir, evitar que el alumno contemple al profesor como 'a faceless embodiment of a curricular requirement' (Appel 1995:45);

(d) el reforzamiento de actitudes y rasgos positivos (Moskowitz 1978:26); es

recomendable, en la medida de lo posible, hacer hablar al alumno de aquello de lo que se siente orgulloso y satisfecho de sí mismo, como individuo y como miembro de un grupo más amplio -la clase-;

(e) permitiendo que el alumno aporte sus opiniones y las que él entiende como sus necesidades en el diseño del programa que se va a utilizar (Nunan 1988a:20);

(f) autonomía, que se consigue al propiciar un grado de libertad importante en la actuación del alumno. Para la consecución de esa autonomía deseable, Appel (1995:55 y ss.) sugiere varias actuaciones: a saber, flexibilidad en la elección de materiales, involucrar al alumno en el desarrollo de la clase, el traspaso de ciertas responsabilidades, el trabajo por proyectos y su participación en la evaluación, pues ciertamente, 'students have a say in teacher evaluation' (Downs 1992).

Como consecuencia de lo dicho anteriormente, sería deseable que en el entrenamiento del aprendiz, que hemos descrito anteriormente, se incluyesen **actividades de tipo humanístico**. Ciertamente, el tipo de actividades propuestas en este libro (Moskowitz 1978) podrían entenderse como las apropiadas para la **fase de 'Creating a good atmosphere' o 'Getting to know each other'**, que en muchas ocasiones se presenta como etapa previa a la elaboración **de los proyectos** (Ribé y Vidal 1993). La idea que Moskowitz tiene de este tipo de actividades es que deberían ser 'enjoyable, thought-provoking, reinforcing and not threatening' (p.27).

De modo muy similar, Appel (1989:262) define este tipo de actividades como aquellas que enfatizan la centralidad del aprendiz, que tienen unos fines educativos más amplios -mucho más allá del propio aprendizaje de una lengua-, que proponen la experiencia personal del aprendiz como tema central de trabajo, que priorizan el trabajo por parejas o grupos, que propician la autorreflexión y que cambian el equilibrio de poder en la clase. Este tipo de actividades son siempre, por lo general, valoradas positivamente por el alumnado, muestra de lo cual son las palabras de Appel (1995:77-78):

> Humanistic exercises [...] broke up the monotony of what we had been doing. They were not about texts, they were easy and they kept the teacher at a distance. This was welcome because [...] it opened up the opportunity of legitimately talking to other members of the class. Many students saw the main benefit of humanistic exercises as a social one: the chance to 'get to know the other people in the class'.

Esta generalidad en la aceptación tiene sus **excepciones** en casos muy particulares: por ejemplo, el mismo Appel (1989:266) describe como en Alemania, a nivel de Secundaria, **los alumnos con mejores calificaciones académicas se quejaban del uso de actividades de corte humanista**, pues estos estudiantes asociaban aprendizaje de una lengua con un trabajo duro, entendemos que en términos de gramática, lectura y escritura. Este mismo hecho es algo que creemos percibir en nuestro alumnado y que posteriormente intentaremos analizar y describir en los resultados y conclusiones de la investigación[44]. De hecho, ni los grupos con los alumnos más competentes ni los grupos con los menos competentes se van a caracterizar por ser grupos que funcionen aceptablemente en la realización de los proyectos.

III.7.5 MATERIALES.

De los **materiales** que hemos empleado en la realización de **nuestros proyectos** queremos destacar varios aspectos: su disposición ha sido la de un **banco/rincón de recursos** para que los alumnos trabajasen de **forma autónoma**. Entre los materiales incluidos, nos interesa analizar la inclusión de **material auténtico** por la relación que tiene con el capítulo III.7.1, dedicado al 'input'.

BANCOS/RINCONES DE MATERIAL/TRABAJO AUTONOMO.

Los centros de trabajo autónomo comenzaron a desarrollarse a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta (Gremmo & Riley 1995:156), si bien no se puede ser más preciso al localizar este origen puesto que muchos de ellos evolucionaron directamente a partir de los laboratorios de idiomas existentes; siendo uno de los primeros el establecido por CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) en la Universidad de Nancy.

No podemos hablar tampoco de un **modelo** único de **centro de trabajo autónomo**, pudiéndose distinguir incluso cuatro **tipos** distintos de ellos (Miller & Rogerson-Revell 1993).

---

[44] Véanse V.2.4 (p. 182 y ss.), V.4 (p. 224 y ss.) y VI (p. 320 y ss.) y sus (sub)apartados.

Un primer modelo sería el de **acceso tipo menú** (menu-driven). En este tipo de sistemas, todos los materiales están clasificados de algún modo (electrónico u otro). El aprendiz que quiera hacer uso de los materiales tendrá que consultar un menú en el que aparecerán los documentos clasificados por destrezas, nivel, tema, funciones, etc. Se hace imprescindible, pues, que previo a su uso, el aprendiz reciba un entrenamiento para aprender a utilizarlo. Es el modelo utilizado en CRAPEL, en la Universidad de Nancy y en ESADE-Barcelona (Barnett & Jordan 1991).

Un segundo modelo sería el de **tipo supermercado** (supermarket), que, como su nombre indica, ofrece la posibilidad de ver en exposición los materiales y elegirlos directamente. El acceso directo a los materiales requiere de sus usuarios un grado de motivación y responsabilidad para su conservación muy importante. Este modelo es el utilizado en The Specialist Teachers' Training Institute (STTI) en Kuala Lumpur, Malaysia. Su puesta a punto es más rápida y menos costosa que el de tipo menú pero, sin embargo, sólo resulta disponible para un grupo de aprendices muy concreto. Es el **modelo de banco de recursos más parecido al que hemos utilizado en nuestra experiencia con proyectos**[45].

Un tercer modelo sería de **acceso controlado**, en el que un tutor se hace responsable, asesora y controla la utilización de los materiales por parte de los aprendices. Es un modelo aconsejable para un alumnado no excesivamente motivado, que necesita una guía permanente en su aprendizaje. Es empleado, por ejemplo, en Chulalongkorn University's Language Institute (CULI) de Tailandia.

El último, de **acceso libre**, es el más habitual y más simple, en su funcionamiento, pues se origina como parte de una biblioteca más general, que tiene una sección concreta sobre tal o cual lengua. El modo de acceso es el mismo que se utiliza en cualquier biblioteca: a través del fichero o directamente del estante. Es el modelo ideal cuando el grupo de usuarios es muy numeroso y, a la par, heterogéneo.

---

[45] Véase el Registro de Observación -V.3.1.2- en el que se describen los materiales contenidos en el banco de recursos: las categorías 28 a 42 (p. 214-5).

Sheerin (1991) opina que el hecho de que todos los aprendices no tengan unas mismas capacidades para aprender, que tengan distintos hábitos de estudio y trabajo, que tengan distintos grados de motivación o que simplemente sean psicológicamente diferentes, justifica la utilización de este tipo de materiales. Con ello estamos de acuerdo, pero la realidad diaria de un centro público de enseñanza obligatoria obliga a ciertas matizaciones al respecto.

Las dificultades, pues, radican en que, de una parte, los profesores no están formados para ello y, de otra, en la dificultad de que todos los aprendices asuman su independencia y responsabilidad por su propio aprendizaje.

Los bancos de recursos y, por extensión, los centros de trabajo autónomo, en opinión de Sheerin (1991), deberían contener, al menos: una sección de biblioteca, con libros, periódicos, revistas, etc; una sección de materiales de trabajo autónomo en sí; un equipamiento apropiado, en forma de cassettes, vídeo, ordenadores, etc; y una distribución apropiada para ser usados -ella propone dos en su libro (pp. 16-17)-. Barnett & Jordan (1991) enumeran los materiales contenidos en su centro de aprendizaje autónomo, entre los que se encuentran una sección de materiales de audio, una sección de materiales de vídeo, una sección de ordenadores, video y audio interactivos, así como una sección de materiales impresos. O'Dell (1992) propone, como mínimo, que un centro de trabajo autónomo contenga una sala de ordenadores, un laboratorio, una sección de vídeo y una sección de materiales impresos[46] (libros, hojas de trabajo, revistas, periódicos, diccionarios, etc). Por último, Ribé (1989 y 1994b), más cercano a nuestra realidad diaria que los anteriores, hace una clasificación de los materiales de auto-acceso, como él los llama, en los siguientes términos: materiales de 'input', materiales de consulta y fichas de automonitorización. A ello, hay que sumarle una ordenación transparente al alumno, que facilite su acceso inmediato, previa consulta de una lista de los materiales disponibles. Los materiales clasificados por este último, aunque de forma algo más específica, son muy similares a los incluidos en nuestro banco de recursos.

---

[46] Véase al respecto la propuesta de Morrow & Schocker (1987).

MATERIAL AUTENTICO.

Entre los materiales de 'input', los llamados **materiales auténticos**[47] tienen un lugar ciertamente destacado, aunque su uso es casi tan amplio como el rechazo que algunos muestran por él. Nosotros hemos decidido incluirlo en nuestro banco de recursos y uno de los objetivos perseguidos en las observaciones de clase será ver el uso que los estudiantes hacen del mismo.

Su propuesta de uso arranca de finales de los 70, pues tras el enfoque estructural, que había hecho una presentación de la lengua como algo fragmentado, poco real y diseñado únicamente para el proceso de enseñanza; se empezó a abogar (Brumfit 1981, por ejemplo) por el uso de materiales auténticos, que proporcionarían al alumno una muestra de un uso real de la lengua con un fin comunicativo concreto.

Si atendemos a su definición, Haines (1995:60) califica, primeramente, este tipo de material como:

> written or spoken language which has been produced for native speakers, rather than for foreign learners of a language.

Sin embargo, la definición no resulta tan simple si atendemos a las diferentes implicaciones que el adjetivo 'auténtico' trae consigo: de una parte, la implicación es negativa porque es un documento que NO se ha escrito para la enseñanza de la lengua; de otra, la implicación es positiva porque SI es el reflejo de una situación comunicativa real. Pero, además, el documento auténtico lo es tal en su emisión y/o en su recepción. ¿Se puede denominar auténtico a un texto que está descontextualizado, que está siendo decodificado por un emisor (aprendiz de L2) que no es al que iba originariamente dirigido el mensaje?

Si bien la definición del concepto no resulta fácil, la discusión entre los argumentos a

---

[47] Widdowson (1978) profundiza en el tema de la autenticidad y distingue entre 'genuineness' y 'authenticity':

> Genuineness is a characteristic of the passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response (p. 80).

favor y argumentos en contra no es menos abigarrada (Ahellal 1990:39 o Haines 1995:62 y ss.).

Entre los **argumentos a favor**, los siguientes:

(a) el material auténtico es una muestra del inglés 'real' producido por hablantes nativos y que tiene una serie de 'virtudes': es variado en cuanto a léxico y morfosintaxis y, además, tiene un propósito comunicativo;

(b) a diferencia del material simplificado, éste no tiene en cuenta la capacidad lingüística del aprendiz que lo va a leer o escuchar;

(c) el hecho de ser auténtico puede resultar atractivo al aprendiz y, por tanto, ser un elemento que contribuya a la motivación del mismo;

(d) su uso, junto a tareas de comprensión bien diseñadas, ayuda a desarrollar estrategias de lectura y audición;

(e) la exposición a este tipo de material garantiza la preparación para procesar la lengua en situaciones reales de comunicación;

y (f) este tipo de material puede ser explotado con aprendices de muy distintos niveles de competencia, reduciéndose esto a una simple gradación de las tareas a realizar.

Entre los **argumentos en su contra**:

(a) su complejidad lingüística, a veces, hace que no resulte fácil diseñar un tipo de tareas válidas para estudiantes de un nivel bajo;

(b) en muchas ocasiones, con el objetivo de no desvirtuar la autenticidad del texto, éste no es reducido en su extensión, resultando unas lecturas y audiciones excesivamente largas y complejas;

(c) gran parte del material auténtico es irrelevante para los estudiantes: por ejemplo, ¿qué interés puede despertar en un estudiante español de 15 años un horario de trenes entre dos poblaciones británicas, cuyos nombres, probablemente, incluso no ha escuchado nunca?;

(d) ocasionalmente, el tipo de lengua utilizada por el hablante nativo entra en contradicción gramatical con las explicaciones hechas por el profesor;

y (e) este tipo de material pasa muy pronto de moda: es decir, el interés que pueda despertar es temporal, pues pasado el acontecimiento, la información en cuestión se convierte en un texto más.

Nunan (1989b:58) dice que en contextos de segunda lengua, por oposición a los de lengua extranjera, el uso de textos auténticos es lo necesario pues son lo mismo que tendrán que leer los aprendices fuera de la clase. Por oposición, se podría decir que en FL no es tan necesario el uso de textos auténticos, y así lo hemos percibido en los resultados obtenidos de la apiicación del Registro de Observación[48].

III.7.6 EVALUACION.

Si asumimos que existe una distinción -que no hay necesidad de discutir ahora- entre examen (testing) y evaluación (evaluation) (Rea 1987, Nunan 1990c, Harris & McCann 1994, Murphy 1996, entre otros), es fácil afirmar en principio que el **trabajo por proyectos propicia** el **proceso de evaluación**.

La **evaluación**, pues, se debe entender como un instrumento que sirve **dos funciones** principales: una, **pedagógica**, al utilizar y valorar la información recogida en las distintas fases del proceso, y, otra, **cuantitativa**, motivada por la necesidad de ofrecer unos resultados del producto resultante a quien pueda concernir: autoridad educativa, padres, empresa que patrocina, etc. De lo anterior, el doble objetivo de valorar el proceso y el producto, podemos resumir definiendo este concepto en los siguientes términos:

> Evaluation is *participative*, concerned with *communication* and *critical debate* and it is *principled, systematic* and an *integral* part of curriculum planning and implementation (Rea-Dickins 1994:72).[49]

---

[48] Véanse V.4.1.1 y V.4.1.2 (p. 226-9).

[49] Todas las *cursivas* de la cita son de la autora.

Murphy (1993:146 y 1996) es coincidente y dice que la evaluación es ese proceso en el que se valora la eficacia y la eficiencia de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta puede ser **sumativa o formativa**. Por sumativa entendemos aquella en la que se intenta medir hasta que punto se han alcanzado los objetivos propuestos y por formativa, aquella que se lleva a cabo como medida terapéutica, para realizar los cambios y ajustes que sean necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En palabras de Rea-Dickins (1994:76),

> Formative evaluation is traditionally associated with the aim of improving and developing a particular aspect of the curriculum, including student learning, distinguished from summative evaluation that focuses on outcomes of the teaching and learning process.

A esta distinción, Ribé y Vidal (1995:17) añaden una evaluación más, a la que definen como **inicial**; entendiendo por este término aquella evaluación que 'nos da a conocer las actitudes, los conocimientos previos y las capacidades de los alumnos'. En una línea muy similar, Rea-Dickins (1994:76) recoge algunos de los términos acuñados en la literatura sobre el tema y habla de evaluación de antecedentes, procesos y productos.

Como decíamos al principio, lo más destacable, en lo que a nuestra investigación respecta, es que **el trabajo por proyectos facilita el desarrollo de los tres estadios del proceso de evaluación.** La **evaluación inicial** se corresponde con la primera fase de negociación, establecimiento de objetivos y aportación de ideas iniciales; la **evaluación formativa** tiene lugar con la revisión permanente de objetivos, contenidos y lengua producida en las diferentes fases de realización; mientras que la **evaluación sumativa** coincide con la aplicación del Cuestionario del Alumno y la Ficha de Evaluación[50].

Como conclusión, quizás sea necesario recordar unas cuantas ideas a tener en consideración cuando queramos evaluar (Murphy 1996):

(a) explicar a los alumnos lo que se va a hacer y el porqué;

(b) planear lo que se va hacer, sin demasiadas pretensiones, y establecer los criterios a utilizar;

---

[50] Véanse V.3.1.5 (p. 218-20) y V.3.1.7 (p. 222) respectivamente.

(c) poner a prueba/validar los instrumentos de evaluación, antes de su utilización real;
(d) hacer la evaluación siguiendo el plan diseñado;
y (e) analizar los resultados y decidir qué hacer a continuación.

A través de los instrumentos utilizados y el modelo diseñado para nuestra investigación,[51] pensamos que ésta cumple con los cinco requisitos de información, planificación, validación, puesta en práctica y análisis, descritos.

[51] Véase la nota anterior.

IV. EL USO DE LA L1 EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.

Este capítulo está justificado porque los resultados de la investigación nos obligan a su inclusión: todos nuestros alumnos poseen una misma L1, todos la emplean en la interacción grupal, todos los grupos hacen uso de la traducción, en mayor o menor medida, en la realización de los proyectos y, además, parecen preferir los materiales escritos en español como fuente de información necesaria para sus proyectos. Por tanto, lo que sigue pretende ser un debate sobre el uso de la L1 en diferentes contextos de enseñanza, como herramienta necesaria para la traducción y para otro tipo de actividades de clase.

Previa a la discusión siguiente, quisiéramos aclarar un problema terminológico: la razón por la que utilizamos el término L1 en vez del término lengua materna. Estamos de acuerdo con Atkinson (1993:3) en el hecho de que con el término L1 nos referimos a la lengua común que todos los estudiantes (y también el profesor) comparten en una clase monolingüe como la nuestra, no teniendo esta L1 necesariamente que coincidir con la lengua materna de cada uno de los estudiantes, aunque en nuestro caso concreto sí sea también coincidente al cien por cien.

Nuestro ámbito de trabajo -la enseñanza de lenguas extranjeras- ha sufrido el efecto del péndulo (Abbott 1983, Howatt 1984, Spratt 1985, Larsen-Freeman 1986, Clark 1987, Ringbom 1987, Kharma & Hajjaj 1989, Bauckham 1994 o Nunan 1995b) en innumerables ocasiones, oscilando de forma brusca de un extremo a otro: del método decimonónico de Gramática-Traducción al Método Directo de Berlitz, o del Enfoque Audio-Lingual al Enfoque Comunicativo. Consecuentemente, el uso de la L1 se ha contemplado de forma radicalmente distinta con cada movimiento de este supuesto péndulo[1].

En época más reciente, desde finales de los años setenta, estamos asistiendo a la dominación del Enfoque Comunicativo, que como fin último persigue la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje (L2), ignorando -hasta cierto punto- que la persona que intenta adquirir esa L2, ya tiene un bagaje lingüístico, que le proporciona su propia lengua materna u

---

[1] Véanse la revisión histórica de los diferentes métodos en Howatt (1984) y una ejemplificación de los más recientes en Larsen-Freeman (1986).

otras que pueda conocer. Ante esta situación, Atkinson (1987:241) se ha atrevido a hablar de la necesidad de un enfoque post-comunicativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el que se conceda a la L1 la atención y discusión merecida.

Pensamos, pues, que a modo de introducción a este capítulo, tendríamos que analizar cuál es el acontecer diario en una clase de lengua extranjera. Así, con este objetivo en mente, intentaremos que las reflexiones siguientes ayuden a clarificar el estado de la cuestión.

(a) En primer lugar, creemos imprescindible recuperar y afianzar la distinción, por una parte, entre adquisición y aprendizaje (Krashen & Terrell 1988:27) de una L2; y, por otra, entre inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera, junto con la distinción (Richards, Platt & Weber 1985, Ringbom 1987:26-27, Littlewood 1988:54) entre estudios sobre la adquisición de una segunda lengua (Second Language Acquisition) y estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (Foreign Language Learning). Por supuesto, no habrá duda en afirmar, y podemos tomar como punto de partida, que nuestra situación habitual de instrucción en un centro del sistema estatal de enseñanza se definirá como aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que los estudios que se derivan de ella corresponden al segundo tipo.

De ahí, pues, que estemos de acuerdo en asumir que todas las situaciones, en todos los países, no son idénticas y que, consiguientemente, lo que es válido para un caso no lo es para otro; no resultándonos difícil corroborar las palabras de Ribé (1994b:15) o de Ringbom (1978:21), por ejemplo, quien al hablar de la reforma educativa llevada a cabo en Suecia, afirma que 'there is great danger in applying results from other countries to totally different learning situations'. En la misma línea, Hutchinson & Klepac (1982:142) concluían, después de experimentar un tipo de metodología centrada en el aprendiz en centros educativos no universitarios de la antigua Yugoslavia, que:

> This raises first of all the ethical question of whether a methodology developed in the Anglo-Saxon world should be imported wholesale into educational systems that derive from different cultures and rest on different social values.

También Bruton, muy crítico con los teóricos más en boga a nivel mundial en los últimos años, se expresa con referencia a España en términos muy similares (1993:23):

> it seems that teachers having large classes, numerous different groups, a lack of resources, and the learners little native speaker contact, for example, are no longer the order of the day in Manoa, Sydney, Perth or Lancaster.

(b) Aclarada la distinción anterior y asumido el carácter diferencial, hay un hecho que no se pude dejar a un lado y es el del bagaje lingüístico del propio aprendiz. Se estima (Lightbown 1985b:179) que un niño a la edad de seis años ha empleado entre 12.000 y 15.000 horas adquiriendo su L1 y que, por ejemplo, un niño, en un programa de inmersión en Francés en Canadá, ha recibido una exposición a la L2 de 4.000 horas después del sexto año. Muy por el contrario, un estudiante de enseñanzas medias en la actualidad, al terminar COU, no habrá alcanzado las 500 horas de contacto con la L2 (Abelló 1990:49). Si hacemos un cálculo aproximado, del total de horas de clase recibidas por un estudiante durante el BUP y el COU, sólo el 13% (unas 450 horas de un total aproximado de 3.450) habrían sido de inglés. En un futuro próximo, los estudiantes que han empezado a estudiar inglés a la edad de ocho años, como resultado de la implantación de la LOGSE, habrán recibido unas 800 horas aproximadamente de exposición a la lengua inglesa en clase, al concluir su Bachillerato, previo a la entrada a la Universidad. Incluso así, comparada esta cifra con el numero total de horas de instrucción recibidas (unas 8.000), las horas de inglés no superarán el 10% del total. En cualquiera de los dos casos, la diferencia sustancial entre el tiempo de exposición a la L1 y el de la L2, va a condicionar la realidad diaria en el aula y otorgar un papel a la L1 del que resulta imposible desprenderse.

(c) La dinámica de la propia clase propicia en un número de ocasiones (Bauckham 1994 y Macaro 1995) el uso inevitable de la L1[2]: así, aunque el nivel de conocimiento de L2 de nuestros estudiantes permitiese una permanente comunicación en la lengua término, aun resultaría muy duro el llevarlo a cabo porque, por ejemplo, las condiciones de disciplina en clase resultan, en la mayoría de las veces, insuficientes con la L2 o porque los estudiantes no han desarrollado un metalenguaje en L2 para asimilar todas las explicaciones de funcionamiento de la lengua; metalenguaje que en un alto número de casos no poseen probablemente ni incluso en su propia L1.

---

[2] Véase el apartado IV.2 (p. 148 y ss.).

(d) Un tipo de aprendizaje significativo, en el que se produce una integración del nuevo conocimiento dentro de los esquemas de conocimiento anteriores, justifica (Pla 1993) un enfoque contrastivo[3] de la lengua y por consiguiente el uso de la L1, pues el organizador previo sobre el que se va a anclar el nuevo conocimiento -la L2- no es otro que su conocimiento lingüístico previo -la L1-. En palabras de Ringbom (1987:33), este organizador previo consiste en lo que ya sabe de la L2, lo que ya sabe de su propia lengua -L1- y de otras posibles -L3, L4, etc-, si es que las conociera. El aprendizaje de una nueva estructura gramatical no se producirá por mimetismo, por repetición; sino que se hará al contrastar el uso que se hace de ésta en la L1 con el que se debe hacer de la misma en la L2.

(e) Los trabajos de investigación[4] realizados avalan, igualmente, el papel que la L1 desempeña en el aula. En una situación de inglés como segunda lengua para emigrantes, siendo las lenguas maternas de los aprendices español y chino cantonés, se concluyó (Wong-Fillmore 1985:25), en un estudio en el que se cuestionaba el 'input' y el tipo de interacción en clase, afirmando que,

> Where the students share a common L1, their interactions are most naturally constructed in the language they know rather than in English, which is new to all of them.

En un estudio más amplio, con la participación de 185 profesores y 223 estudiantes de enseñanza no universitaria en Kuwait, Kharma & Hajjaj (1989) demuestran que la L1 es ampliamente utilizada en el aula, analizando las razones por las que se usa y las reacciones que este hecho produce. Así, el 93% de los profesores y el 95% de los alumnos admitían haber utilizado la L1 en clase de idioma con distintos propósitos. Los profesores admitían haber usado la L1, fundamentalmente y en torno al 70%, para explicar algunos aspectos que presentaban dificultad, para explicar gramática o para solventar algunas cuestiones. La mayoría de ellos (63%) utilizaron la lengua porque creían que supondría un beneficio para sus alumnos, independientemente de que el libro de texto o las autoridades educativas sugirieran o no su uso.

Esta creencia del profesorado es coincidente con lo expresado por Macaro (1995) y

---

[3] Véase también IV.2 (p. 148 y ss.).

[4] Véase el apartado I.4 (p. 16 y ss.).

Esta creencia del profesorado es coincidente con lo expresado por Macaro (1995) y Guerreiro (1992). Este último afirma que:

> experienced teachers rely on their common sense to decide whether or not to use the students' L1 in their English classes (p. 35).

Los alumnos, por su parte, apreciaban que el uso de la L1 les era beneficioso (75%) y afirmaban sentirse contentos (81%) cuando se les permitía su uso, especialmente cuando sentían una incapacidad de expresar algo en inglés.

(f) No sólo los trabajos llevados a cabo en situaciones de bilingüísmo o segundas lenguas son los que arrojan alguna luz sobre el tema, sino que los llevados a cabo en nuestro país son los que de verdad corroboran nuestras percepciones iniciales. De la Serna (1992), en un estudio sobre el uso de la L1 en aulas de lengua extranjera de BUP y COU, describe como las finalidades del uso de L1 por parte de los profesores en el aula son la organización de los alumnos y las explicaciones gramaticales, coincidiendo plenamente con las reflexiones hechas por Bauckham (1994) y Macaro (1995) al hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido e Italia, respectivamente. Los alumnos, por su parte, utilizan la L1 como medio de comunicación entre ellos y con el profesor, coincidiendo así plenamente con la conclusión aportada anteriormente por Wong-Fillmore (1985).

Palacios (1993) y (1994), en un estudio más amplio llevado a cabo con 360 estudiantes de Galicia, Madrid y Cataluña, presenta unos datos que reflejan una situación muy real de lo que es la enseñanza/aprendizaje del inglés en nuestro país. En lo referente a los libros de texto, sólo el 25,3% de los estudiantes encuestados prefería las explicaciones en éstos exclusivamente en inglés, repartiéndose el resto entre español, una combinación de ambas lenguas o incluso en gallego o catalán en las comunidades autónomas respectivas. En cuanto al tipo de actividades de clase que los estudiantes perciben como más útiles están la traducción, las propias explicaciones del profesor y los ejercicios gramaticales. En el lado opuesto se encontrarían las canciones, el trabajo en parejas y el trabajo en grupo. La percepción de utilidad, consiguientemente, no se corresponde con el concepto de exposición a la L2; muy por el contrario, el uso de la L1 en la traducción y, con casi completa seguridad, en las explicaciones

(g) Como reflexión final, podemos suscribir lo que de positivo encuentran Atkinson (1993:7) y Kharma & Hajjaj (1989:230) en el profesor no-nativo que enseña en una clase monolingüe: este profesor tiene (a) conocimiento muy avanzado de la lengua inglesa y del proceso de aprendizaje de la misma, pues antes de ser profesor también ha sido aprendiz; (b) conocimiento de la L1 que tanto él como los estudiantes emplean como medio de comunicación habitual y (c) conocimiento del bagaje cultural y del ambiente social en el que viven sus propios alumnos.

IV.1 LA TRADUCCION.

Nuestra experiencia previa con proyectos, desde 1991-92, nos había hecho incluir en nuestros documentos de investigación[5] categorías y cuestiones sobre el uso de la L1 en las diversas destrezas lingüísticas. Las categorías codificadas y los datos aportados en los cuestionarios[6] nos van a permitir hablar del uso de la traducción como una de las técnicas más empleadas en el trabajo por proyectos.

Por ello, queremos, aunque brevemente, recoger algunas opiniones sobre la justificación y el uso de la traducción en la clase de lengua extranjera, que -no olvidemos- es el contexto en el que nos movemos.

Un tema, por una parte, tan antiguo como el primer contacto entre dos comunidades con distintas lenguas y, por otra, tan ensalzado y criticado (Howatt 1984) en cada enfoque metodológico que ha aparecido en escena.

---

[5] Véanse los apartados V.3.1.2 (p. 210 y ss.), V.3.1.3 (p. 215-6) y V.3.1.5 (p. 218 y ss.).

[6] Véase V.4 y en especial los apartados V.4.1 (p. 224 y ss.), V.4.2 (p. 238 y ss.) y V.4.4 (p. 252 y ss.).

Para empezar, tomemos como punto de partida la distinción tripartita que hace Ulrych[7] (1984) del concepto de traducción: (1) *intralingual*, en la que traducimos los signos de una lengua en otros de esa misma lengua; (2) *interlingual*, en la que convertimos los signos de una lengua en otros de otra distinta y (3) *intersemiotic*, en la que se convierten los signos de una lengua en otros símbolos no verbales. Ni que decir tiene que la que aquí nos interesa es la de tipo 2, entre dos lenguas, en la que se produce la conversión de un mensaje en la L1 a L2 o viceversa, en los términos en los que Finocchiaro & Brumfit (1983:165-6) la entienden:

> by translation is meant the use of semantically equivalent expressions and not word for word transfer.

En esa conversión de mensajes de una lengua a otra es evidente que se perciben diferencias dependiendo del sentido en el que se haga la traducción: de L1 a L2 o de L2 a L1, simplemente porque los niveles de competencia en ambas lenguas que tenga el aprendiz serán probablemente bastante desiguales. Tudor (1987a) lo expresa así, proponiendo el siguiente orden de realización:

> Naturally, differences do exist, particularly in terms of overall difficulty of the task, translation into the L2 placing demands on learner's productive abilities in that language, which almost inevitably will lag behind the receptive abilities. It is suggested that translation from the L2 should precede translation into the L2.

Independientemente de las definiciones y matizaciones que se pueden hacer, y que son muchas, en torno al concepto de traducción, lo que nos interesa es destacar cuáles son **los beneficios** y cuáles **las críticas** que se le pueden hacer **como actividad de clase**.

Desde luego, con la aparición del enfoque comunicativo parece que el concepto de traducción entró en conflicto con las nuevas metodologías a desarrollar (Tudor 1987a:365 y

---

[7] La distinción no es suya, sino tomada de
Jakobson, R. (1966): 'On linguistic aspects of translation', in Bower, R.A. (ed.): *On translation*. New York: Oxford University Press.
No hemos tenido acceso a este artículo pero sí a una traducción al catalán,
Fontcuberta i Gel, J. (1983): 'Aspectes lingüístics de la traducció', *Cuadernos de Traducción e Interpretación* 2: 153-160.

1987b:268); aunque, como podremos observar seguidamente, su utilización no es del todo descartable. Lo que sí sería aconsejable es seguir unas pautas para que el empleo de la traducción no entre en conflicto con el concepto de comunicación (Tudor 1987a:367 y ss. y 1987b:270-271, Ulrych 1996:1):

(a) utilizar material auténtico, pues para que la traducción sea comunicativa ha de tener un propósito comunicativo, y esto sólo se logra con el uso de textos que originariamente se produjeron con ese fin;

(b) no traducir en el vacío: es decir, se debe tener en cuenta el tipo de texto, el objetivo perseguido con el mismo y el estilo del mismo, principalmente;

(c) tener presente al posible receptor, pues de otro modo el acto comunicativo, que se pretende sea la traducción, no sería tal;

(d) utilizar una variedad de materiales, porque de otra forma su limitación conllevaría un efecto menor del beneficio de la traducción (Tudor 1987a:369);

(e) abordar los problemas lingüísticos originados en el texto en esa misma situación, pues la autenticidad de los textos garantiza también la autenticidad de la lengua;

(f) utilizar diferentes tareas de traducción: un resumen o una representación de la traducción, por ejemplo.

Si abordamos el capítulo de **las ventajas**, Laroche (1985), Duff (1989), Atkinson (1993) y Cook (1993), entre otros, defienden las siguientes:

(a) la traducción fuerza a los aprendices a prestar un especial cuidado al significado, al mensaje que se transmite, y no sólo a la forma, a la gramática;

(b) la traducción permite así mismo que los alumnos piensen comparativamente; es decir, la traducción conlleva contraste y nos permite explorar las potencialidades de ambas lenguas y las diferencias y/o similitudes culturales entre las comunidades de hablantes que las utilizan;

(c) la traducción les da oportunidades de 'arriesgarse', es decir, de comprobar nuevas hipótesis en torno al funcionamiento de la lengua y, consiguientemente, de avanzar en el proceso de adquisición;

(d) también, la traducción es un buen modo de alterar el ritmo de una lección, dando paso a un tipo distinto de actividad en una sesión de clase en la que el objetivo ha sido la comunicación en L2;

(e) invita a la discusión y a la especulación, porque no va a existir probablemente una única respuesta;

y, por último (f) la traducción es una actividad tan real como la vida misma y, probablemente, en el futuro algunos de nuestros alumnos de hoy dedicarán una buena parte de su vida profesional a utilizar la traducción como medio de comunicación con otros interlocutores. Por tanto, si es una actividad tan natural, necesaria y útil fuera de clase, en el mundo real, ¿por qué no utilizarla dentro?

Entre las desventajas, no son pocas las también señaladas (Duff 1989 y Atkinson 1993), en parte originadas por un uso llevado a extremo del 'Grammar-Translation Method'; hecho éste en el que coinciden tanto Finocchiaro & Brumfit (1983:5) como Edge (1986:121), quien describe lo ocurrido en estos términos:

> The thirty years war (still going in many countries) against Grammar/Translation as the basic method of language teaching seems to have made us see foreign language teaching (ELT) and translation as unconnected.

Posterior a esta opinión de Edge, Duff (1989) piensa que se ha vuelto a echar mano de la traducción, o al menos a reconsiderarla, cuando el enfoque comunicativo ha empezado a escasear en recursos. De acuerdo con Alan Maley, prologuista de Duff (1989:3), esta vuelta a escena de la traducción probablemente sea más exitosa porque:

> Its great originality lies in having successfully shifted the emphasis from *learning* translation as a set of discrete skills to *using* [8] translation as a resource for the promotion of language learning.

Entre **las desventajas** que citábamos antes, las siguientes:

(a) es opinión, a veces, muy general que el ejercicio de traducción es aburrido y consume mucho tiempo de clase, tanto para hacer como para corregir;

(b) una crítica generalizada es que se concentra en la lengua escrita y muy poco o nada en la lengua oral;

---

[8] Las *cursivas* son del propio prologuista.

(c) otra crítica vertida es que un sobreuso de la traducción impide desarrollar un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua;

(d) también se ha rechazado como instrumento de clase afirmando que la traducción ha de ser tarea únicamente de traductores profesionales y no de aprendices de lengua;

(e) así mismo, el uso, por otra parte, evidente y necesario de la L1 ha conllevado un rechazo de la misma;

(f) la elección de pasajes literarios o de textos inventados con muy poco sentido y muy distantes de los intereses de los propios estudiantes no ha favorecido en absoluto ni la motivación hacia este tipo de actividad ni la adquisición de una lengua aproximada a la que utilizan los hablantes nativos de la misma.

En cualquier caso no son desventajas insalvables y una solución se puede ofrecer para muchas de ellas: no dedicarle un tiempo excesivamente largo, utilizar la traducción también oralmente o utilizar textos que sean del interés del alumnado, dándoles un protagonismo en la elección (López Fernández 1994) siempre deseado por ellos. De esa forma pues, se debe optar por diversificar el tipo de actividades a realizar en clase sin que por ello la comunicación en L2 deje de ser nuestro fin último.

Como **alternativa a la traducción tradicional**, se han propuesto **diversas variantes** que merecen ser reseñadas.

Titford (1983:55) y Atkinson (1993:64) proponen una actividad a realizar en parejas, en la que cada miembro de la pareja traduce su texto -A o B- a L1 y, después, entregan su versión traducida en L1 -sin mostrar A o B en L2- y su pareja traduce ésta de nuevo a L2. Al final comparan las dos versiones que ambos han producido del texto A y B. Edge (1986) propone el mismo tipo de actividad pero con un grupo de cuatro personas para realizar la puesta en común de las distintas versiones traducidas.

Titford (1983:53) también propone otra actividad llamada 'The spoof translation' en la que se le da al aprendiz una traducción palabra-por-palabra de un texto en L2, que evidentemente no tiene el mismo sentido -quizás ninguno- que el original en L1. El objetivo es que el alumno produzca un texto sintáctica y semánticamente correcto en L2, a partir de ese

palabra-por-palabra y después intente averiguar cuál era el original en L1.

Thomas (1984) propone otro en el que se le da al alumno un texto traducido a la L2 por otro alumno y es este texto sobre el que se elabora una ficha de trabajo (worksheet) en la que se incluyen un buen número de cuestiones referidas a estilística y léxico: por ejemplo, ¿un verbo que está incorrectamente colocado? o ¿un nombre compuesto que no se encuentra en inglés? Como es de suponer, este último tipo de ejercicio sólo puede ser llevado a cabo con estudiantes de nivel avanzado.

Antes de concluir, merece la pena que nos detengamos en la propuesta hecha por Ulrych (1996), quien, de forma bastante clarificadora y resumiendo en gran medida lo expuesto anteriormente, aboga por la recuperación del uso de la traducción como instrumento útil y necesario en la enseñanza/aprendizaje de cualquier L2, teniendo en cuenta para su nuevo uso las consideraciones necesarias que se sugieren a continuación:

FROM:	TO:
a mechanical exercise	a communicative activity
formal equivalence	pragmatic equivalence
word/sentence level	text/discourse level
manipulated texts	authentic texts
literary texts	a variety of discourse areas
product-oriented	process- and product-oriented

Cuadro 9. Uso de la traducción, adaptado de Ulrych (1996).

Ni que decir tiene, que siendo conscientes de que los alumnos traducen en el trabajo por proyectos, hemos intentado que la traducción hecha participe de las características de la columna derecha.

Como conclusión a esta serie de usos de la traducción y sin que pretendamos adelantar ninguna conclusión de la investigación, Hutchinson (1991:17) no duda en afirmar que la

realización de proyectos es, en cierto modo, una actividad muy útil de traducción pues la mayoría del material que se utilice como fuente de información, en contextos de inglés como lengua extranjera, estará producido en L1 y necesitará de su conversión a la L2 objeto de aprendizaje para su presentación final. Del mismo modo y anteriormente en el tiempo, Faerch; Haastrup & Phillipson (1984:259) no parecían dudar al afirmar que:

> If project work is decided on for a restricted period of time, one might accept that the learners use their mother tongue when working in the group as long as they produce a report in the foreign language and that they primarily use materials written/recorded in the foreign language.

Por último, la conclusión de Tudor (1987a:371) también parece alentar la relación entre traducción y proyectos, aunque no lo haga de forma explícita:

> Ideally, translation work into the L2 should be closely linked with work from that language in thematic terms, and so contribute to an integrated exploration into the use of the expressive potential of the L2 within a given domain of usage, bringing out both the similarities and differences between the L1 and L2 in this domain.

Y lo que es más, Tudor insiste (1987b) que el tiempo de trabajo empleado en clase, utilizando la L1 -que como veremos más adelante, también ocurre en nuestros proyectos- no es en absoluto merecedor de la crítica tan acérrima recibida por los teóricos del 'L2-only':

> L1-based class-time and learning-time thus served to create a link between the learner's day-to-day language use and English'(p. 272).

IV.2 OTROS USOS DE LA L1.

Asumiendo que un número de presupuestos, como los siguientes (Carver 1983:88):

that the mother tongue is not banned by the authorities, that the teacher understands the

> mother tongue, that only one mother tongue is present in the classroom (or that the teacher is not dealing with the whole class, but with a group), that the learners are literate in the mother tongue, etc;

se cumplen en nuestra situación real de instrucción, podríamos enumerar un número de ocasiones en los que el uso de la lengua primera no es contraproducente, sino que es aconsejable en muchos de los casos. Atkinson (1993) la defiende como un recurso del que se puede sacar mucho partido si no se sobreutiliza. El mismo autor afirma que, en realidad, lo importante es usar el inglés el máximo tiempo posible en clase, aunque no niegue el papel vital en ciertas situaciones de la L1: 'English where possible and L1 where necessary' (p. 17). Lo deseable es encontrar el equilibrio correcto entre L1 y L2; equilibrio que dependerá de diferentes factores, como la experiencia previa de los aprendices, el nivel adquirido hasta ese momento, el período del curso en el que nos encontramos (Atkinson, Reimann & Turner 1995) -no es lo mismo las primeras semanas que el final del segundo trimestre, por ejemplo- o las distintas fases de la unidad que se está enseñando -presentación, práctica guiada, revisión, etc-.

Los usos que se detallan a continuación son, en opinión de algunos autores, los que han de contribuir a ese equilibrio justo de L1 y L2, que nos permita seguir hablando de enfoque comunicativo, o 'post-comunicativo' como lo llama Atkinson (1993), en clases monolingües de lengua extranjera.

(a) **Traducción rápida de un equivalente**. De acuerdo con Carver (1983), Atkinson (1987), Harbord (1992) y López Fernández (1994), es aconsejable, en muchas ocasiones, una traducción rápida de un término equivalente entre las dos lenguas antes que emplear demasiado tiempo y esfuerzo en parafrasear en la L2, o situar el vocablo en un contexto, o utilizar un dibujo o mimo. Es lo que Harbord (1992:353) denomina 'time saving device'. Al respecto añade Atkinson (1993:38) que hay que dejar bien claro y hacer saber al alumno que la traducción rápida que hemos dado no es posiblemente la única y que sólo es válida en el contexto en el que ese vocablo aparece utilizado.

(b) Como medio para **explicar y aclarar** una serie de reglas o instrucciones (Carver 1983, Spratt 1985, Atkinson 1987 y 1993, Kharma & Hajjaj 1989, Bueno González 1991, Guerreiro 1992); lo que supone un grado de comodidad y asegura la comprensión y el

cumplimiento de la tarea a realizar si tanto docente como alumnado comparten la misma lengua materna.

Guerreiro (1992) y Atkinson (1993) apuestan por una solución intermedia, que es la de dar las instrucciones u otro mensaje en L2 y utilizar a un alumno para que la traduzca a L1 y facilite la comprensión del resto.

(c) Para **propiciar la comunicación**. Carver (1983), Harbord (1992) y López Fernández (1994) recomiendan que se permita el uso de la lengua materna de forma que el aprendiz no tenga que interrumpir su discurso por falta de competencia en la L2.

(d) En **actividades de tipo 'brainstorming'**, en las que Carver (1983) afirma que la expresión de ideas en la lengua materna enriquecerá a posteriori la actividad oral o escrita a realizar en L2. De esta forma, se evita el sentimiento de frustración del aprendiz por no poder expresar en la lengua extranjera pensamientos o ideas maduras y complejas que sí es capaz de hacer en su lengua primera y de las que no quisiera prescindir en la realización de la actividad en cuestión.

(e) Igualmente, y de forma puntual, sin convertirlo en el único enfoque desde el que enseñar la segunda lengua (Kharma & Hajjaj 1989, Bueno González 1991 o Pla Bacín 1993), un **análisis contrastivo** no ha de desdeñarse.

(f) De acuerdo con Atkinson (1987), Urgese (1987) y Kharma & Hajjaj (1989), la L1 se puede emplear como herramienta para comprobar y medir la **comprensión oral y escrita**, siempre que queramos distinguir entre lo que es la comprensión y otra muy distinta la producción.

(g) En situaciones concretas de ESL, como la descrita por Baynham (1983), en la que utiliza un proceso gradual de **alfabetización** en la **lengua objeto**, tomando como punto de partida la lengua materna, ejemplificada en el caso concreto de un joven chileno emigrado al Reino Unido.

(h) En el **trabajo en parejas** Harbord (1992) reconoce que la L1 puede ser utilizada por el alumno para explicar, ayudar o comparar con su compañero el trabajo realizado.

(i) Atkinson (1987) estima que el uso de la L1 puede ser útil en el **desarrollo de estrategias** como el parafrasear, la circunlocución, uso de sinónimos o antónimos, etc.

(j) Se recomienda el uso de la L1 (Atkinson 1993, Bauckham 1994) como medio para **negociar** las reglas de comportamiento en clase o para fijar y negociar, en los casos en los que sea posible, los objetivos y contenidos del programa a impartir.

(k) Atkinson (1993:18) aboga por **'sesiones de clínica'**, que serían clases o períodos en los que se intentaría solucionar todo tipo de problemas o dudas planteadas por los estudiantes, utilizando la L1. Darle carácter periódico concienciaría a los estudiantes de que tienen asegurado un espacio a la semana para cualquier problema, sin necesidad de interrumpir frecuentemente la clase, utilizando la L1, para preguntar cualquier cosa.

(l) También, aunque sea lengua escrita, en **ediciones bilingües** de lecturas simplificadas o bien de ediciones con el texto inglés original.

(m) También en **diccionarios bilingües**, que en un número de casos, en clases de L2 como lengua extranjera, pueden resultar más útiles que los monolingües en L2[9]. Atkinson (1993) afirma, al respecto que (1) es necesario tener un cierto nivel para entender incluso la entrada más simple en el diccionario monolingüe más básico, con lo cual los principiantes prácticamente no lo pueden usar; (2) su carácter circular -es decir, definir el término A con B y B con A- dificulta su comprensión y (3) nadie busca en el diccionario una palabra que no conoce -si una persona no sabe como se dice el término 'x' en L2, evidentemente no va, ni siquiera, a consultarlo-.

(n) Ellis & Sinclair (1989:9) dicen que el uso de la L1 como herramienta para facilitar

---

[9] No es prioridad para nosotros discutir el empleo de un tipo u otro de diccionarios. A este respecto, véase Rizo Rodríguez (1992) y la bibliografía incluida en su artículo.

el **entrenamiento de los aprendices** no se debe descartar, puesto que en ese tipo de situaciones el objetivo no es tanto el hecho de aprender la L2, sino el de aprender a aprender.

(ñ) Por último, Sanders (1980), Shunling (1984) De la Serna y Fernández (1991), Griffiths (1991) o Vez Fernández (1994) sugieren el uso no tanto de la L1 como de materiales conectados con **el mundo que nos rodea**: nuestra región, nuestra ciudad. En clases con alumnos avanzados, ¿por qué no utilizar, por ejemplo, el periódico local para extraer temas de discusión? Griffiths ejemplifica el caso con un grupo de estudiantes que han de discutir sobre el proyecto de construcción de una carretera de circunvalación en Puddlefield. Pero, ¿el tema es interesante para nuestros estudiantes? ¿Existe Puddlefield o es acaso un pueblo a 40 kilómetros al noroeste de Manchester y que probablemente nunca vamos a visitar? ¿No sería más fructífero hacerlo sobre algún aspecto concreto de la ciudad donde viven? Con toda seguridad, los estudiantes estarían mucho más interesados, pues su propia ciudad forma parte de esa experiencia colectiva compartida por todos y de la que cada uno de ellos tiene una opinión formada.

Señalar, por último, que el autor de este trabajo emplea la L1, con cierta frecuencia en su dinámica de clase habitual, los usos que antes hemos descrito como (a), (b), (d), (j) y (m).

IV.3 CRITICAS A SU USO.

Como podemos intuir, las críticas han venido dadas siempre por un uso excesivo de la L1 en clase (Kharma & Hajjaj 1989). Así, Atkinson (1987) y Harbord (1992) señalan un número de situaciones no deseables en la clase de lengua extranjera. Entre éstas, las siguientes:

(a) el hecho de confundir el concepto de comprensión con el de traducción, llegándose a la situación de traducir a la lengua materna cualquier término, estructura sintáctica o incluso texto para asegurarse de su comprensión. Si pensamos en nuestro sistema educativo actual, es muy frecuente encontrar estudiantes que en un examen se empeñan en traducir una palabra, en muchas ocasiones irrelevante, perdiendo un tiempo valioso para concluir el ejercicio; o bien

aquellos otros estudiantes que se esfuerzan en traducir una lectura graduada, malinterpretando el concepto de lectura extensiva;

(b) el olvido, consciente o inconsciente, de que la lengua también tiene carácter oral y que las actividades de 'speaking' y 'listening' en L2 son, igualmente, una parte imprescindible en un programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Pensemos que, durante siglos, se ha asociado el uso de la L1 con la traducción de textos literarios clásicos de la L2 en cuestión;

(c) la tendencia a buscar una traducción concreta y precisa de un término de una a otra lengua, ignorando algo tan esencial como la formación de palabras, el campo semántico concreto donde se sitúa ese término o sus restricciones sintagmáticas;

(d) Atkinson, Reimann & Turner (1995: 29) admiten el uso de la L1, con alumnos principiantes puesto que su competencia en L2 es tan baja que muchas de las interacciones en clase son inviables. Ahora bien, advierten que se pueden sentar unos "cómodos" precedentes (cosy precedents), si este uso, inicialmente necesario, de la L1 se convierte en norma.

IV.4 SU USO EN LA REALIZACION DE PROYECTOS.

Este último apartado pretende anticipar una de las conclusiones que más adelante esperamos confirmar: el hecho de que el trabajo por proyectos puede ser una nueva forma de utilización de un recurso tan antiguo como es la traducción, pues, resulta cierto que gran parte del 'input' escrito y del generado de la interacción en los grupos se produce en L1[10].

En realidad, no hemos llegado a recoger mucho más que simples menciones de que ocasionalmente se ha utilizado la L1. Por ejemplo, Casañas (1986:19), de forma algo dubitativa,

---

[10] Véanse por ejemplo V.4.1.1 y V.4.1.2 (p. 226-9).

nos dice que la comunicación se realizaba en L2, si bien con cierta frecuencia el catalán, en este caso su L1, se dejaba oír en el aula.

Al igual que parece inevitable que utilicen su L1 en la interacción, es lógico que también incorporen su conocimiento sobre su realidad más cercana a la clase de inglés (Palacios 1988:5). En este caso, parece coincidir con las propuestas y experiencias descritas por De la Serna y Fernández (1991) Griffiths (1991) o Buckeridge (1996).

Vidal (1994a:277-278) también admite que la L1 puede tener un lugar en el desarrollo del proyecto. Se contempla su uso en el análisis de las necesidades del grupo -en el proceso de interacción- y se admite, así mismo, que la información utilizada pueda tener su origen en la L1, o en el contexto más próximo al estudiante. En un contexto similar al nuestro de EFL, en Chipre, también se admite que los alumnos utilicen la L1 en la fase de investigación y recogida de datos (Papandreou 1994:41)[11], independientemente de que el resultado de esta fase se presente posteriormente en inglés.

Además de los autores que describen, bien es cierto que un poco por alto, el uso de la L1 en sus experiencias, pocos teóricos, con la excepción de Faerch, Haastrup & Phillipson (1984) y Hutchinson (1991), han percibido este hecho[12]. Hutchinson (1991), por ejemplo, niega la razón a aquéllos que rechazan el uso de la L1 en los proyectos, admitiendo su uso si así se contribuye al producto final:

> it is a natural way of working. It is a mistake to think of L1 and L2 (the language being learnt) as two completely separate domains. Learners in fact operate in both domains, constantly switching from one to the other, so it is perfectly natural for learners to use L1 while working on an L2 product. As long as the final product is in English it doesn't matter if the work is done in L1 (p. 17).

---

[11] Véase el apartado III.4 (p. 96 y ss.) en lo referente a las fases de realización del proyecto.

[12] Véase la parte final de IV.1 (p. 147-8).

V. DESCRIPCION, DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

V.1 INTRODUCCION.

El objetivo fundamental de un capítulo de una extensión tan amplia como la de éste, se puede resumir en los siguientes términos: describir hasta el último detalle todos los elementos que configuran el diseño de la investigación -método, útiles, participantes, etc-. Estamos de acuerdo con Tarone (1979) y con Nunan (1991b), entre otros, y merece la pena recoger las palabras de éste último al respecto de unos trabajos que el revisa en dicho artículo:

> Many of the studies analyzed in this review can be criticized on their research designs. There are also deficiencies in the manner in which they are reported (p. 259).

En un trabajo de investigación de este tipo se debe aplicar el máximo rigor científico en todas sus secciones: descripción de participantes; descripción, validación y aplicación de los útiles de la investigación; y, presentación y análisis de los resultados. Esperamos pues que el capítulo cumpla este objetivo con la precisión necesaria.

V.2 EL ALUMNADO.

El alumnado participante en este estudio han sido estudiantes de 2-BUP, de dos cursos académicos consecutivos (1994-5 y 1995-6) del I.E.S. Alhakén II de Córdoba capital.

La elección de grupos de **2-BUP** no es casual sino que intenta responder a unas **justificaciones**, de diverso tipo, que se exponen a continuación.

(a) En el curso académico 1991-92 el autor llevó a cabo una experiencia con proyectos

con alumnado de 1-BUP, y en el curso 1992-93, el autor coordinó un Seminario Permanente de Project Work[1], que se llevó a la práctica con alumnado de COU, 3-BUP, 23-FP Y 3-EOI (Escuela Oficial de Idiomas). Por tanto, a título personal, la elección de 2-BUP estaría justificada por ser éste el único nivel con el que el autor no había experimentado el trabajo por proyectos.

(b) El hecho de que sean una serie de proyectos que complementen el programa del curso y no propiamente un programa basado en tareas, concuerda con la sugerencia que hace la Consejería de Educación (1989a) al contemplar la realización de proyectos como una actividad de tipo menos-controlada que ayuda a desarrollar una competencia sociocultural en el alumnado[2].

(c) Otra razón, en este caso práctica, es que en 2-BUP el horario de la asignatura es de cuatro horas a la semana, mientras que en 3-BUP, por ejemplo, es sólo de tres, lo que supone unas 25 o 30 horas más de clase a lo largo de todo el curso, aportando éstas una flexibilidad mayor para combinar con las exigencias de coordinación pedagógica propias de un Departamento. Somos conscientes, sin embargo, que este horario de cuatro horas a la semana -a veces cinco con la complementaria- no lo vamos a encontrar con la implantación definitiva de la ESO, lo que, sin duda, va a suponer un 'handicap' importante para los programas de enseñanza del inglés, en general, y para la realización de proyectos, en particular.

(d) Dada la metodología de la observación empleada en esta investigación, el alumnado, es posible, que por ser más joven y probablemente con menos prejuicios e inhibiciones, no reaccione de forma demasiado negativa ante la presencia -indispensable, por otra parte- de

---

[1] El trabajo de este Seminario Permanente está recogido en los siguientes documentos:
Seminario Permanente de Project Work (1993). *Memoria final de curso 1992-93*. Córdoba: Centro de Profesores. (documento sin publicar).
Roldán, A.; Gallego, J.; Tejederas, J.; Luque, M. y F. Sánchez (1994). 'Anticipando los Diseños Curriculares: una experiencia con Project Work', *Alminar* 30: 10-13. Córdoba: Revista de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia.

[2] Véase al respecto la cita en I.1 (p. 9).

observadores en clase[3].

(e) Así mismo, pensamos que la motivación es un factor importante y estimamos que el alumnado de 2-BUP no ha llegado a ese punto extremadamente mínimo que constatan Otal, Artigas y Alagón (1992)[4] en su estudio del alumnado de Zaragoza capital, en el que se detalla una pérdida de motivación, tanto interna como externa, por la lengua inglesa que empieza en 1-BUP y que continúa linealmente, de forma descendente, hasta que el alumnado llega a COU. Creemos pues que hay que aprovechar esos años de cierto entusiasmo por el inglés antes de que los estudiantes, por ellos mismos, declaren, al final de su periplo educativo, un interés sobresaliente por la enseñanza de reglas gramaticales y por ejercicios de pronunciación y, a la misma vez, un apreciable desinterés por las actividades realizadas en grupo.

Hechas estas observaciones con respecto a las razones que nos llevan a elegir este tipo de alumnado, la parte restante de este capítulo la vamos a dedicar a analizar la extracción social del alumnado participante en la investigación, su competencia lingüística tanto en español como en inglés, así como las variables que pueden entrar a formar parte en la constitución de grupos de trabajo.

Somos conscientes, por último, de que, a pesar de lo laborioso que nos ha resultado, una muestra de 82 estudiantes es pequeña y sus resultados podrían ser tildados de poco representativos. Sin embargo, dadas las características de los participantes -que vamos a describir a continuación- pensamos que los resultados pueden ser extensibles a una gran población estudiantil que comparte las mismas características que nuestros alumnos.

---

[3] Véase V.3.1.1 (p. 209-210) y también V.4.4.1 y V.4.4.2 (p. 253 y ss.) donde los alumnos comentan la molestia que les supone su presencia en clase.

[4] Compárense con los datos, bastante similares, de Palacios Martínez (1993 y 1994).

V.2.1 EXTRACCION SOCIAL.

El centro de enseñanza en el que se ha llevado a cabo el estudio no tiene una zona de influencia concreta, dentro de Córdoba, sino que recibe alumnado procedente de casi todas las zonas de la ciudad. Así mismo, se reciben estudiantes de barriadas de la periferia del término municipal, alejadas de la ciudad, como Alcolea o Villarrubia, y, también, estudiantes procedentes de otros términos municipales no excesivamente distantes de la capital: por ejemplo, El Carpio o Villaviciosa.

Los distritos que se detallan a continuación son los establecidos por la Gerencia Municipal de Urbanismo (1992 y 1993)[5] de Córdoba y nos servirán para observar la procedencia del alumnado participante en esta investigación.

1. Distrito Centro
1.1 Casco Histórico
1.2 Vallellano
1.3 Tejares
1.4 Molinos Alta
1.5 San Cayetano
1.6 Cerro de la Golondrina

2. Distrito Sur
2.1 Campo Verdad-Miraflores
2.2 Fray Albino
2 3 Sector Sur
2.4 Polígono Guadalquivir

3. Distrito Fuensanta
3.1 Arcángel
3.2 Fuensanta-Santuario
3.3 Cañero
3.4 Parque Fidiana

4. Distrito Levante
4.1 Viñuela-Rescatado
4.2 Levante
4.3 Fátima

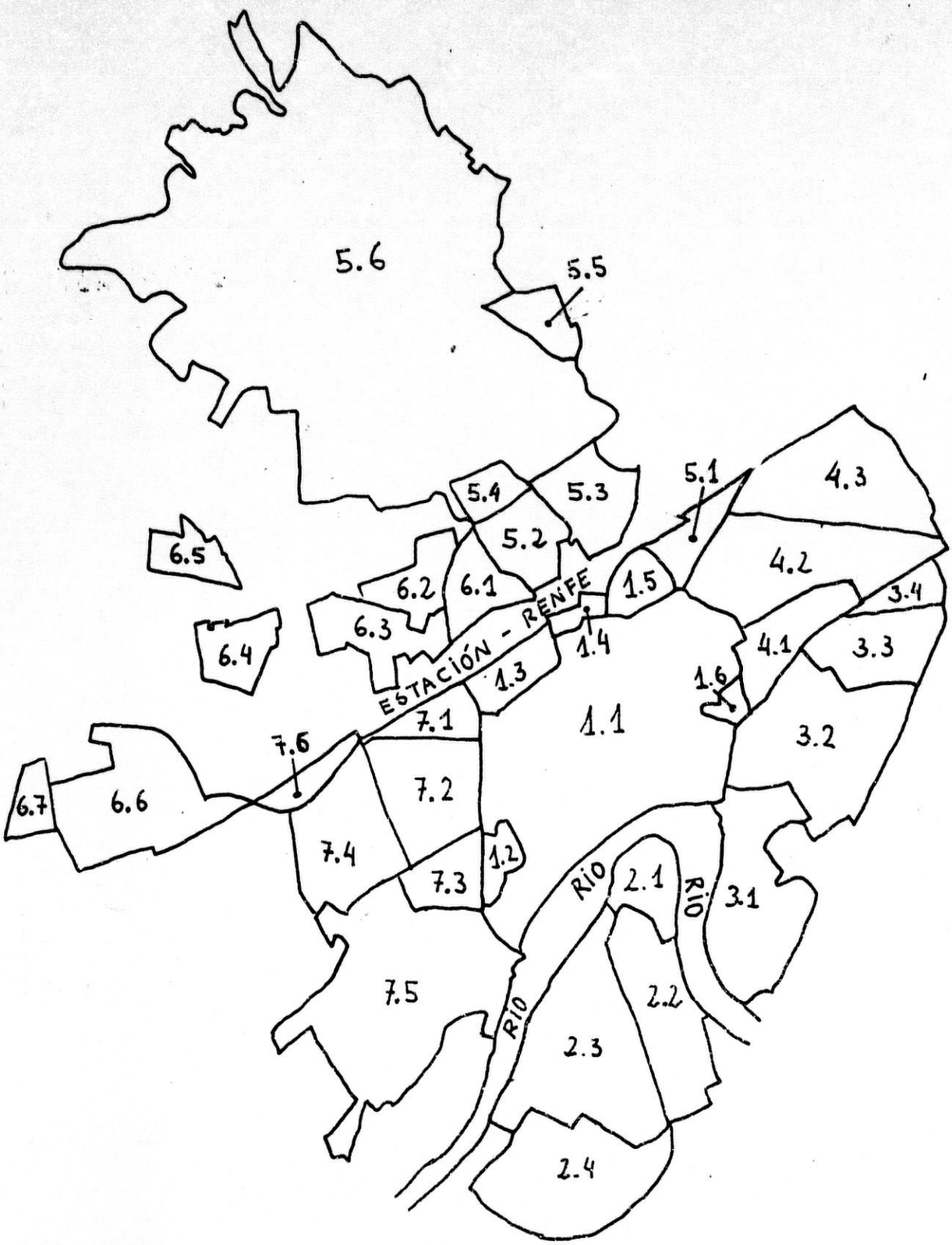
5. Distrito Norte
5.1 Zumbacón
5.2 Valdeolleros-San José
5.3 Santa Rosa
5.4 Camping
5.5 Barrio del Naranjo
5.6 Brillante

6. Distrito Noroeste
6.1 Huerta de la Reina
6.2 Moreras
6.3 Margaritas
6.4 Parque Figueroa
6.5 San Rafael de la Albaida
6.6 Electromecánicas
6.7 Palmeras

7. Distrito Poniente
7.1 Cercadilla

---

[5] La copia del plano que se acompaña está tomada de una publicación hecha por la Gerencia Municipal de Urbanismo en el periódico mensual que editaba el Ayuntamiento de Córdoba, *El Pregonero*, nº 93, de Diciembre de 1992.


5.6
5.5
5.4
5.3
5.2
5.1
4.3
4.2
6.5
6.2
6.1
1.5
3.4
6.3
1.4
4.1
3.3
6.4
ESTACIÓN - RENFE
1.3
1.6
7.1
1.1
3.2
7.6
6.7
6.6
7.2
7.4
1.2
7.3
RIO
2.1
RIO
3.1
7.5
RIO
2.2
2.3
2.4

7.2 Ciudad Jardín
7.3 Vista Alegre
7.4 Polígono Huerta de la Marquesa
7.5 Parque Cruz Conde-Corregidor
7.6 Olivos Borrachos

Quizás nos interese señalar, previamente, que las zonas más deprimidas social y económicamente de la capital se encuentran en los distritos 2.3, 2.4, 6.2, 6.3 y 6.7. No vamos a entrar a analizar en profundidad la situación socio-económica de estas zonas señaladas, pues no queremos extender este trabajo en esas consideraciones.[6]

V.2.1.1 CURSO 1994-95.

Quizás fuese pertinente hacer un par de aclaraciones previas: una, un grupo se define como:

> a number of people who interact with one another, who are psychologically aware of one another, and who perceive themselves to be a group (Brumfit 1984b:72).

La otra, referente a su formación. En nuestra experiencia los alumnos se organizaron en grupos de forma libre, sin intervención del profesor, cada cual intentó formar un grupo con las personas con quienes pensaba podría trabajar mejor o con quienes su relación personal era mejor.

Fuimos conscientes de que se podría haber aplicado cualquier técnica[7] a la formación

---

[6] Véanse al respecto los dos números, 93 y 94, de *El Pregonero*

[7] Por ejemplo, Hopkins (1985:76-77) sugiere que para la formación de grupos se utilicen sociogramas, que nos muestren las relaciones interpersonales dentro de la clase. Moskowitz

de grupos, pero optamos por hacerlo de la forma antes descrita.

Lo que no quedó a libre elección fue el número de alumnos por grupo: dependiendo del total de cada clase, decidimos que el número de personas en cada grupo fuese de 5 en unos casos y 4 en otros, como término medio (Ghani 1986:37, Haines 1989:7, Barnett 1991:24, Ravera 1991:128, Vidal 1994a:276, GLAG 1995:71, Jacobs & Hall 1994:2-3, Jacobs & Ball 1996:105). De forma excepcional tuvimos un grupo con seis, el A1 y otro con tres, el A5.

Aclarado esto, la extracción social de los alumnos integrantes de los grupos de trabajo organizados en las clases en este curso, es la siguiente.

GRUPO A1		GRUPO A2		GRUPO A3	
Alumno[8]	Zona[9]	Alumno	Zona	Alumno	Zona
[1]	6.1	[7]	5.5	[11]	4.3
[2]	4.1	[8]	5.5	[12]	2.2
[3]	4.2	[9]	Alcolea	[13]	1.1
[4]	4.2	[10]	4.3	[14]	4.3
[5]	4.3			[15]	3.2
[6]	4.2				

(1978:36-38) también propone el uso de sociogramas, junto a otra serie de técnicas para la formación de grupos: por ejemplo, por enumeración o de forma aleatoria, colocándose en círculos o en las esquinas del aula, agrupándose aquellos alumnos que precisamente no se conocen. Nation (1989:20 y ss.) y Kohonen (1992:35) abogan, directamente, por una cuidada elección de los miembros del grupo por parte del profesor, sin más. Otros, sin embargo, (Ghani 1986:37), permiten que los alumnos se agrupen libremente, al igual que hemos hecho nosotros. Barnett (1991:24), Ravera (1991:128) y Jacobs & Hall (1994:3) resumen y comentan los pros y contras de cuatro formas de agrupamiento: a criterio del profesor, al azar, utilizando algún juego o libremente por los alumnos.

[8] Otorgaremos a cada alumno un número, que utilizaremos a lo largo de todo el trabajo, con el fin primordial de mantener su intimidad y, a la misma vez, facilitar la identificación de cada uno de ellos.

[9] La numeración utilizada en esta sección corresponde con la anterior división de distritos -V.2.1- (p. 158-160).

GRUPO A4		GRUPO A5		GRUPO A6	
Alumno	Zona	Alumno	Zona	Alumno	Zona
[16]	5.6	[20]	5.3	[23]	1.5
[17]	5.2	[21]	6.1	[24]	4.3
[18]	5.6	[22]	4.2	[25]	4.2
[19]	1.5			[26]	5.2

GRUPO B1		GRUPO B2		GRUPO B3	
Alumno	Zona	Alumno	Zona	Alumno	Zona
[27]	4.2	[32]	7.4	[37]	4.3
[28]	7.1	[33]	4.2	[38]	5.2
[29]	5.6	[34]	5.2	[39]	4.2
[30]	7.2	[35]	5.6	[40]	4.3
[31]	1.1	[36]	Carpio	[41]	Villav.

GRUPO B4		GRUPO B5		GRUPO B6	
Alumno	Zona	Alumno	Zona	Alumno	Zona
[42]	Villav.	[47]	4.2	[52]	4.3
[43]	1.1	[48]	1.1	[53]	5.2
[44]	4.2	[49]	5.6	[54]	4.1
[45]	Villav.	[50]	4.1	[55]	6.3
[46]	4.2	[51]	7.2	[56]	6.1

Agrupados por distritos, la distribución del alumnado de este curso sería la siguiente:

Distritos:	No. de alumnos:
1. Centro	6
2. Sur	1
3. Fuensanta	1
4. Levante	22
5. Norte	13
6. Noroeste	4
7. Poniente	4
Alcolea	1
El Carpio	1
Villaviciosa	3

Como se puede observar la procedencia es mayoritariamente -el 62,5% (35/56)- de los distritos 4 y 5: Levante y Norte respectivamente. Un total de 6 estudiantes no son de Córdoba capital y sólo 1 (en el grupo B6) procede de una de las zonas (6.3) que antes habíamos señalado como más deprimidas de la ciudad, coincidiendo en él la circunstancia de ser repetidor de curso

con calificaciones académicas muy bajas.

Podemos constatar, igualmente, que los grupos de trabajo no se han conformado atendiendo a la posible vecindad del alumnado y prueba de ello es la gran disparidad de distritos observados en cada grupo. Quizás sea el grupo A1 el más homogéneo, al respecto, pues a excepción de una alumna, el resto proceden del Distrito 4.

V.2.1.2 CURSO 1995-96.

La extracción social del alumnado[10] de este curso es la que presentamos a continuación.

GRUPO C1	
Alumno	Zona
[57]	7.2
[58]	4.3
[59]	4.3
[60]	Alcolea

GRUPO C2	
Alumno	Zona
[61]	Alcolea
[62]	5.6
[63]	4.3
[64]	5.4

GRUPO C3	
Alumno	Zona
[65]	4.2
[66]	4.3
[67]	5.6
[68]	5.3

GRUPO C4	
Alumno	Zona
[69]	4.1
[70]	1.1
[71]	Alcolea
[72]	Alcolea

GRUPO C5	
Alumno	Zona
[73]	3.3
[74]	1.5
[75]	5.4
[76]	1.3
[77]	1.1

GRUPO C6	
Alumno	Zona
[78]	4.3
[79]	3.2
[80]	3.2
[81]	4.3
[82]	4.3

Agrupados por distritos, la distribución del alumnado sería la siguiente:

Distritos:	No. de alumnos:
1. Centro	4
2. Sur	0

[10] El curso anterior otorgamos un número a cada estudiante (véase la nota 8, p. 161). Llegamos hasta el número [56]. Este año, el primer integrante del grupo C1 será, por tanto, el alumno [57].

3. Fuensanta 3
4. Levante 9
5. Norte 5
6. Noroeste 0
7. Poniente 1
Alcolea 4

De nuevo, en este curso, el número más alto de alumnos -el 53,8% (14/26)- procede de los distritos 4 y 5.

Como conclusión a este apartado podríamos resumir los datos de ambos cursos.

Distrito:	No. alumnos (1994-95 y 1995-96):
1. Centro	10
2. Sur	1
3. Fuensanta	4
4. Levante	31
5. Norte	18
6. Noroeste	4
7. Poniente	5
Alcolea	5
El Carpio	1
Villaviciosa	3
TOTAL	82

V.2.1.3 COMENTARIO.

Como es fácil de observar, y consecuencia lógica de los datos de los dos cursos, el 59,7% (49/82) procede de los distritos Levante y Norte.

En el distrito no. 4, Levante, con un total de 54.453 habitantes, hay tres zonas bien delimitadas pero bastante homogéneas en su composición. Viñuela-Rescatado, 4.1, es una zona ampliamente poblada, con un censo de 16.410 habitantes en 1992, al igual que Levante y Fátima, 4.2 y 4.3 respectivamente. Es un barrio con una alta densidad de población, en la que la población joven supone el 24% del total (Gerencia Municipal de Urbanismo 1993). Del total de su población, el 78% no supera el nivel de estudios primarios. Levante, 4.2, es un barrio que no ha dejado de crecer desde la década de los sesenta, resultando un barrio demográficamente

joven ya que casi la mitad de su población tiene menos de 30 años. En 1992 el censo de habitantes alcanzaba la cifra de 23.711. Fátima, 4.3, es un barrio también relativamente joven, originado en la década de los sesenta (Gerencia Municipal de Urbanismo 1992). Su población inicial procedía de los pueblos de la provincia y en la actualidad se puede calificar como barrio con mayoría de población joven; de hecho, el de menor tasa de envejecimiento de toda la capital. El número de habitantes censados en 1992 era de 16.832. Del total de población censado, el 29% tiene deficiencias educativas importantes, el 53% tiene estudios primarios, el 9% tiene estudios secundarios y sólo el 2% son titulados universitarios.

El distrito 5, Norte, con un total de 34.419 habitantes, es un distrito menos homogéneo que el anterior. El Zumbacón, 5.1, es un barrio sin posibilidad geográfica de expansión y con una población bastante reducida que no superaba los 1.600 habitantes en 1992[11]. Valdeolleros, 5.2, empezó a edificarse a final de la década de los 50 y comienzos de los 60. En 1991 la población ascendía 11.378 habitantes. Santa Rosa, 5.3, tiene su origen en la misma época que el anterior, contando en 1991 con una población de 8.103 habitantes, de los cuales: sólo un 2,4% son analfabetos, un 61% ha concluido estudios primarios y secundarios y un 13% ha realizado estudios de grado superior y medio. La zona del Camping, 5.4, también tiene una población bastante reducida -1.700 habitantes- y caracterizada por ser procedentes en su mayoría de Córdoba capital. Lo más destacable es que aproximadamente el 25% de la población de esta zona tiene estudios superiores. El Naranjo, 5.5, es un barrio muy peculiar, pues durante muchos años estuvo distante de Córdoba capital, incluso se podía percibir en él un ambiente bastante rural. Se comenzó a construir en los años 20, poblándose con las primeras inmigraciones procedentes de la provincia. En la actualidad su integración dentro del casco urbano ya es casi total, con una población de 4.200 habitantes. Por último, el Brillante, 5.6, es el barrio residencial de Córdoba por excelencia, con una población de 5.128 habitantes en 1991; es el barrio cordobés de menor densidad poblacional, formado por una clase media alta de profesiones liberales, funcionarios, técnicos o empresarios, en el que el 42% de la población tiene estudios secundarios y/o universitarios.

---

[11] Compárese esta cifra y las siguientes con la población residente en el Distrito 4 y sus diferentes barrios.

Como conclusión podríamos resumir diciendo que la mayoría del alumnado participante en nuestra investigación, de extracción urbana, procede de unos barrios de formación relativamente reciente -originados en este siglo y no pertenecientes al casco antiguo de la ciudad-, de un origen social -generalizando- de clase media baja o trabajadora, con la excepción de alguna zona del distrito 5, y de un entorno familiar en el que los niveles de instrucción no son demasiado altos, también con alguna excepción en el distrito 5. No se caracterizan por tener todos unas necesidades especiales -por proceder de zonas deprimidas, por ejemplo- ni provienen todos de un entorno social especialmente elevado, que también les podría caracterizar en otro sentido.

Por tanto, creemos no estar equivocados al pensar que los resultados y conclusiones obtenidas en nuestra investigación pueden ser extensibles a la mayoría de los estudiantes de procedencia urbana de nuestra comunidad autónoma o nuestro país, pues probablemente en todas las ciudades nos vamos a encontrar grandes grupos de población marcados por las mismas características que los nuestros.

V.2.2 COMPETENCIA LINGÜISTICA EN L1.

Medir la competencia de los alumnos en español nos pareció una necesidad desde el principio, pues pensamos que podría ser una variable a considerar de gran importancia, a la vista del amplio uso hecho de la L1, tanto en los materiales de 'input' empleados, como en las destrezas de lectura y escritura, y como en su calidad de lengua utilizada en la mayoría de los procesos de interacción.

Al ser todos nuestros alumnos hablantes nativos de la misma L1, decidimos no medir su competencia en las destrezas orales, pues además, en lo que respecta al trabajo en grupo, las categorías que más se observaban eran siempre las de lectura y escritura en ambas lenguas, aparte de la discusión/organización en L1.[12]

---

[12] Véanse V.4.1.1 y V.4.1.2 (p. 226-9).

Al no ser especialistas en didáctica del español como L1 o L2, optamos por el camino -entendemos- más razonado: utilizar alguna prueba ya elaborada, que en nuestro caso ha sido la misma que la Dirección Académica del Instituto Cervantes había propuesto como modelo para el Nivel Superior de Español como Lengua Extranjera y que nos llegó a través de la sede del Instituto Cervantes en Fez, Marruecos.

No utilizamos la totalidad de la prueba recibida, sino que sólo aprovechamos la parte relativa a la **comprensión lectora** y al ejercicio de elección múltiple de **gramática** y **vocabulario**. Nuestra prueba particular se complementó con una **composición escrita**, en la que el tema sería elegido libremente por los alumnos entre los temas sobre los que se habían elaborado los proyectos.

Siguiendo las indicaciones de Seliger & Shohamy (1989: 173), llevamos a cabo lo que estos autores denominan como 'field-testing' y pusimos a prueba los dos ejercicios antes mencionados. Para ello, elegimos un grupo de 28 alumnos de 2-BUP de otro instituto de la provincia de Córdoba que cumplimentaron las pruebas.

La prueba de gramática y vocabulario contiene 40 'items', divididos en tres bloques: (a) un primer bloque, de 25 preguntas de elección múltiple sobre formas verbales, concordancia, correlaciones temporales, etc; (b) un segundo bloque, de 10 preguntas, en el que el alumno tiene que elegir una expresión equivalente, entre cuatro posibles, a la enunciada en la pregunta; (c) en el tercer bloque, menos extenso -5 preguntas- pero de más dificultad, se espera que el alumno ordene gradualmente, por orden de intensidad, cuatro términos -en unos casos sustantivos y en otros adjetivos- de un mismo campo léxico en cada pregunta. El promedio de respuestas correctas en la prueba de validación fue de 31,5 (78%), siendo la más alta de 37 y la más baja de 20. El promedio de tiempo necesario para su realización se estimó aproximadamente entre 25-30 minutos.

La prueba de comprensión lectora contiene un total de 25 'items', repartidos en tres bloques diferentes: (a) el primer bloque consiste en unir 8 preguntas con sus respuestas correctas, que lógicamente se han presentado de forma desordenada al alumno; (b) el segundo bloque, de 7 preguntas, es un ejercicio de comprensión lectora, con el formato de un ejercicio

de elección múltiple; (c) el tercer bloque, de 10 'items', es un texto en el que se incluyen 10 notas a pie de página: el objetivo del alumno es relacionar y numerar las notas a pie de página que se encuentran desordenadas y sin numerar con su correspondiente del texto. El promedio de respuestas correctas en la prueba de validación fue de 15,5 (62%), siendo la más alta de 23 y la más baja de sólo 1, pero quizás esta última puntuación podría ser descartable, pues parece ser que el alumno en cuestión no quiso participar en esta prueba de validación. El tiempo necesario para su realización quedó estimado entre 35-40 minutos.

Por otra parte, en esta prueba de validación sólo hubo cuatro preguntas de los alumnos: uno desconocía el significado de 'autista'; otro, 'efemérides' y dos, lo que era 'feucho'.

Para el ejercicio de expresión escrita optamos por poner simplemente un límite de tiempo para la producción del mismo, que fue de 30 minutos máximo.

Teniendo en cuenta todos los datos referidos anteriormente, decidimos administrar las pruebas a los alumnos participantes en nuestra investigación, pues el diseño de las pruebas parecía no distar mucho de nuestras necesidades. Para su administración y corrección contamos con la ayuda del Departamento de Lengua y Literatura Española del centro.

Los resultados obtenidos junto a su comentario son los que presentamos en los tres apartados que siguen -V.2.2.1, V.2.2.2 y V.2.2.3-.

La **puntuación máxima** de la prueba es de **95 puntos**: **25** puntos para **la lectura**, **40** para la prueba de **gramática y vocabulario** y **30** para la **composición escrita**. Los datos que van a aparecer con cada alumno en las tablas siguientes son el total alcanzado por cada uno, sobre ese máximo de 95.

V.2.2.1 CURSO 1994-95.

ALUMNO.	TOTAL-95	ALUMNO.	TOTAL-95	ALUMNO.	TOTAL95
GRUPO A1		GRUPO A2		GRUPO A3	
[1]	75	[7]	79	[11]	78
[2]	78	[8]	81	[12]	67
[3]	77	[9]	70	[13]	74
[4]	76	[10]	63	[14]	72
[5]	71			[15]	73
[6]	72				
MEDIA	74,83	MEDIA	73,25	MEDIA	72,80
DES. T.	2,54	DES. T.	7,22	DES. T.	3,54
GRUPO A4		GRUPO A5		GRUPO A6	
[16]	81	[20]	60	[23]	81
[17]	72	[21]	78	[24]	82
[18]	83	[22]	73	[25]	67
[19]	79			[26]	86
MEDIA	78,75	MEDIA	70,33	MEDIA	79
DES. T.	4,14	DES. T.	7,58	DES. T.	7,17
GRUPO B1		GRUPO B2		GRUPO B3	
[27]	86	[32]	81	[37]	76
[28]	77	[33]	77	[38]	69
[29]	74	[34]	74	[39]	84
[30]	74	[35]	78	[40]	65
[31]	70	[36]	65	[41]	71
MEDIA	76,20	MEDIA	75	MEDIA	73
DES. T.	5,38	DES. T.	5,47	DES. T.	6,54

GRUPO B4		GRUPO B5		GRUPO B6	
[42]	62	[47]	48	[52]	61
[43]	64	[48]	57	[53]	75
[44]	71	[49]	67	[54]	79
[45]	79	[50]	65	[55]	55
[46]	71	[51]	60	[56]	59
MEDIA	69,40	MEDIA	59,40	MEDIA	65,80
DES. T.	6,01	DES. T.	6,71	DES. T.	9,43

Tabla 3. Resultados de competencia lingüística en L1. Curso 1994-95.

V.2.2.2 CURSO 1995-96.

ALUMNO	TOTAL-95	ALUMNO	TOTAL-95	ALUMNO	TOTAL95
GRUPO C1		GRUPO C2		GRUPO C3	
[57]	81	[61]	77	[65]	81
[58]	71	[62]	76	[66]	88
[59][13]		[63]	71	[67]	64
[60]	66	[64]	80	[68]	64
MEDIA	72,66	MEDIA	76	MEDIA	74,25
DES. T.	6,23	DES. T.	3,24	DES. T.	10,54

[13] Esta alumna, aunque ha estado matriculada en el curso, ha faltado con tanta asiduidad que su presencia y colaboración en el grupo ha sido mínima. Su falta constante a clase ha imposibilitado que tengamos sus datos de L1 y L2, del Cuestionario del Alumno, etc.

GRUPO C4		GRUPO C5		GRUPO C6	
[69][14]		[73]	79	[78]	77
[70]	79	[74]	91	[79]	70
[71]	75	[75]	67	[80]	65
[72]	86	[76]	75	[81]	69
		[77]	71	[82]	79
MEDIA	80	MEDIA	76,60	MEDIA	72
DES. T.	4,54	DES. T.	8,23	DES. T.	5,21

Tabla 4. Resultados de competencia lingüística en L1. Curso 1995-96.

V.2.2.3 COMENTARIO.

En primer lugar quisiéramos aclarar lo siguiente: si bien la corrección y puntuación de las pruebas podrían ser motivo de disputa, pues ha sido hecha por el autor de este trabajo, que evidentemente no es especialista en Lengua Española, estimamos que las orientaciones de aplicación encontradas en los documentos obtenidos del Instituto Cervantes, así como la revisión que de dicha corrección y puntuación han hecho las profesoras del Departamento de Lengua Española del Centro, respaldan los datos de L1 que vamos a aportar a la investigación. Debemos aclarar que el Instituto Cervantes otorgaba una puntuación diferente a las dos pruebas que hemos utilizado: 20 puntos para la gramática (nosotros 40) y 20 para la lectura (nosotros 25). No decidimos emplear esta puntuación, sino la de 1 'item' = 1 punto, pues no íbamos a hacer uso de la prueba completa diseñada por esta institución.

De las tres pruebas de competencia en español, las dos pruebas que no han supuesto producción propia (la de comprensión lectora y la de elección múltiple de gramática y vocabulario) son aquellas en las que los alumnos han obtenido mayor puntuación. Sin embargo,

---

[14] Esta alumna causó baja a final de Enero, con lo que participó en la realización de los dos primeros proyectos. Sin embargo, no tenemos ningún dato más de ella, aparte de su edad y domicilio.

la prueba de producción escrita ha resultado algo más baja en ese sentido, pues a la misma vez que los alumnos tenían que expresar sus ideas, debían cuidar morfología y sintaxis, así como la ortografía. En esta prueba, hemos observado en algunos alumnos un nivel muy pobre de expresión escrita, reflejo muy probablemente de la misma capacidad de expresión oral de éstos.

En la prueba de comprensión lectora les resultaba difícil, en un principio, la sección de la prueba en la que tenían que numerar y ordenar las notas a pie de página, simplemente porque muchos de estos alumnos desconocían lo que eran las mismas: casualmente, en la prueba de validación, esta duda no surgió entre los alumnos participantes en la misma.

En la prueba de elección múltiple han resultado bastante difíciles, y de hecho la mayoría de los errores están ahí, las preguntas en las que había que ordenar varios elementos de un mismo campo léxico atendiendo a su significado según un orden de intensidad.

En lo que respecta a los resultados obtenidos, los 18 grupos de trabajo de los dos cursos superan ampliamente el 50% del máximo de puntuación que sumaban las tres pruebas (95 puntos). Oscilan entre un 84% (80 puntos) del total, obtenido por el grupo C4 en el segundo año de la investigación y un 62% (59,40 puntos), obtenido por el grupo B5 en el primer año de la misma. Podemos afirmar a la vista de los resultados que los grupos del curso 1995-96 son en general mejores que los del curso anterior, pues el grupo con la puntuación más baja de ese año alcanza un 75% (72 puntos) del total, bastante por encima de lo obtenido por el B5. Pensamos, y así esperamos demostrar más adelante, que estos mayores índices de competencia van a tener su reflejo en el trabajo del grupo -destrezas lingüísticas, por ejemplo- y en la presentación final de los proyectos, en el que el trabajo no-lingüístico tiene una importancia decisiva.

Los índices de desviación son muy similares entre los grupos de ambos cursos: oscilan en un margen entre 2,54 y 9,43 en 1994-95 y entre 3,24 y 10,54 en 1995-96, algo más alto quizás en este último año. En cualquier caso, son relativamente bajos para lo que van a ser los mismos índices en las pruebas de L2, que veremos en los apartados siguientes -V.2.3-.

V.2.3 COMPETENCIA LINGÜISTICA EN L2.

La necesidad de medir la competencia de nuestros alumnos en L2 venía dada por razones más que evidentes: de una parte, el conocimiento y uso de esa L2 es el objetivo general de su aprendizaje; de otra parte, todas las destrezas lingüísticas medidas con esta prueba también iban a ser codificadas y observadas en los diferentes documentos de la investigación; y, además, iba a suponer una variable más a considerar, al igual que la L1, el sexo, etc.

A diferencia de lo ocurrido con las pruebas de español, prácticamente todas las de inglés son pruebas reformadas a partir de ejercicios de los libros de texto *Mode 1, Mode 2* y *New Generation 2*. Podíamos perfectamente haber buscado una prueba ya elaborada, por una organización externa a nuestro entorno -la Universidad de Cambridge, o los *Oxford Placement Tests*[15], por ejemplo- pero optamos por elaborar nosotros mismos unas pruebas que fuesen similares al material didáctico empleado a diario con nuestros alumnos. En realidad, medir la competencia no era el objetivo primordial de nuestra investigación, sino que su medida era una variable más a considerar; de ahí que no quisiésemos ahondar más en el problema de elegir una prueba ya diseñada, que probablemente no iba a satisfacer por completo nuestras necesidades.

Sí llevamos a cabo el 'field-testing' (Seliger & Shohamy 1989) y lo hicimos con un grupo de cinco alumnos de 2-BUP de un instituto nocturno de la capital. Los resultados de esta prueba de validación son los que siguen a continuación.

La prueba de elección múltiple de gramática y vocabulario contenía 40 'items'. La media de respuestas acertadas fue de 25 (62,5%) y el tiempo estimado para su realización alrededor de 30 minutos. La prueba de lectura tenía 30 'items', de los que respondieron correctamente un promedio de 20 (66,6%). Se determinó un tiempo entre 30-35 para su realización. La prueba de audición, quizás la de más dificultad, tenía 20 'items'. La media de respuestas correctas fue de 10 (50%) y el tiempo necesario para llevarla a cabo es el propio de las mismas grabaciones, que son escuchadas tres veces cada una.

---

[15] Allan, D. (1983): *Oxford Placement Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Para la prueba de expresión escrita observamos que era necesario un tiempo alrededor de 40 minutos para ser realizada. Únicamente la entrevista oral -prueba de 'speaking'- no se hizo con este grupo participante en la validación, pues nunca la habían hecho en clase y, probablemente, iban a arrojar unos resultados poco significativos.

Después de la prueba de validación, estuvimos dudosos si hacer o no alguna reforma en los ejercicios de lectura en los que había que ordenar los párrafos o la conversación. Al final, optamos por no retocar nada, pero hubiese sido mejor hacerlo porque algunos alumnos se confundieron al hacer estos ejercicios.

La prueba de **'speaking'** consistió en una pequeña entrevista entre profesor y alumno, de forma individual, en la que se puntuaba tanto la comprensión oral como la producción, el vocabulario y la morfo-sintaxis utilizada, así como la pronunciación. Las entrevistas contenían preguntas ya trabajadas con los alumnos, tomadas de los contenidos del libro de texto *Mode 2*, sobre temas tales como sus aficiones, su entorno familiar y social, los planes para las vacaciones, etc. La entrevista no era nada nuevo para ellos, pues ya estaban acostumbrados a hacerla como parte de la evaluación normal de cada trimestre, en 2-BUP y también en el curso anterior, en 1-BUP. La entrevista no se planteó como examen, ni ninguna de las otras pruebas, para restar el posible grado de ansiedad que ello pudiera generar en los alumnos; por el contrario, la entrevista se planteó como entrenamiento para la prueba de fin de curso.

La parte correspondiente a **escritura** se valoró por medio de tres textos que se les pidió que escribieran, cada uno de ellos de una extensión entre 50 y 60 palabras. En el primer texto tendrían que exponer su opinión personal argumentada sobre un tema ya trabajado en clase anteriormente, en el segundo se les pedía que resumiesen una historia del libro de texto ya conocida por ellos y en el tercero deberían terminar una historia de la que sólo se les daba el principio, algo que también habían hecho a lo largo del curso. Las preguntas en sí fueron las siguientes:

(a) Would you like to be an au-pair? Why?
(b) Make a short summary of Moondown episodes.
(c) Finish up the following story: "Yesterday night somebody knocked at my door. I went to the door to open, but nobody was outside...

La prueba de **gramática y vocabulario** -en forma de 'Multiple Choice'- contiene 40 preguntas, con cuatro respuestas posibles y una única verdadera. Se entremezclan cuestiones sobre formas verbales, orden de las palabras, concordancia o vocabulario. La base para la elaboración de las preguntas, en lo que respecta a la morfosintaxis y al vocabulario es el libro de texto, que sirve a su vez como base para la programación del curso[16].

La prueba de **lectura** contiene 30 'items' y está dividida en tres secciones: (a) en la primera sección, el alumno tiene que emparejar 11 preguntas con sus respuestas, que evidentemente han sido presentadas de forma desordenada y que pertenecen a tres conversaciones diferentes aunque muy breves; (b) en la segunda sección, el alumno tiene que ordenar una conversación dividida en 9 fragmentos -es una conversación adaptada del libro de texto *New Generation 2*- que imaginariamente se desarrolla en un restaurante; por último, (c) la tercera sección consiste en un ejercicio de comprensión lectora, con formato de elección múltiple: es un texto que habla sobre Escocia, adaptado del cuaderno de trabajo de *Mode 1*.

La prueba de **'listening'** está compuesta por dos audiciones, una con 12 preguntas y otra con 8, similares al tipo de audiciones hechas durante el curso. La primera es una audición tomada de *Mode 1*, pero las preguntas son creadas por nosotros, y consiste en unos mensajes tomados de un contestador automático en el que se da información sobre actividades de tiempo libre en Londres. La segunda, tomada tal cual del libro de texto *Mode 2*, es una entrevista en la que dos personas hablan sobre el problema de la sequía y el hambre en un país africano, Etiopía.

A continuación presentamos los datos de los dos cursos más el comentario de los mismos. Junto a cada alumno aparece la puntuación máxima alcanzada por éste sobre un total de 140 puntos: 20 de 'speaking', 20 de 'listening', 30 de 'reading', 30 de 'writing' y 40 de la prueba de gramática-vocabulario.

---

[16] Véase el apartado I.2 (p. 9 y ss.).

V.2.3.1 CURSO 1994-95.

ALUMNO	TOT-140	ALUMNO	TOT-140	ALUMNO	TOT-140
GRUPO A1		GRUPO A2		GRUPO A3	
[1]	98	[7]	98	[11]	124
[2]	81	[8]	106	[12]	73
[3]	81	[9]	76	[13]	78
[4]	92	[10]	52	[14]	102
[5]	75			[15]	81
[6]	94				
MEDIA	86,83	MEDIA	83	MEDIA	91,60
DES. T.	8,27	DES. T.	21,70	DES. T.	18,97
GRUPO A4		GRUPO A5		GRUPO A6	
[16]	113	[20]	55	[23]	103
[17]	99	[21]	88	[24]	125
[18]	102	[22]	83	[25]	75
[19]	104			[26]	122
MEDIA	104,50	MEDIA	74,66	MEDIA	106,25
DES. T.	5,22	DES. T.	15,45	DES. T.	19,33
GRUPO B1		GRUPO B2		GRUPO B3	
[27]	124	[32]	109	[37]	68
[28]	85	[33]	101	[38]	74
[29]	94	[34]	86	[39]	119
[30]	67	[35]	111	[40]	72
[31]	51	[36]	49	[41]	78
MEDIA	84,80	MEDIA	91,20	MEDIA	82,20
DES. T.	24,82	DES. T.	22,85	DES. T.	18,68

GRUPO B4		GRUPO B5		GRUPO B6	
[42]	56	[47]	73	[52]	79
[43]	100	[48]	42	[53]	77
[44]	73	[49]	49	[54]	53
[45]	106	[50]	62	[55]	47
[46]	89	[51]	64	[56]	89
MEDIA	84,80	MEDIA	58	MEDIA	69
DES. T.	18,25	DES. T.	11,08	DES. T.	16,14

Tabla 5. Resultados de competencia lingüística en L2. Curso 1994-95.

Como resumen de los dos apartados (V.2.2.1 y V.2.3.1), en los que hemos presentado, de forma individual y por grupos, los resultados de las pruebas de competencia de L1 y L2 en el curso 1994-95, incluimos dos tablas más: la primera, en la que indicamos las medias de los grupos en cada una de las dos lenguas (L1 y L2), así como la suma de ellas, ordenadas de mayor a menor puntuación; y, la segunda, en la que se incluyen los índices de desviación típica de los diversos grupos en ambas lenguas, así como la suma de estos índices, ordenados de menor a mayor.

MEDIA L1	MEDIA L2	TOTAL (L1 + L2)
A6 (79)	A6 (106,20)	A6 (185,20)
A4 (78,75)	A4 (104,50)	A4 (183,25)
B1 (76,20)	A3 (91,60)	B2 (166,20)
B2 (75)	B2 (91,20)	A3 (164,40)
A1 (74,83)	A1 (86,83)	A1 (161,66)
A2 (73,25)	B1 (84,80)	B1 (161)
B3 (73)	B4 (84,80)	A2 (156,25)
A3 (72,80)	A2 (83)	B3 (155,20)
A5 (70,33)	B3 (82,20)	B4 (154,20)
B4 (69,40)	A5 (74,66)	A5 (144,99)

B6 (65,80)	B6 (69)	B6 (134,80)
B5 (59,40)	B5 (58)	B5 (117,40)
DESVIACION L1	DESVIACION L2	TOTAL (L1 + L2)
A1 (2,54)	A4 (5,22)	A4 (9,36)
A3 (3,54)	A1 (8,27)	A1 (10,81)
A4 (4,14)	B5 (11,08)	B5 (17,79)
B1 (5,38)	A5 (15,45)	A3 (22,51)
B2 (5,47)	B6 (16,14)	A5 (23,03)
B4 (6,01)	B4 (18,25)	B4 (24,26)
B3 (6,54)	B3 (18,68)	B3 (25,22)
B5 (6,71)	A3 (18,97)	B6 (25,57)
A6 (7,17)	A6 (19,33)	A6 (26,50)
A2 (7,22)	A2 (21,70)	B2 (28,32)
A5 (7,58)	B2 (22,85)	A2 (28,92)
B6 (9,43)	B1 (24,82)	B1 (30,20)

Tabla 6. Media y desviación en ambas lenguas. Curso 1994-95.

V.2.3.2 CURSO 1995-96.

ALUMNO	TOT-140	ALUMNO	TOT-140	ALUMNO	TOT-140
GRUPO C1		GRUPO C2		GRUPO C3	
[57]	121	[61]	102	[65]	115
[58]	72	[62]	113	[66]	115
[59]		[63]	91	[67]	79
[60]	52	[64]	112	[68]	50
MEDIA	81,66	MEDIA	104,50	MEDIA	89,75
DES. T.	28,98	DES. T.	8,90	DES. T.	27,25

GRUPO C4		GRUPO C5		GRUPO C6	
[69]		[73]	79	[78]	106
[70]	105	[74]	121	[79]	78
[71]	71	[75]	85	[80]	48
[72]	102	[76]	84	[81]	56
		[77]	72	[82]	120
MEDIA	92,66	MEDIA	88,20	MEDIA	81,60
DES. T.	15,36	DES. T.	17,03	DES. T.	27,81

Tabla 7. Resultados de competencia lingüística en L2. Curso 1995-96.

Para terminar, también incluimos otras dos tablas, con los datos de los cursos 1995-96, en ambas lenguas:

(a) en la primera de ellas, incluimos las medias obtenidas por cada grupo en cada lengua, junto a la suma de ambas, ordenadas de mayor a menor puntuación;

(b) en la segunda, se incluyen los índices de desviación típica, de cada grupo y en cada lengua, más la suma de ambos índices, ordenados de menor a mayor puntuación.

MEDIA L1	MEDIA L2	TOTAL (L1 + L2)
C4 (80)	C2 (104,50)	C2 (180,50)
C5 (76,60)	C4 (92,66)	C4 (172,66)
C2 (76)	C3 (89,75)	C5 (164,80)
C3 (74,25)	C5 (88,20)	C3 (164)
C1 (72,66)	C1 (81,66)	C1 (154,32)
C6 (72)	C6 (81,60)	C6 (153,60)

DESVIACION L1	DESVIACION L2	TOTAL (L1 + L2)
C2 (3,24)	C2 (8,90)	C2 (12,14)
C4 (4,54)	C4 (15,36)	C4 (19,90)
C6 (5,21)	C5 (17,03)	C5 (25,26)
C1 (6,23)	C3 (27,25)	C6 (33,02)
C5 (8,23)	C6 (27,81)	C1 (35,21)
C3 (10,54)	C1 (28,98)	C3 (37,79)

Tabla 8. Media desviación en ambas lenguas Curso 1995-96.

V.2.3.3 COMENTARIO.

En términos generales, se puede decir que en las pruebas de competencia en L2 ha ocurrido algo parecido a lo ocurrido con las pruebas de L1: es decir, en aquellas pruebas en las que el alumno ha de producir se observa una puntuación más baja que en las demás. Por ello, las pruebas de **'Speaking'** y **'Writing'** son las que ofrecen, comparativamente, estos resultados más bajos a los que aludíamos.

La prueba de **'Listening'** no resultó ciertamente fácil, pues a la dificultad añadida de la audición de una cinta de magnetofón, hay que añadir lo complejo de los textos reproducidos: uno, incluía excesivas horas, precios y lugares -nombres propios no conocidos por los alumnos-; mientras que el otro tenía un tema, el de la sequía, con un vocabulario bastante amplio que excedía el poseído por los alumnos.

En la prueba de **'Reading'** produjo cierta confusión el texto en el que tenían que ordenar la conversación que tenía lugar en un restaurante, pues creían encontrar dos formas posibles de ordenar las intervenciones. En cualquier caso, no es un error lingüístico, sino más bien cultural, de contexto, pues por su edad, entre los 15 y 16 años como media, el ambiente de un restaurante no es familiar a muchos de ellos.

En la prueba de **'Multiple Choice'** de Gramática y Vocabulario se quejaron de la dificultad encontrada en algunas preguntas específicas de vocabulario, por ejemplo en la (9) con el 'board & lodging', la (30) con el 'icing sugar' y 'topping', o la (36) con la definición de 'a cafe'; sin embargo, todo ese vocabulario estaba incluido en su libro de texto.

De los resultados obtenidos por los diferentes grupos, podemos afirmar que todos los grupos puntúan por encima de la mitad -50%-, excepto uno del curso 1994-95, el B5, con el 41% (58 puntos) del total. El B6 está cercano a la mitad, con un porcentaje del 49,2% del total. El grupo con la mayor puntuación es el A6, con un 76% (106,20) del total. Sin embargo, en conjunto, los grupos del segundo curso, 1995-96, obtienen unas medias más altas que los del curso anterior -al igual que observábamos en las pruebas de L1-, oscilando entre un 74% (104,50 puntos) del C2 y un 58% (81,60 puntos) del C6. Creemos, al igual que dijimos anteriormente -V.2.2.3-, que esta mayor puntuación puede tener una incidencia en el trabajo en grupo en la realización de los proyectos y en la presentación final de los mismos.

Los coeficientes de desviación típica de L2 son más altos que los de L1, y en especial los de los grupos del curso 1995-96. En el curso 1994-95, oscilaban entre un 5,22 del grupo A4 y un 24,82 del grupo B1. En el curso 1995-96 han oscilado entre un 8,90 del C2 y un 28,98 del C1. Esto quiere decir que aquel alumno que rompe la homogeneidad del grupo, bien por exceso o por defecto en su nivel de competencia, lo hace en mayor medida que lo podrían hacer alumnos de los grupos del curso anterior.

Con respecto a los resultados globales obtenidos en ambas lenguas, hemos observado una cierta correlación entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en las pruebas de L1 y L2.

De hecho, teniendo en cuenta que los coeficientes de correlación se encuentran dentro de un margen entre -1,00 y 1,00 (Hatch & Farhady 1982:195, Seliger & Shohamy 1989:219), el coeficiente de correlación obtenido en nuestro caso es de 0.76898, resultando relativamente significativo. No podemos decir lo mismo del coeficiente de correlación obtenido de los índices de desviación, 0.17479, que es muy bajo y, por tanto, nada significativo. Estos coeficientes corroboran lo apuntado anteriormente: las medias obtenidas por los grupos en ambas lenguas

son muy similares, si bien los resultados individuales de cada integrante del grupo producen un índice de desviación que es mucho mayor en el curso 1995-96.

De la suma de las medias de competencia obtenidas en L1 y L2 por cada grupo, podemos afirmar que todos los grupos superan el 50% de la puntuación total, que supondría un máximo de 235 puntos. La media más alta de todos los grupos corresponde al A6, con el 78,8% (185,20 puntos), mientras que la media más alta del curso 1995-96 está en el 76,8% (180,50 puntos) del C2. Por el contrario, la media más baja del curso 1995-96 está muy por encima de la obtenida por el B5, que es el más bajo de los 18 grupos: el C6 alcanza un 65,3%, con una media de 153,60 puntos, mientras que el B5 obtiene un 49,9%, con una media de 117,40 puntos.

De la suma de los índices de desviación se observa lo dicho anteriormente: unos índices más altos en los grupos del curso 1995-96 que en los del curso 1994-95: en este último oscilan entre un 9,36 (grupo A4) y un 30,20 (grupo B1), mientras que en el primero lo hacen entre un 12,14 (grupo C2) y un 37,79 (grupo C3).

V.2.4 FORMACION DE GRUPOS.

Como conclusión a los apartados anteriores -V.2.1, V.2.2 y V.2.3-, y puesto que los alumnos formaron libremente sus grupos, presentamos en las tablas siguientes un número de variables que probablemente nos van a desvelar alguna información en torno a la organización de grupos de trabajo dentro de una clase.

Incluimos las variables de sexo (M/F) y edad, tomando como referencia la que tuvieran los alumnos el día 31 de diciembre del curso académico correspondiente. También optamos por incluir la información recogida en los apartados V.2.1.1 y V.2.1.2 sobre su extracción social. Nos pareció interesante también, puesto que disponíamos de ella, la información relativa a si habían sido compañeros de clase en años anteriores. Así mismo, presentamos las puntuaciones obtenidas en las pruebas de competencia en español y en inglés -L1 y L2 respectivamente-.

Al final de cada tabla -en la columna situada más a la derecha- intentamos cuantificar el número de miembros de cada sexo, la media de edad del grupo, el porcentaje de alumnos que proceden de la misma zona de Córdoba y del mismo aula del curso anterior, así como la media y la desviación típica del grupo en cada una de las dos lenguas.

Los apartados V.2.4.1 y V.2.4.2 corresponden a los datos recogidos en cada uno de los dos cursos académicos. El apartado V.2.4.3 es un comentario general, que intenta resumir los datos presentados en los apartados que le preceden.

V.2.4.1 CURSO 1994-95

GRUPO A1							
ALUM.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	TOT.
SEXO	F	F	F	F	F	F	6F
EDAD	18	17	16	15	16	15	16,16
PROC.	6.1	4.1	4.2	4.2	4.3	4.2	83%
ANT.	2A	1B	1A	1A	2A	1A	50%
M. L1	75	78	77	76	71	72	74,83
DT.L1							2,54
M. L2	98	81	81	92	75	94	86,83
DT.L2							8,27

Tabla 9. Formación del grupo A1.

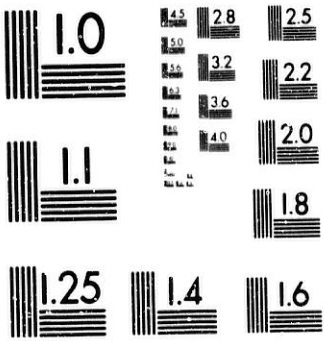
Es el único grupo con 6 integrantes y la razón de ser así es la siguiente: a comienzos de curso, en esta clase había 32 alumnos y se formaron cuatro grupos de 5 alumnos y dos de 6. Las bajas producidas en el transcurso de los meses hizo que algunos grupos perdiesen miembros y que éste, sin embargo, quedase como el único con seis miembros. Pensamos que una vez establecidos los grupos, no era positivo rehacerlos, distribuyendo alumnos de un grupo excedente a otro deficitario.

Es un grupo en el que todas las integrantes son del mismo sexo y es uno de los tres que supera la media de edad de 16 años. Es uno de los grupos más homogéneos, atendiendo al menor grado de desviación típica observado en las pruebas de competencia, tanto de L1 como de L2. Prueba de esta homogeneidad, es la respuesta al unísono dada por ellas en los comentarios del CA. Por último, señalar que todas las integrantes del grupo, excepto la de más edad, [1], proceden de la misma zona de Córdoba, lo que supone el porcentaje más alto, 83%, en este apartado, con respecto al resto de los grupos.

GRUPO A2					
ALUMNO	[7]	[8]	[9]	[10]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	4M
EDAD	15	15	16	16	15,50
PROCED.	5.5	5.5	Alcolea	4.3	50%
ANTER.	1C	1B	1B	1D	50%
MED. L1	79	81	70	63	73,25
D.T. L1					7,22
MED. L2	98	106	76	52	83
D.T. L2					21,70

Tabla 10. Formación del grupo A2.

Es otro de los grupos en los que el cien por cien de los integrantes es del mismo sexo, en este caso masculino. Lo más destacable es el bajo nivel de competencia del alumno [10] en las dos lenguas, muy por debajo de la media del grupo, que incide en el alto grado de desviación observado en el mismo.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

Es un grupo en el que todas las integrantes son del mismo sexo y es uno de los tres que supera la media de edad de 16 años. Es uno de los grupos más homogéneos, atendiendo al menor grado de desviación típica observado en las pruebas de competencia, tanto de L1 como de L2. Prueba de esta homogeneidad, es la respuesta al unísono dada por ellas en los comentarios del CA. Por último, señalar que todas las integrantes del grupo, excepto la de más edad, [1], proceden de la misma zona de Córdoba, lo que supone el porcentaje más alto, 83%, en este apartado, con respecto al resto de los grupos.

GRUPO A2					
ALUMNO	[7]	[8]	[9]	[10]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	4M
EDAD	15	15	16	16	15,50
PROCED.	5.5	5.5	Alcolea	4.3	50%
ANTER.	1C	1B	1B	1D	50%
MED. L1	79	81	70	63	73,25
D.T. L1					7,22
MED. L2	98	106	76	52	83
D.T. L2					21,70

Tabla 10. Formación del grupo A2.

Es otro de los grupos en los que el cien por cien de los integrantes es del mismo sexo, en este caso masculino. Lo más destacable es el bajo nivel de competencia del alumno [10] en las dos lenguas, muy por debajo de la media del grupo, que incide en el alto grado de desviación observado en el mismo.

GRUPO A3						
ALUM.	[11]	[12]	[13]	[14]	[15]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	F	5F
EDAD	19	16	17	15	15	16,40
PROCED	4.3	2.2	1.1	4.3	3.2	40%
ANTER.	1A	2D	2D	1C	1C	40%
MED.L1	78	67	74	72	73	72,80
D.T.L1						3,54
MED.L2	124	73	78	102	81	91,60
D.T.L2						18,97

Tabla 11. Formación del grupo A3.

Es el grupo con la media de edad más alta de todos. La alumna [11], que ha actuado como líder, es la de más edad de la clase. Es de nacionalidad española, pero nacida y educada en Suiza, que es competente, en diverso grado, en cinco lenguas: español, alemán, inglés, francés e italiano.

GRUPO A4					
ALUMNO	[16]	[17]	[18]	[19]	TOTAL
SEXO	M	M	F	F	2M-2F
EDAD	15	16	16	15	15,50
PROCED.	5.6	5.2	5.6	1.5	75%
ANTER.	1B	1B	1B	1B	100%
MED. L1	81	72	83	79	78,75
D.T. L1					4,14
MED. L2	113	99	102	104	104,50
D.T. L2					5,22

Tabla 12. Formación del grupo A4.

Es uno de los dos grupos mixtos, teniendo en común, al cien por cien, que todos procedían de la misma clase del año anterior y, por tanto, existía una buena relación entre ellos. También, tres de los integrantes proceden de la misma zona de Córdoba. Es el segundo grupo con las medias más altas de competencia en ambas lenguas y uno en el que la desviación en ambas lenguas es menor.

GRUPO A5				
ALUMNO	[20]	[21]	[22]	TOTAL
SEXO	F	F	F	3F
EDAD	16	16	15	15,66
PROCEDEN.	5.3	6.1	4.2	33,33%
ANTERIOR	1D	2D	1D	66,66%
MEDIA L1	60	78	73	70,33
DES.T. L1				7,58
MEDIA L2	53	88	83	74,66
DES.T. L2				15,45

Tabla 13. Formación del grupo A5.

El grupo, que comenzó con cinco integrantes, quedó finalmente con sólo tres, porque dos más causaron baja oficial después del primer trimestre. Todas sus integrantes son de sexo femenino, incluso las dos que dejaron de asisitir a clase. La media tanto en L1 como en L2 es muy baja, sobre todo por la escasa puntuación alcanzada por la alumna [20].

GRUPO A6					
ALUMNO	[23]	[24]	[25]	[26]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	4F
EDAD	16	15	15	15	15,25
PROCED.	1.5	4.3	4.2	5.2	50%
ANTER.	1B	1C	1A	1B	50%
MED. L1	81	82	67	86	79
D.T. L1					7,17
MED. L2	103	125	75	122	106,25
D.T. L2					19,33

Tabla 14. Formación del grupo A6.

Es un grupo que comparte la variable de sexo (femenino) al cien por cien y es, a la vez, el que tiene la media más alta de competencia en ambas lenguas y uno de los que presentan, sin embargo, mayor desviación también en las dos lenguas.

Lo anterior se puede explicar por los siguientes motivos: la alumna [25] es la menos competente en ambas lenguas, muy por debajo de la media del grupo y es, además, la que ha ido a remolque del grupo, sin ofrecer iniciativas, dejándose llevar por lo que organizaban las restantes; la alumna [24] es la más competente en inglés de los 56 alumnos de este año y la alumna [26] es la más competente en español, junto al alumno [27] del grupo B1 de este mismo año.

GRUPO B1						
ALUM.	[27]	[28]	[29]	[30]	[31]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	M	5M
EDAD	15	15	15	17	15	15,40
PROCED	4.2	7.1	5.6	7.2	1.1	40%
ANTER.	1B	1C	1B	1C	1C	60%
MED.L1	86	77	74	74	70	76,20
D.T.L1						5,38
MED.L2	124	85	94	67	51	84,80
D.T.L2						24,82

Tabla 15. Formación del grupo B1.

Lo más destacable de este grupo es la puntuación más alta -en conjunto L1 y L2-, de los 56 alumnos en las pruebas de competencia de las dos lenguas, alcanzada por el alumno [27], que en algunas sesiones es el que ha ejercido como líder del grupo.

GRUPO B2						
ALUM.	[32]	[33]	[34]	[35]	[36]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	M	5M
EDAD	15	15	15	15	15	15
PROCED	7.4	4.2	5.2	5.6	Carpio	40%
ANTER.	1A	1A	1A	1A	1C	80%
MED.L1	81	77	74	78	65	75
D.T.L1						5,47
MED.L2	109	101	86	111	49	91,20
D.T.L2						22,85

Tabla 16. Formación del grupo B2.

Es un grupo cien por cien masculino y, a la vez, el más joven de todos, junto al B4.

Todos los integrantes del grupo habían estado juntos en clase -1A- el año anterior, excepto el alumno [36], en el que concurren las circustancias siguientes: ser uno de los cinco alumnos procedentes de fuera de la capital, no haber estado en la misma clase que el resto de sus compañeros de grupo el año anterior y, además, puntuar muy por debajo de la media en las pruebas tanto de L1 como de L2. Por el contrario, los otros cuatro miembros del grupo puntúan muy alto en ambas lenguas, lo que les lleva a conseguir una de las medias más altas; pero, a la vez, tener una de las mayores desviaciones también.

GRUPO B3						
ALUM.	[37]	[38]	[39]	[40]	[41]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	M	5M
EDAD	15	15	15	16	17	15,60
PROCED	4.3	5.2	4.2	4.3	Villa.	60%
ANTER.	1C	1C	1C	1C	1C	100%
MED.L1	76	69	84	65	71	73
D.T.L1						6,54
MED.L2	68	74	119	72	78	82,20
D.T.L2						18,68

Tabla 17. Formación del grupo B3.

La estructura de este grupo es casi un calco de la de los grupos A3 y B1, con la presencia de un alumno, en este caso el [39], que puntúa muy por encima de la media del grupo tanto en L1 como en L2 y que, como podemos constatar en el CO, es el que dirige el grupo. Por otra parte, comparte con B4 el hecho de ser un grupo en el que todos sus miembros habían estado juntos en clase el año anterior.

GRUPO B4						
ALUM.	[42]	[43]	[44]	[45]	[46]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	F	5F
EDAD	15	15	15	15	15	15
PROCED	Villa.	1.1	4.2	Villa.	4.2	40%
ANTER.	1D	1D	1D	1A	1A	60%
MED.L1	62	64	71	79	71	69,40
D.T.L1						6,01
MED.L2	56	100	73	106	89	84,80
D.T.L2						18,25

Tabla 18. Formación del grupo B4.

Es el otro grupo más joven de todos, con una media de edad de 15 años. Son todas las integrantes de sexo femenino. Dos alumnas proceden del mismo pueblo, Villaviciosa: casualmente, una es la más competente del grupo, [45], y otra, la menos, [42].

GRUPO B5						
ALUM.	[47]	[48]	[49]	[50]	[51]	TOTAL
SEXO	F	F	M	M	F	3F-2M
EDAD	16	16	15	16	16	15,80
PROCED	4.2	1.1	5.6	4.1	7.2	40%
ANTER.	1A	1C	1D	1D	1D	60%
MED.L1	48	57	67	65	60	59,40
D.T.L1						6,71
MED.L2	73	42	49	62	64	58
D.T.L2						11,08

Tabla 19. Formación del grupo B5.

Es éste un grupo que no tiene nada en común: es uno de los dos grupos mixtos en

cuanto a sexo, tienen edades diferentes, proceden de zonas diferentes de Córdoba y tampoco estuvieron todos juntos en la misma clase el año anterior. Así mismo, es el grupo que obtiene las más bajas puntuaciones, y además con diferencia, en las pruebas de competencia en las dos lenguas.

En realidad, el grupo no ha funcionado como tal; hecho que podemos constatar en los comentarios de los propios alumnos y en los resultados de la pregunta (1) del CA, así como en la respuesta a la también pregunta (1) y en los comentarios de los observadores en el CO.

GRUPO B6						
ALUM.	[52]	[53]	[54]	[55]	[56]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	M	5M
EDAD	16	16	17	17	15	16,20
PROCED	4.3	5.2	4.1	6.3	6.1	40%
ANTER.	1A	1A	2B	2C	1F	40%
MED.L1	61	75	79	55	56	65,80
D.T.L1						9,43
MED.L2	79	77	53	47	89	69
D.T.L2						16,14

Tabla 20. Formación del grupo B6.

Junto al grupo B5, es el que peor puntuación alcanza en las pruebas de competencia en ambas lenguas. Son todos chicos y es uno de los grupos que supera la media de edad de 16 años.

V.2.4.2 CURSO 1995-96.

GRUPO C1					
ALUMNO	[57]	[58]	[59]	[60]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	4F
EDAD	16	18	18	16	17
PROCED.	7.2	4.3	4.3	Alcolea	50%
ANTER.	2C	Otro	2D	1D	25%
MED. L1	81	71		66	72,66
D.T. L1					6,23
MED. L2	121	72		52	81,66
D.T. L2					28,98

Tabla 21. Formación del grupo C1.

Es un grupo muy dispar en cuanto a su origen. Sólo tienen en común la variable de sexo, en este caso femenino. Sin embargo, y gracias a la falta de asistencia de la alumna [59], el grupo ha funcionado bastante bien. A pesar de que hemos incluido algunos datos de esta alumna, el grupo C1 lo contemplaremos como un grupo de tres integrantes por las constantes faltas a clase de la [59] y la nula participación de esta alumna los pocos días que asistió.

Es destacable, por superar y por no alcanzar la media del grupo, la competencia lingüística de las alumnas [57] y [60].

GRUPO C2					
ALUMNO	[61]	[62]	[63]	[64]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	4F
EDAD	15	15	16	15	15,25
PROCED.	Alcolea	5.6	4.3	5.4	50%
ANTER.	1B	1D	1E	1D	50%
MED. L1	77	76	71	80	76
D.T. L1					3,24
MED. L2	102	113	91	112	104,50
D.T. L2					8,90

Tabla 22. Formación del grupo C2.

Es un grupo bastante homogéneo (comparten la variable de sexo y tienen además los índices de desviación más bajos de L1 y L2 de este curso) y el de más competencia lingüística en L2 con bastante diferencia sobre los demás grupos del curso (casi 12 puntos de más sobre el siguiente).

La alumna [63] es la que rompe un poco más la homogeneidad del grupo: es la única integrante del grupo que no tiene la misma edad, viene de una zona distinta de Córdoba, y es la menos competente tanto en L1 como en L2, puntuando siempre por debajo de las medias del grupo en ambas lenguas. Además, no parece estar completamente integrada en la dinámica de trabajo del grupo.

GRUPO C3					
ALUMNO	[65]	[66]	[67]	[68]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	4F
EDAD	15	15	15	15	15
PROCED.	4.2	4.3	5.6	5.3	50-50%
ANTER.	1C	1E	1A	1A	50%
MED. L1	81	88	64	64	74,25
D.T. L1					10,54
MED. L2	115	115	79	50	89,75
D.T. L2					27,25

Tabla 23. Formación del grupo C3.

Es un grupo bastante extraño en su composición: por una parte, comparten al cien por cien las variables de sexo y edad, coincidiendo también algunas de ellas en la zona de procedencia de Córdoba así como en el hecho de haber sido compañeras de clase el año anterior; por otra parte, el grupo tiene unos índices muy altos de desviación en ambas lenguas, el índice más alto si se suman los de L1 y L2.

Es un grupo muy polarizado: de una parte las alumnas [65] y [66] con unas medias de competencia en ambas lenguas muy altas y, de la otra, la alumna [68], en especial, que es la que hace subir tan alto los índices de desviación; las alumnas [65] y [66] puntúan siempre muy por encima de la media del grupo, mientras que las alumnas [67] y [68] lo hacen siempre muy por debajo. Un dato más a aportar es que la alumna [66], la de más competencia en ambas lenguas, podría haber ejercido de líder del grupo; sin embargo, su personalidad (excesivamente introvertida) quizás le haya impedido ejercer ese papel.

GRUPO C4					
ALUMNO	[69]	[70]	[71]	[72]	TOTAL
SEXO	F	F	F	F	4F
EDAD	15	15	15	15	15
PROCED.	4.1	1.1	Alcolea	Alcolea	50%
ANTER.	1D	1D	1D	1D	100%
MED. L1		79	75	86	80
D.T. L1					4,54
MED. L2		105	71	102	92,66
D.T. L2					15,36

Tabla 24. Formación del grupo C4.

Es un grupo muy homogéneo: en común tienen sexo, edad y curso anterior. Además es uno de los grupos con la media de competencia más alta en ambas lenguas y con la desviación más baja.

Debemos aclarar que la alumna [69] asistió a clase hasta final de Enero, con lo que participó en la elaboración de los dos primeros proyectos. Sin embargo no tenemos ningún dato de su nivel de competencia en las dos lenguas, aunque lo que pudimos constatar en los días que asistió a clase es que su nivel era demasiado bajo: de hecho, su contribución a un vídeo elaborado por el grupo es mínima y bastante deficiente. Además era una alumna con una asistencia bastante irregular y pudimos observar que estaba poco integrada con sus compañeras de grupo y en la clase. A todos los efectos, pues, consideraremos este grupo igual que el C1, como grupo de tres integrantes.

GRUPO C5						
ALUM.	[73]	[74]	[75]	[76]	[77]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	M	5M
EDAD	17	15	15	16	16	15,80
PROCED	3.3	1.5	5.4	1.3	1.1	60%
ANTER.	1C	1C	1C	1A	1A	60-40%
MED.L1	79	91	67	75	71	76,60
D.T.L1						8,23
MED.L2	79	121	85	84	72	88,20
D.T.L2						17,03

Tabla 25. Formación del grupo C5

Es uno de los dos grupos masculinos y uno de los dos con cinco integrantes. Es un grupo intermedio en cuanto a índices de desviación y medias en ambas lenguas. El alumno [74] es el más competente en ambas lenguas de toda la clase y ha actuado como líder del grupo. Su capacidad creadora excede a la de toda la clase, y así lo hemos constatado en todas las actividades del instituto en las que participa.

GRUPO C6						
ALUM.	[78]	[79]	[80]	[81]	[82]	TOTAL
SEXO	M	M	M	M	M	5M
EDAD	18	16	15	15	16	16
PROCED	4.3	3.2	3.2	4.3	4.3	60-40%
ANTER.		1E	1E	1B	1D	40%
MED.L1	77	70	65	69	79	72
D.T.L1						5,21
MED.L2	106	78	48	56	120	81,60
D.T.L2						27,81

Tabla 26. Formación del grupo C6.

Es el grupo con las medias más bajas de L1 y L2. Es un grupo también muy polarizado, con dos alumnos, [78] y [82], que superan siempre las medias en las pruebas de competencia y los otros tres restantes que están siempre bastante por debajo. El alumno [78] ha empezado por cuarta vez 2-BUP, aunque el año pasado abandonó antes del primer trimestre. Es un alumno bastante irregular en su trabajo y comportamiento. El más trabajador, que casi siempre ha hecho de líder del grupo ha sido el [82].

Por último, somos conscientes de la extensión de este capítulo sobre la composición de los grupos. A pesar de ello, pensamos que el diseño de la investigación así lo requiere, máxime cuando todo el análisis de resultados va a ir en función de la distinta tipología de grupos y su forma de realizar los proyectos.

V.2.4.3 COMENTARIO.

Considerando que nuestros grupos de trabajo se han formado de forma voluntaria, deberíamos observar si existe algún criterio, que parece que sí, por el cual los alumnos tienden a organizarse en grupos.

En el curso 1994-95, tuvimos 12 grupos de trabajo, seis en cada clase, y de éstos, el 83,33% (10/12) son grupos en los que todos sus integrantes son del mismo sexo. El 16,66% (2/12) de los grupos están formados por alumnos que tienen la misma edad y otro 16,66% (también 2/12) son grupos cuyos integrantes ya habían sido compañeros de clase el año anterior. Ningún grupo coincide al cien por cien en la procedencia social de sus miembros.

Por tanto, podríamos afirmar que un grupo se organiza o funciona como tal cuando todos los miembros de éste comparten al cien por cien una cualidad, ocupando en primer lugar entre éstas, el sexo. Así el grupo A1 es homogéneo en el sexo, el A2 y el A3 también, los miembros del A4 ya habían sido compañeros de clase el año anterior, el A5 comparte sexo, al igual que el A6. El grupo B1 es al cien por cien de sexo masculino y el B2 y B4 comparten sexo y edad. El grupo B3 ya se conocía del año anterior y en el B6 son todos chicos. En total,

hay solamente dos grupos mixtos, en cuanto a sexo, A4 y B5. En el grupo B5 sus integrantes no tienen nada en común y, según lo anterior, sería un grupo que no ha funcionado. Esto último es el mismo comentario que hacen tres de sus miembros en los comentarios voluntarios del CA[17].

Si tuviésemos que establecer una tipología de grupos, atendiendo a sus niveles de competencia lingüística, optaríamos por la siguiente:

Grupos con un miembro muy competente en L1 y L2.	A3, B1, B3
Grupos bastante homogéneos.	A1, A4, B5
Grupos con un miembro muy poco competente en L1 y L2.	A2, A5, A6, B2, B4, B6

Cuadro 10. Tipología de grupos. Curso 1994-95.

En los grupos A1, B1 y B3 el alumno que excedía a los demás en competencia lingüística es el que ha trabajado como líder del grupo. Los grupos A1, A4 y B5 son en los que se observa un menor índice de desviación. Sin embargo, los A1 y A4 puntúan bastante alto en competencia, mientras que el B5 es el que lo hace más bajo de todos. El resto de los grupos incluyen entre sus miembros un alumno que puntúa muy por debajo de la media global del grupo.

En el curso 1995-96 hemos tenido seis grupos de trabajo. El 100% comparten la variable de sexo: hay cuatro grupos femeninos (C1, C2, C3 y C4) y dos grupos masculinos (C5 y C6); no hay consecuentemente ningún grupo mixto como el año anterior. Todos los grupos comparten una o más características/variables en común, con lo que no nos encontramos con un grupo tan inconexo como el B5 del año pasado.

El grupo C1 comparte la variable de sexo, al igual que el C2. El C3 es más homogéneo en su formación pues comparten sexo y edad. El C4 supera a los demás, pues comparte sexo,

[17] Véase V.4.4.1 (p. 253-5).

edad y el hecho de haber sido compañeras el año anterior. El C5 y C6 también comparten únicamente la variable de sexo.

Si utilizamos la misma tipología de grupos, atendiendo a la competencia en ambas lenguas de sus integrantes, tendríamos la siguiente clasificación:

Grupos con un miembro muy competente en L1 y L2.	C5, C6
Grupos bastante homogéneos.	C2, C4
Grupos con un miembro muy poco competente en L1 y L2.	C1, C3

Cuadro 11. Tipología de grupos. Curso 1995-96.

Hay que añadir que los grupos C2 y C4 son los que puntúan más alto en las pruebas de competencia en ambas lenguas y muestran menor índice de desviación, mientras que C5 y C6 son grupos intermedios tanto en media de competencia como en desviación, y que C1 y C3 son los dos últimos grupos en ambos aspectos.

Por tanto, como conclusión a este análisis de la formación de grupos, podemos afirmar que los condicionamientos que llevan a los alumnos a agruparse son los siguientes: el sexo, que se observa en 16 de los 18 grupos totales; una cierta homogeneidad en la competencia lingüística, que se da en 5 grupos; la edad, que se observa en 4 grupos; y, por último, el hecho de conocerse con anterioridad -compañeros de clases anteriores-, que se cumple en 3 grupos. Observamos, igualmente, que la extracción social del alumnado, a la que hemos prestado cierta atención con anterioridad, no tiene ninguna incidencia en la configuración de estos grupos; aunque quizás en otros casos, en otras circustancias, sí la tenga.

V.3 DESCRIPCION.

Nuestro objetivo va a ser la descripción sistemática de un hecho del aula, a través de un proceso de observación; describiéndose el tipo de interacción, las destrezas utilizadas en el trabajo en grupo, así como el tipo de materiales, 'input' y lenguas -L1 y L2- utilizadas en la realización de proyectos. No pretendemos que sea comprobadora de hipótesis sino, todo lo contrario, generadora de ellas (Hopkins 1985, Gaies 1987, Chaudron 1988, van Lier 1988, Nunan 1989c, 1990b y 1992c, Seliger & Shohamy 1989, Ellis 1990, Larsen-Freeman & Long 1991, Stenhouse 1991).

El objetivo fundamental de una investigación de este tipo es superar el 'gap' (Seliger & Long 1983, Lightbown 1985a y 1985b, Hopkins 1985, Krashen 1987, Ramani 1987, Brumfit & Mitchell 1990, Long 1990a, Nunan 1990b, Sheen 1990, Schecter & Ramírez 1992, Ahellal 1993 o Ellis 1993a) existente entre la teoría expuesta por el especialista en Lingüística Aplicada y la realidad diaria de la clase, que es otra muy distinta:

> language teachers often express impatience, bordering on hostility, with researchers and their work. Teachers often fail to see any connection between what they, practitioners of language teaching, are expected to do on a daily basis in the classroom and what researchers report (Seliger & Long 1983:v).

Se encuadra, pues, en lo que Long (1980:3) ha definido como 'classroom-centered research':

> Investigation of classroom language learning may be defined as research on second language learning and teaching, all or part of whose data are derived from the observation or measurement of the classroom performance of teachers and students.

De forma similar, Gaies (1987) y Ellis (1990) lo hacen como 'classroom process research':

> based on the priority of direct observation of second language classroom activity and is directed primarily at identifying the numerous factors which shape the second language instructional experience (Gaies 1987:329);

> Classroom process research is concerned with the careful description of the interpersonal events which take place in the classroom as a means of developing understanding about how instruction and learning take place (Ellis 1990:66);

y que defienden tanto Brumfit (1984b:17 y ss.), Breen (1987c:36), Carr & Kemmis (1988:191), Van Lier (1988:37 y 1989:173-4) como Ellis (1990:4), Long (1990:168), Pica (1992:3 y 1994:49), Nunan (1987:142, 1990b:18, 1992c:103 y 1995b:8), Luxon & Luxon (1995:160 y ss.), Thorne & Qiang (1996:254-5) o Gimeno Sacristán (1981:71), Castrillo y Gutiérrez (1989:122 y ss.), Soracco y Cadierno (1989:515 y ss.) y Arillo Crespo (1992:50-1), en nuestro país, pues para ellos no hay otra forma de saber que ocurre en una clase, si no es a través de la datos obtenidos de la observación directa de la propia clase, siempre y cuando éstos se interpreten, sin extrapolarlos de su contexto; es decir, un contexto, el del propio aula, en el que se conjugan lo lingüístico, lo cognitivo y lo social. Ya lo anticipaban Breen & Candlin (1980:98); el aula es un lugar a tener en consideración por sus características peculiares: el ser un entramado social en el que se produce un proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, y que no ha de descartarse por su diferenciación de los contextos informales de aprendizaje/fuera de los centros de instrucción. En realidad, un aula y lo que ocurre dentro de ella es algo tan complejo que debe entenderse en los siguientes términos:

> The classroom lesson is an event of several different kinds: it is a unit in a planned curricular sequence, an instance of a teaching method in operation, a patterned social activity, and an encounter between human personalities (Prabhu 1992:225).

Consecuentemente, Larsen-Freeman (1985:129) defiende esta observación directa de lo que ocurre en clase, afirmando que:

> researchers should aim to describe what learners are actually doing, not what the learners should be doing.

Antes de continuar, quizás sea necesario hacer una puntualización terminológica. Si bien se ha hablado de 'classroom process' y 'classroom-based' como términos casi sinónimos, es preferible utilizar el segundo porque bajo el paraguas de procesos de clase, a veces se han cobijado investigaciones descontextualizadas, fuera de clase, que no responden a lo que su nombre indican.

De forma muy acertada, Nunan (1991b:259) propone que la investigación no sea orientada hacia los procesos de clase -'process-oriented'- sino que surja de la propia clase y sus resultados se dirijan a la misma, acuñando el término de 'classroom-based research'. Carr & Kemmis (1988:191) y Nunan (1992c:103) precisan que la mayoría de las investigaciones que se han denominado 'classroom-based' no han sido tales porque, en la mayoría de las ocasiones, los grupos seleccionados para la investigación no eran, en absoluto, grupos de clase constituidos naturalmente dentro de un centro de enseñanza sino grupos formados para el fin concreto de la investigación. Obviamente, con un grupo natural de clase hay muchas variables a tener en cuenta, pero es que la realidad de un aula es esa misma precisamente. Todas esas variables (personales, espacio-temporales, afectivas, administrativas, etc) son las que se han obviado cuando se han investigado los fenómenos de clase con un marcado carácter positivista, científico en el término clásico, tomando los hechos como si éstos hubiesen acaecido en un laboratorio, ignorando el verdadero contexto donde acontecen (Carr & Kemmis 1988, Stenhouse 1991).

Para la investigación que vamos a desarrollar, el procedimiento y método principal de la investigación, que será complementado con otros procedimientos e instrumentos, va a ser la realización de una **observación directa y sistemática en el aula**, por parte de un equipo de observadores, de los grupos de trabajo en los que se organicen los estudiantes de estas clases.

En el diseño de una observación de este tipo[1], entran en juego una serie de factores que son los que pasamos a explicar y discutir a continuación.

El número de categorías[2] dependerá (Long 1980, Evertson & Green 1986, Malamah-

---

[1] Véase, por ejemplo, Molina Moreno (1989).

[2] Long (1980), Evertson & Green (1986), Chaudron (1988), Nunan (1989c) y Ellis (1990) distinguen entre 'category' y 'sign'. En su terminología, 'category' es aquella que se recoge siempre que ese hecho observable ocurre, independientemente del espacio de tiempo transcurrido. 'Sign' es ese hecho que se recoge únicamente en cada una unidad de tiempo observable. Según esta distinción, nuestro observadores recogerán 'signs'. A pesar de ello, en nuestra terminología utilizaremos el termino de categoría en todo momento para referirnos a ese hecho, pues la traducción de signo/señal (sign) no nos parece la más apropiada.

Thomas 1987, Chaudron 1988, Nunan 1989c, Day 1990, Ellis 1990) del grado de inferencia[3] a aplicar en esas categorías: con un bajo grado de inferencia el número de categorías a observar puede alcanzar un número muy alto, mientras que, a la inversa, la aplicación de una alta inferencia supondrá un menor número de categorías[4].

Elegir una unidad de tiempo[5] para la observación tuvo su origen, a final de los años sesenta, en su uso para 'content classrooms' tal y como lo recogen Long (1980), Hopkins (1985), Mitchell (1985), Chaudron (1988) y Nunan (1989c). Esta unidad de tiempo fue posteriormente, a comienzos de los ochenta, muy discutida por su carácter arbitrario pues no recogía ninguna unidad más natural como podría ser el 'speech turn', originado en los estudios de 'discourse analysis'. A pesar de sus críticas, Mitchell (1985) y Chaudron (1988) y Nunan (1989c) continúan defendiendo su uso en aquellos estudios de procesos de clase (classroom process), en detrimento de aquellos de 'classroom talk', por ejemplo. Long (1980), por su parte, afirma que las unidades arbitrarias de observación -por ejemplo, tiempo- son más apropiadas para una codificación en tiempo real que las analíticas -por ejemplo, turno de habla- que requieren un mayor proceso de abstracción, que a veces únicamente se consigue a través de la

---

[3] Véase al respecto el mencionado artículo de Long (1980) donde recoge un total de 22 observaciones de procesos de interacción en clases de segunda lengua donde da noticia del número de categorías, el grado de inferencia y la utilización de unidad de tiempo, entre otros datos de la observación. Chaudron (1988) añade tres observaciones más, posteriores en el tiempo, a la lista antes citada. Malamah-Thomas (1987) también hace alguna referencia al respecto.

[4] Véase, por ejemplo, Allwright (1980), quien en un análisis de los turnos de habla en casa, no llega a utilizar más de siete categorías, de alta inferencia, en los documentos empleados para la investigación. Malamah-Thomas (1987) también informa de varios documentos de observación y del número de categorías empleadas: 10 en el Flanders' Interaction Analysis Categories (FIAC), 7 en el Bower's categories of Verbal Behaviour in Language Classroom y 7 también en el Brown's Interaction Analysis System (BIAS). Sería conveniente ver la nota 11 del apartado V.3.1 (p. 206).

[5] El FIAC, quizás el registro de observación más difundido, propone una unidad de tiempo muy breve, tres segundos (Hopkins 1985:97 y ss.; Brophy & Good 1986:333 y ss.), que resulta de casi imposible aplicación en una observación de las características de la nuestra. En otros casos hemos observado unidades de tiempo bastante superiores a la nuestra: cada 2 minutos, por ejemplo (Day 1990:51). Véase al respecto, sobre unidades de tiempo, en general, Evertson & Green (1986:170-1) y Malamah-Thomas (1987).

grabación en vídeo o en audio.

La codificación en el tiempo real[6] de observación está condicionada por las características del propio estudio, pues se pretende describir lo que han hecho 12 grupos[7] que suman un total de 56 (26 en una clase y 30 en otra) estudiantes, a lo largo de 6 sesiones de trabajo en clase en el curso académico 1994-95. En el curso siguiente, 1995-96, han sido 6 grupos[8] más, que totalizan un total de 26 estudiantes, observados en 8 sesiones de trabajo en clase. El volumen de categorías codificadas en ese tiempo no permite, lógicamente, que la codificación se haga a posteriori, por medio de grabaciones. Es más, pensamos que la presencia en el aula de una cámara -y no sería sólo una, sino seis cada vez- distorsiona los procesos de clase aún más que la presencia de observadores, con lo que los datos recogidos habría que tomarlos con mayor cautela.

---

[6] Otros instrumentos de observación también se codifican en tiempo real, aunque por ejemplo el COLT (Communicative Orientation of Language Teaching), utilizado por Spada (1990b:309-310) también incluye una codificación posterior a la observación, en base a las grabaciones de audio también realizadas. Véase al respecto la Nota 1 del mencionado artículo (p. 294).

[7] Los 56 alumnos de este año se han dividido en: 1 grupo de 6 alumnos, 7 grupos de 5 alumnos, 3 grupos de 4 alumnos y 1 grupo de 3 alumnos. Véase el apartado V.2.4.1 (p. 183 y ss.) al respecto.

El número de alumnos por grupo, entre 4 y 5, este año y el siguiente, con alguna excepción -A1 y A5-, coincide con el sugerido por algunos autores (Ghani 1986:37, Haines 1989:7, Barnett 1991, Ravera 1991:128, Vidal 1994a:276, GLAG 1995:71). Moskowitz (1978:36) dice que el número de integrantes de un grupo podría estar entre 2 ó 3 y 7, si bien se inclina a favor de grupos pequeños, en torno a 3 miembros. Jacobs & Hall (1994:2-3) y Jacobs & Ball (1996:105) también hablan de cuatro por grupo; aunque los primeros admiten un máximo de seis, en ambos casos se
inclinan porque sean incluso algo más pequeños, 2 ó 3 nada más.

[8] Los 26 alumnos de este curso se reparten en 2 grupos de 5 alumnos y 4 grupos de 4 alumnos. Véase el apartado V.2.4.2 (p. 192 y ss.) al respecto.

V.3.1 METODO Y UTILES DE LA INVESTIGACION.

En los cursos 1994-95 y 1995-96 se han llevado a cabo un número de observaciones sistemáticas, por parte de observadores, de la realización de proyectos en clase, por grupos formados, mayoritariamente, por cuatro y cinco alumnos.

En 1994-95 se codificaron doce sesiones de trabajo: seis a cada clase (2-A y 2-B), en la realización de tres proyectos diferentes, y espaciadas en el tiempo de dos en dos sesiones. En 1995-96 se llevaron a cabo ocho sesiones de observación con la única clase de segundo (2-C) disponible para la investigación en ese año[9].

En 1994-95, no fueron únicamente seis las sesiones dedicadas a proyectos con cada clase, hubo varias más, de las cuales las primeras se utilizaron como estudios piloto para entrenar a los observadores y dar validez al Registro de Observación. A la finalización de cada proyecto y previo a la elaboración de uno nuevo, se dedicaba otra sesión a evaluar los proyectos anteriores realizados por ellos mismos y por los otros grupos de clase. Lo mismo podemos decir del curso 1995-96, excepto la realización de las sesiones de estudio piloto, pues tanto la validación de los documentos de investigación como el entrenamiento de los observadores no eran necesario replicarlos.

La recogida de datos en esta investigación se va a realizar a través de la utilización de seis instrumentos distintos[10], si bien, queremos insistir que, el primero de ellos es el instrumento fundamental en todo el proceso:

---

[9] Nos hubiese gustado disponer de otra clase más este año para la investigación, pero problemas de tipo puramente administrativo lo impidieron. Entiéndase por problemas administrativos el descenso de alumnos de BUP en el centro,
el reparto horario en el Departamento de Inglés, compuesto por siete profesores, y las asignaciones de clases que se derivan de la necesidad de coordinar nuestros horarios con los horarios del profesorado de Francés.

[10] Varios autores, entre ellos Nunan (1991b:260-1) o Oxford & Crookall (1989:414), abogan por la necesidad de utilizar varios documentos de investigación a la misma vez, de forma que el mismo hecho se pueda apreciar desde perspectivas varias.

(a) el **Registro de Observación (RO)**. En primer lugar, los observadores utilizarán un registro de observación[11], de baja inferencia, con 42 categorías observables y un período de tiempo de aplicación igual al minuto. Se observan los 40 minutos centrales de clase, evitando los cinco primeros y últimos de cada sesión, sencillamente porque durante este tiempo el trabajo de clase no es tal: al entrar, los alumnos vuelven a clase después del descanso entre una hora y otra, se sientan, se organizan en grupos y se preparan para trabajar; al salir, el proceso es muy parecido, pero a la inversa. En cada unidad de tiempo observada, se aplica la codificación múltiple; es decir, contemplar la posibilidad de anotar varias categorías si es que éstas están ocurriendo a la misma vez;

(b) el **Cuestionario de Observación (CO)**. En segundo lugar, los observadores cumplimentarán al final de cada sesión, un cuestionario de observación, de alta inferencia, con un margen de respuesta entre 1 y 5, y en el que habrán de valorar una serie de cuestiones, menor en número y distintas a las del RO y que, como es lógico, intentan recoger aquella información que no se puede precisar en el momento exacto de la observación. Se incluye en cada pregunta espacio suficiente para algún comentario escrito que quieran hacer de la valoración numérica emitida.

Tomando otros cuestionarios utilizados a modo de comparación[12], el utilizado por Palacios (1994) emplea la misma escala de valoración que la aquí empleada, donde 1 es el valor más bajo y 5 el más alto. Palacios también añadía el valor 0 para que el encuestado tuviese la posibilidad de manifestar con él su 'falta de comprensión de la pregunta o que la misma no era pertinente para su caso' (1994:75).

---

[11] Existen un buen número de registros de observación en la literatura al respecto: Foci for Observing Communications Used in Settings (FOCUS) -con 84 categorías diferentes-; Communicative Orientation of Language Teaching (COLT); Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC) -con 10 categorías-; el FLint, que es una adaptación del FIAC; el Target Language Observation Scheme (TALOS) -con 63 categorías de baja inferencia y otras más de alta-; entre otros. Véase, al respecto, por ejemplo, Brophy & Good (1986), Evertson & Green (1986), Wittrock (1986), Malamah-Thomas (1987), Van Lier (1989), Cook (1990), Long (1990), Spada (1990a y 1990b), Stenhouse (1991), Nunan (1992c). Sería interesante ver la nota 4 del apartado V.3 (p. 203).

[12] Véanse, por ejemplo, también los utilizados por Nunan (1990a:79-80) o GLAG (1992:241-243).

Tanto este CO, como el Cuestionario del Alumnado (CA) fueron diseñados siguiendo las pautas marcadas por Youngman (1982) en cuento a tipos de preguntas, instrucciones, escala de valoración y presentación;

(c) el **Cuestionario de Intereses Temáticos (CIT)**. Cronológicamente, es el primer documento que se utiliza, pues se emplea a principio de curso, al presentar el trabajo por proyectos a los alumnos. Este documento sirve para seleccionar los temas sobre los que los alumnos quieren hacer sus proyectos. Su formato cambió de un curso a otro, simplificándose el número de opciones posibles;

(d) el **Cuestionario del Alumnado (CA)**. Por último, el alumnado, al final del proceso, cuando el curso esté concluyendo, contestará a un cuestionario, también de alta inferencia, con valores de 1 a 5, más extenso que el CO y con el que pretendemos complementar los datos recogidos con los otros instrumentos de observación, logrando así que el alumno también aporte ciertos datos a la investigación.

Estos cuatro documentos quedan complementados con la información recogida en el (e) **Diario del Profesor (DP)** [13], que éste ha cumplimentado al final de cada sesión y en el que se ha dejado constancia de las impresiones de distinto tipo percibidas durante las sesiones de trabajo y en las sesiones post-observación llevadas a cabo con los observadores.

Por el contrario, no nos ha parecido apropiado pedir al alumno que escriba su propio diario -lo cual supondría un esfuerzo suplementario por su parte-, pues pensamos que ya tenía suficiente sentimiento de ser observado y analizado[14], con la presencia de los observadores en clase y con la cumplimentación obligatoria del CA, así como con la cumplimentación de las

---

[13] Véase Faerch & Kasper (1987) sobre los métodos de introspección en investigaciones de este tipo.

[14] Pensamos que un uso abusivo del alumno en la recogida de datos puede mediatizar en sentido negativo la investigación. Por tanto, creemos que ejemplos como el descrito por Saville-Troike (1985) resultan excesivos. En esta investigación, llevada a cabo con alumnos de preescolar, se utilizó una cámara de video y un grupo de observadores dentro de la clase. Además, 'a radio micro-phone was attached to one of the three children for the duration of each video taping session' (p. 53).

pruebas de competencia de L1 Y L2. Una vez más, los datos aportados por Palacios (1994:92) nos sirven para contrastar o confirmar nuestra opinión: el pidió a los alumnos que estableciesen un orden del tipo de tareas de expresión escrita hacia las que mostraban más preferencia y 'Mantener un diario' ocupaba el último lugar de las seis propuestas, siendo este el orden propuesto por los alumnos: escribir cartas, escribir diálogos, escribir composiciones, rellenar impresos, resumir y mantener un diario.

Tenemos conocimiento, sin embargo, de que en algunas experiencias (Vidal 1987, GLAG 1991, 1994 y 1995, Millburn 1992) e investigaciones se han utilizado variados documentos para la recogida de datos, incluyendo entre éstos el diario del alumno[15]. Si bien, en justicia, hay que señalar que, por ejemplo en el estudio llevado a cabo por Mohan & Smith (1992), la edad y formación de los participantes -un grupo de estudiantes postgraduados de nacionalidad China en una universidad canadiense-, dista mucho de las características de nuestro alumnado[16]. En sentido contrario, también existen investigaciones en las que el diario del alumno, junto al del profesor han sido los únicos instrumentos de la investigación. Budd & Wright (1992) informan de la utilización de un diario elaborado por una estudiante japonesa, de la que no se dice la edad, participante en un curso para la obtención del First Certificate English (FCE) en el Reino Unido. El objetivo del diario es que la alumna reflexionase sobre la puesta en práctica de un 'process syllabus' en el curso en el que ésta estaba participando.

Por último, también nos ha parecido oportuno el dar carácter de documento de investigación a las (f) **Fichas de Evaluación (FE)** que han cumplimentado los alumnos para tal fin, y sus resultados.

---

[15] Véase Oxford & Crookall (1989) donde da noticia de varias investigaciones en las que se ha hecho uso del diario de los aprendices. El tema, de estas investigaciones -estrategias de aprendizaje-, no es sin embargo el que aquí nos ocupa.

[16] Otros ejemplos de la utilización de diarios con estudiantes de edades, necesidades y características diferentes a las de nuestro alumnado, son los recogidos por Bailey (1990:215 y ss.): en este caso los estudiantes son futuros profesores en cursos de formación. También, Parkinson & Howell-Richardson (1990:128) los utilizan, si bien matizan que sus estudiantes son un poco atípicos.

V.3.1.1 LOS OBSERVADORES.

En los dos cursos, 1994-95 y 1995-96, dos personas han actuado como observadores. Además de antiguos amigos y compañeros de estudio del autor de este trabajo, ambos son Licenciados en Filología Inglesa: uno, el más experimentado, por la Universidad de Granada, y, el otro, por la de Córdoba. Uno de ellos, el primero, incluso había sido miembro de un Seminario Permanente sobre Project Work que éste que escribe había coordinado. Por tanto, este observador supo desde el primer momento qué se pretendía pues las horas de trabajo compartidas en el Seminario ya le habían hecho andar parte del camino. El otro observador captó muy rápidamente los objetivos que se perseguían en varias sesiones de discusión y orientación que empleamos los tres con anterioridad a su presencia en clase.

El observador, en un trabajo de observación de este tipo, es una pieza fundamental, imprescindible, que puede condicionar en gran medida los resultados de la investigación (Evertson & Green 1986). Pensemos que el observador es una persona, con un conocimiento, actitudes, valores y personalidad definida, que ha de utilizar un documento -el registro de observación- que necesita conocer y saber utilizar, en profundidad:

> the assumption that the observer is the first instrument of observation. [...] Another way to think about this is that the perceptual system of the observer is the first tool used by the observer and that this tool is influenced by the observer's goals, biases, frame of reference, and abilities (Evertson & Green 1986:164).

Por ello, pensamos que el entrenamiento de los observadores es una tarea fundamental y prioritaria, y, de hecho, en nuestro caso, así lo entendimos y aplicamos. El entrenamiento de ellos lo llevamos a cabo siguiendo las pautas de la literatura al respecto (Sheal 1989 y Williams 1989): una fase pre-observación, otra de observación propiamente dicha y otra de post-observación. Comenzamos con varias sesiones pre-observación en las que discutimos y preparamos su intervención. A esto siguieron dos sesiones de observación cuyas codificaciones no utilizamos por el lógico motivo de eludir codificaciones de no absoluta fiabilidad. Después de otras sesiones post-observación, y una vez entrenados, hicimos la prueba de fiabilidad entre observadores; 'inter-rater reliability' según Seliger & Shohamy (1989:185) o 'inter-observer agreement' en la terminología utilizada por Evertson & Green (1986:167) y Allwright & Bailey

(1991:46). Si bien el hecho de ser categorías de baja inferencia las que se iban a codificar no obligaba a este test de fiabilidad (Seliger & Shohamy 1989:186), nuestro de afán de realizar un trabajo de rigor científico nos llevó a cumplimentarlo.

Los coeficientes de fiabilidad (Brown 1988:98 y Seliger & Shohamy 1989:187) se presentan en un margen entre 0,00 y 1,00, entendiéndose que una cifra entre 0,70 y 0,80 ya asegura un grado de fiabilidad aceptable. La prueba realizada para medir dicha fiabilidad entre observadores fue positiva, alcanzando un índice de fiabilidad de 0,83 (10/12) en el número de categorías codificadas y de 0,91 (84/92) en el cómputo total de codificaciones hechas.

Si a modo de comparación tomamos los coeficientes registrados en otros trabajos de investigación, observamos que los nuestros no están lejos de los obtenidos, por ejemplo, por Pica & Doughty (1985b: 238) que son de 0,88 y 0,93, para su estudio del 'input' negociado en grupo. Otros coeficientes observados (Jacobs & Ball 1996:103) son algo más altos 0,95 y 1, si bien hay que decir en su contra que la muestra con la que se había medido era muy pequeña: veinte actividades en grupo, extraídas de libros de texto. Nunan (1992c:14-5) ofrece un coeficiente de 0,95 en una interacción de clase entre un alumno suyo y él mismo, pero no menciona ni el número de categorías codificadas ni da otra información relativa a la investigación realizada.

V.3.1.2 REGISTRO DE OBSERVACION (RO).

Este instrumento de observación es del tipo que se ha llamado 'tally sheet' (Evertson & Green 1986; Nunan 1989c, 1990a y 1990b; Gebhard 1992) o 'checklist' (Sheal 1989, Day 1990) y que no es otra cosa sino una extensa lista de categorías -'a closed system of categories' (Evertson & Green 1986:169)- junto a las que se van anotando el número de ocasiones en las que se observa una determinada de éstas. Un ejemplo sería el siguiente:

Categories	Tallies	Total
15) Reading L1	///// ///// //	12

Cuadro 12. Modelo de 'tally sheet', adaptado de Nunan (1989c:78).

Las **ventajas de su uso** que se mencionan (Evertson & Green 1986, Nunan 1989c, Day 1990 y Sheal 1989) se resumen en (a) aumentar la objetividad de la observación, (b) comodidad para el observador, (c) claridad por su presentación, (d) simples, pero no por ello poco útiles, en su construcción, uso y revisión, y (e) fácil disponibilidad de los datos para su posterior análisis.

Las **críticas** se centran, por su parte, en el hecho de (a) no recoger el elemento humano del aprendizaje, (b) no recoger -por ejemplo- las secuencias o la extensión de la interacción en clase y (c) la posibilidad de convertirse en un corsé para el propio observador. Por eso mismo, para solventar esas deficiencias, hemos decidido utilizar un Cuestionario de Observación que complemente la información recogida en el Registro.

Antes de su utilización con el diseño definitivo, fue validado (Seliger & Shohamy 1989:188-9), en un estudio piloto (Larsen-Freeman 1985a:133), en una primera observación, tras la cual, de mutuo acuerdo con los observadores, que también hicieron sus puntualizaciones, decidimos unas pequeñas reformas con respecto al diseño originario. De las cuarenta y cinco categorías del registro inicial, suprimimos alguna, refundimos otras y añadimos también alguna, quedando de forma definitiva con 42 de ellas. Hay que añadir que esta misma primera observación de validación sirvió también como entrenamiento para los observadores.

El único modelo de registro de observación (check list), que hemos encontrado, para su utilización durante el trabajo por proyectos es el 'Check List for Recording Missouri State Competencies Applied in the Course of Project Work'[17]. Es de aplicación con niños de Primaria y no en asignaturas de L2, sino en asignaturas como Matemáticas, Ciencias, Geografía, etc. Sólo se contemplan cuatro categorías: una para cada una de las destrezas lingüísticas: lectura,

[17] Se incluye como apéndice nº 10 en Katz & Chard (1989). Su diseño pertenece a una tercera persona, distinta de las autoras del libro.

escritura, habla y audición. No tenemos sin embargo más información sobre la forma de codificación. Como se puede observar, la similitud con el nuestro es prácticamente nula, únicamente su vinculación con el trabajo por proyectos.

La selección de categorías a incluir en un registro de observación cualquiera, habitualmente es el resultado de una investigación etnográfica, que permita conocer el material y los sujetos de estudio. En nuestro caso, las experiencias con proyectos del autor, en los cursos 1991-92 y 1992-93 [18], hacen las veces de este análisis etnográfico previo y necesario.

Las 42 categorías empleadas sirven para sistematizar las situaciones de clase y los materiales empleados, de la siguiente forma. El modelo definitivo de Registro de Observación, ya validado, es el que mostramos y describimos a continuación.

Las categorías 1 y 2 se codificarán cuando dentro del grupo se produzca un acto de comunicación en una de las dos lenguas y cuyo fin último sea algún aspecto de la elaboración del proyecto. Las categorías 3 y 4, 9 y 10 se codificarán cuando se produzca alguna comunicación entre el profesor y el grupo, dependiendo cada una de quien sea el emisor y que lengua se utilice. Las categorías 5 y 6, 7 y 8 recogen los actos de comunicación entre los diversos grupos de clase, dependiendo cada una también de cual sea el grupo emisor y en que lengua lo haga. Las categorías 11 y 12 se emplearán cuando la interacción dentro del grupo no tenga como fin último la realización del proyecto. Las categorías 13 y 14 se emplearán cuando la comunicación del profesor no sea hacia un sólo grupo, sino que se dirija a todos a la misma vez.

Las categorías 15 y 16 recogen, dentro del trabajo en grupo, la interacción que se produzca dentro del mismo en las dos lenguas. Las categorías 17 y 18 se codificarán cuando el grupo o alguno de sus miembros produzca algún texto escrito original en alguna de las dos lenguas. Las categorías 19, 20 y 21 se anotarán cuando el grupo o alguno de sus miembros haga uso de la destreza de lectura, de

---

[18] Véanse Roldán, A.R.; Luque, M.C.; Gallego, J.; Sánchez, F. y J. Tejederas (1994) y Roldán Tapia (1995).

CATEGORIAS.	CODIFICACIONES.	TOTAL.
INTERACCION GRUPAL.		
1) Interacción grupal L1		
2) Interacción grupal L2		
3) Grupo a profesor L1		
4) Grupo a profesor L2		
5) Grupo a otro grupo L1		
6) Grupo a otro grupo L2		
7) Otro grupo a éste L1		
8) Otro grupo a éste L2		
9) Profesor a grupo L1		
10) Profesor a grupo L2		
11) Interrupción L1		
12) Interrupción L2		
13) Profesor a clase L1		
14) Profesor a clase L2		
TRABAJO EN GRUPO.		
15) Organiz./discusión L1		
16) Organiz./discusión L2		
17) Escribir L1		
18) Escribir L2		
19) Leer L1		
20) Leer no-aut. L2		
21) Leer aut. L2		
22) Audio-vis. L1		
23) Audio-vis. L2		
24) Producción oral L2		
25) Tareas facilitadoras		
26) Externo a clase		
27) No lingüístico		
MATERIALES/INPUT.		
28) Monolingüe L1		
29) Monolingüe L2		
30) Bilingüe (L1-L2)		
31) Bilingüe (L2-L1)		
32) Lexicon ilustrado		
33) Propio libro de texto		
34) Otros libros de texto		
35) Referencia L1		
36) Referencia no-aut. L2		
37) Referencia aut. L2		
38) De contenido L1		
39) De cont. no-aut. L2		
40) De contenido aut. L2		
41) Hojas de trabajo		
42) No lingüístico		

algunos de los tres tipos de materiales que describiremos después. Las categorías 22 y 23 se utilizarán si el grupo o algún miembro hace uso de una grabación de audio o vídeo, en clase, en alguna de las dos lenguas, para recoger información. La categoría 24 recoge aquellas producciones orales originales en L2 que van a formar parte de la presentación final del proyecto; habitualmente se ha codificado cuando el grupo ha ensayado en clase en parte o en su totalidad el texto que luego han grabado en audio o en vídeo. La categoría 25 intenta responder a todas esas tareas principalmente de escritura y que no son de producción original: por ejemplo, pasar a limpio un texto, copiar de algún material, subrayar, etc. La categoría 26 se ha incluido para reflejar esos momentos en los que algún miembro del grupo sale de la clase para ir a la biblioteca del centro a buscar algún material o ir al servicio de reprografía para fotocopiar algo que les resulta de interés. La categoría 27 se codificará cuando el grupo o uno de sus miembros realice un tipo de trabajo, estrictamente no lingüístico: dibujar, colorear, recortar, pegar, etc.

El resto de las categorías hacen referencia a los materiales utilizados. Creamos un banco de recursos que incluyera todos los materiales propuestos por Haines (1989:11) y que son todos los que describimos a continuación. Las categorías 28, 29, 30, 31 y 32 se utilizaran cuando se emplee alguno de los diccionarios; las categorías 28 y 29 se codificarán cuando el alumno utilice alguno de los dos diccionarios monolingües. Las categorías 30 y 31 son para el uso del bilingüe, pero la primera en sentido español-inglés y la segunda inglés-español. Las categorías 33 y 34 reflejarán el uso de libros de texto: la categoría 34 está incluida porque en el banco de recursos hemos incluido tres libros de texto diferentes a los utilizados en el centro, pero del mismo curso (2-BUP). Las categorías 35, 36 y 37 recogen el uso hecho de las gramáticas, libros de referencia o de uso de la lengua, de los existentes en el banco de recursos. La categoría 35 se emplearía cuando consultasen una gramática escrita en español[19], la categoría 36 para una gramática escrita en inglés, pero con un uso de la lengua adaptado a los alumnos[20], y la 37 para una gramática

---

[19] En nuestro banco de recursos se encontraba la siguiente:
Eastwood, J. & R. Mackin (1984). *A basic English grammar (Spanish edition)*. Oxford: Oxford University Press.

[20] En este caso, utilizamos:
Murphy, R. (1990): *Essential grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press.

escrita en un inglés no adaptado a hablantes no nativos[21]. Las categorías 38, 39 y 40 hacen referencia al uso de materiales de contenido, de los que extraer información: la 38 se codificará cuando se utilice cualquier publicación en español; la 39 cuando se utilice algún material en inglés adaptado para el alumnado, principalmente los MacMillan Dossiers y la 40 cuando ese material en inglés sea el mismo que para una audiencia no estudiantil, por ejemplo los semanarios Newsweek o Time. En el banco de recursos -categoría 41-, incluimos las hojas de trabajo autónomo que el Seminario Permanente del autor de esta investigación había elaborado el curso anterior (1993-94). La categoría 42 reflejará los materiales utilizados en el momento de codificar la categoría 27: tijeras, pegamento, materiales de dibujo, etc.

V.3.1.3 CUESTIONARIO DE OBSERVACION (CO).

Consistirá en un cuestionario que completarán los observadores al final de cada sesión. Las preguntas[22] abundarán sobre aquellos aspectos que son difíciles de apreciar simultáneamente al proceso de codificación en tiempo real de observación y que precisan de una reflexión posterior. Serán, pues, una serie de 'items' de alta inferencia, que habrán de ser valorados en una escala no decimal de 1 a 5, siendo el valor 5 el que corresponda a la afirmación más rotunda a la pregunta hecha. Así mismo, se admite la posibilidad de que incluyan algunos comentarios aclaratorios de la valoración otorgada a cada pregunta. En las primeras sesiones de 1994-95 también pusimos a prueba este cuestionario y los observadores no apreciaron ningún problema en su cumplimentación, con lo que decidimos utilizarlo como documento también definitivo.

Nunan (1991b:257) y Hopkins (1985:74) definen una serie tanto de ventajas como de desventajas que supone la utilización de cuestionarios como documentos de investigación. Entre las **ventajas**: (a) son fáciles de administrar y rápidos de cumplimentar, (b) los datos obtenidos

---

[21] En este apartado, incluimos:
Thomson, A.J. & A.V. Martinet (1983): *A practical English grammar*. Oxford: Oxford University Press.

[22] Tanto las preguntas como el resto del diseño del cuestionario se ajustan a lo expuesto por Youngman (1982).

pueden ser cuantificables y, además, (c) aportan información para comparar directamente grupos o individuos. Entre las **desventajas**: (a) el análisis de sus datos consume un tiempo considerable, (b) su preparación es lenta por problemas de validación, (c) su efectividad depende mucho de la capacidad para entender y responder de las personas a las que se les ha administrado y (d) el riesgo de que las preguntas estén mediatizadas y obliguen al que las responde a una respuesta, en mayor o menor grado, esperada.

CUESTIONARIO DE OBSERVACION. Observador: Grupo:

Instrucciones.

Rodea con un círculo una única respuesta en cada pregunta. Si tu respuesta es de completo acuerdo con lo que se pregunta, un SI rotundo, debes elegir el valor [5].

Si tu pregunta está en completo desacuerdo con lo preguntado, un NO rotundo, debes elegir el valor [1]. Utiliza los valores [2], [3] y [4] para reflejar otras respuestas intermedias.

Utiliza el espacio en blanco dejado en cada pregunta si crees oportuno hacer alguna aclaración al respecto.

1) ¿Han trabajado todas las personas del grupo por igual?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

2) ¿Ha existido reparto de tareas?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

3) ¿Hay una persona que haya dirigido el trabajo del grupo?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

4) ¿Crees que todos los integrantes del grupo tienen una misma actitud ante la realización de proyectos?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

5) ¿Han utilizado las dos lenguas L1 y L2 como medio de comunicación?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

6) ¿Han trabajado de forma ordenada, siguiendo un plan trazado?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

7) ¿Crees que han sabido utilizar apropiadamente el material dispuesto en el banco de recursos?

[1] [2] [3] [4] [5]

Comentario: _____

V.3.1.4 CUESTIONARIO DE INTERESES TEMATICOS (CIT).

Antes de la realización de los proyectos se pasó este cuestionario de intereses temáticos, que ya previamente había sido validado con un cuestionario piloto (Larsen-Freeman 1985a:133, Seliger & Shohamy 1989:188-9) por 100 estudiantes de 2-BUP del mismo centro a finales del curso 1993-94, en el que se les pidió que marcasen cinco temas de los que se ofrecían y que despertasen su interés, de forma que pudiésemos trabajar el resto del curso sobre los elegidos de forma mayoritaria.

El modelo de cuestionario, empleado en el curso 1994-95, con los cambios efectuados después de su validación, es el que se acompaña a continuación.

__ Medio ambiente	__ Política
__ Costumbres británicas	__ Costumbres americanas
__ Tu ciudad	__ Cine
__ Comida/alimentación	__ Salud
__ Noticias de actualidad	__ Música
__ Viajes	__ Educación
__ Deportes	__ Moda
__ Relaciones padres/hijos	__ Compras
__ El pasado	__ El futuro (XXI/espacio)
__ Tu futuro personal	__ Temas feministas
__ Los descubrimientos	__ Arte
__ Economía	__ Bienestar social
__ Baile/danza	__ Drogas/SIDA
__ Lo sobrenatural	__ Amigos
__ Racismo	__ Sexualidad

Para el curso 1995-96, optamos por reformar el documento, reduciéndolo en el número de opciones, quedando de la forma que sigue a continuación. Los cambios producidos se justifican por las siguiente razones: eliminamos todos los temas referidos a Salud puesto que el primer proyecto hecho este año lo íbamos a hacer coincidir con un concurso de carteles celebrado en el instituto con ocasión del Día Mundial de la Lucha contra el SIDA -1 de Diciembre- (Roldán Tapia 1996). Además decidimos aunar temas que habían sido poco votados

el año anterior y así política y economía aparecen juntos, al igual que las costumbres americanas y británicas, moda y compras y arte, que incluye también baile y danza. Así, de los 30 posibles temas de elección para el curso 1994-95, se ha pasado a un total de 23 para el de 1995-96.

__ Medio ambiente	__ Política/economía
__ Costumbres británicas/americanas	
__ Tu ciudad	__ Cine
__ Noticias de actualidad	__ Música
__ Viajes	__ Educación
__ Deportes	__ Moda/Compras
__ Relaciones padres/hijos	__ Racismo
__ El pasado	__ El futuro (XXI/espacio)
__ Tu futuro personal	__ Temas feministas
__ Los descubrimientos	__ Arte
__ Lo sobrenatural	__ Amigos

También se les pidió a los estudiantes, al igual que en el curso pasado, que marcasen cinco posibilidades de los temas ofrecidos en el cuestionario.

V.3.1.5 CUESTIONARIO DEL ALUMNADO (CA).

Consiste en un cuestionario[23] que el alumnado cumplimentará a final de curso, tras la realización de los distintos proyectos. Fueron un total de 21 cuestiones las que se incluyeron en el cuestionario utilizado en el curso 1994-95 y 22[24] en el curso 1995-96, que en algunos casos son coincidentes con las que aparecen en el CO. Al final, se deja la oportunidad al alumno de que voluntariamente emita por escrito los comentarios que crea oportunos.

---

[23] Los criterios para su diseño también están tomados de Youngman (1982) y son similares a los del CO -V.3.1.3- (p. 215-6).

[24] Decidimos incluir una más, sobre el uso de diccionarios, después de analizar los resultados del curso anterior, 1994-95.

No pudimos ponerlo a prueba con anterioridad por la simple razón de que los alumnos no iban a contestar dos veces a un mismo -o muy similar- cuestionario.

CUESTIONARIO DEL ALUMNADO.

Instrucciones.
Rodea con un círculo una única respuesta en cada pregunta.
Si tu respuesta es de completo acuerdo con lo que se pregunta, un SI rotundo, debes elegir el valor [5].
Si tu respuesta está en completo desacuerdo con lo que se pregunta, un NO rotundo, debes elegir el valor [1].
Utiliza los valores [2], [3] y [4] para reflejar otras respuestas intermedias.

1) ¿Ha habido división de tareas dentro del grupo?
[1] [2] [3] [4] [5]

2) ¿Han trabajado todos los integrantes del grupo por igual?
[1] [2] [3] [4] [5]

3) ¿Ha habido una persona que haya desempeñado la dirección del trabajo del grupo?
[1] [2] [3] [4] [5]

4) Con el trabajo en grupo, se aprende más inglés:
[1] [2] [3] [4] [5]

5) Con el trabajo en grupo, se aprende a trabajar independientemente del profesor:
[1] [2] [3] [4] [5]

6) Con el trabajo en grupo, se aprende a relacionarse con las y los demás:
[1] [2] [3] [4] [5]

7) ¿El uso del español en la comunicación en el trabajo en grupo ha superado al uso del inglés?
[1] [2] [3] [4] [5]

8) ¿El uso del español perjudica la calidad del trabajo final presentado en inglés?
[1] [2] [3] [4] [5]

9) ¿Habéis hecho un primer borrador inicial en español porque os resulta más cómodo?
[1] [2] [3] [4] [5]

10) En la mayoría de las ocasiones, ¿ha sido la realización de los proyectos meramente un trabajo de traducción?
[1] [2] [3] [4] [5]

11) ¿El uso de material escrito en español ha superado al uso de materiales en inglés?
[1] [2] [3] [4] [5]

12) ¿Habéis trabajado en todo momento de forma ordenada, siguiendo un objetivo y plan de trabajo fijados?
[1] [2] [3] [4] [5]

13) ¿Habéis realizado la mayor parte del trabajo en clase?
[1] [2] [3] [4] [5]

14) ¿Creéis haber sacado el máximo beneficio posible de los materiales (gramáticas, diccionarios, revistas, etc) que han estado disponibles?
[1] [2] [3] [4] [5]

15) ¿Os ha incomodado la presencia de los observadores en clase?
[1] [2] [3] [4] [5]

16) ¿Crees que la realización de los trabajos te ha servido para algo?
[1] [2] [3] [4] [5]

17) ¿Te gusta tomar decisiones por ti mismo/a sobre lo que vas a hacer y como lo vas a hacer?
[1] [2] [3] [4] [5]

18) ¿Crees que la evaluación por parte de los propios alumnos es algo positivo?
[1] [2] [3] [4] [5]

19) ¿Tienes la impresión de haber perdido el tiempo con este tipo de trabajo y que siguiendo el libro de texto se aprende más?
[1] [2] [3] [4] [5]

20) ¿Te gustaría volver a hacer este tipo de trabajo en los próximos cursos?
[1] [2] [3] [4] [5]

21) ¿Crees que se deberían haber hecho en cursos anteriores?
[1] [2] [3] [4] [5]

22) ¿Crees que sabes hacer un uso correcto del diccionario, eligiendo la acepción correcta, por ejemplo?
[1] [2] [3] [4] [5]

COMENTARIOS:_____
_____
_____
_____

V.3.1.6 DIARIO DEL PROFESOR (DP).[25]

El profesor elaborará un diario en el que se recogen aquellas impresiones o datos que parezcan tener alguna relevancia, con un doble objetivo: (a) complementar y contrastarlos con los datos recogidos en los restantes documentos de la investigación -RO; CO; CIT; CA; FE- y (b) para utilizarlos como guía para solventar cualquier deficiencia observada en el transcurso de los días de trabajo, incluso con vistas a una posible modificación para el segundo año.

Hopkins (1985:60) y Cordell (1996:59) describen un número de características positivas y negativas de los mismos. Entre las **ventajas**, señalan las siguientes: (a) son fáciles de llevar al día, sin necesidad de ayuda externa, (b) su carácter permanente, día tras día, facilita la percepción de continuidad, (c) contienen una información de primera mano que actúa como ayuda a la memoria, (d) sirven para relacionar hechos que ocurren de forma aislada y que de otro modo no serían percibidos y (e) su utilidad está más que demostrada para el estudio de casos.

Entre las **desventajas**, también algunas: (a) inicialmente, consumen bastante tiempo hasta que se adquiere cierta dinámica para su cumplimentación, (b) pueden resultar extremadamente subjetivos y (c) al entusiasmo inicial le sigue habitualmente una pérdida de interés importante por el mismo.

Su uso en diferentes trabajos de investigación está suficientemente demostrado: así, Budd & Wright (1992) lo utilizan al poner en la práctica un 'process syllabus'; Schecter & Ramírez (1992) y Thorne & Qiang (1996) hacen uso de él en su grupo de investigación y formación del profesorado y Appel (1995) lo utiliza con un propósito muy similar: el de la reflexión personal para el desarrollo de su formación como profesor de una segunda lengua.

Es necesario señalar que en este diario están recogidas reflexiones sobre los días en los que los observadores han asistido y también todas aquellas otras que nos parecían poder aportar algo a nuestra investigación: sesiones con los observadores, sesiones de evaluación y demás.

---

[25] Véase como ejemplo de un diario el texto íntegro de Appel (1995).

V.3.1.7 FICHA DE EVALUACION (FE).

A la conclusión de cada proyecto, se celebrará una sesión de evaluación de los mismos, en la que todos los alumnos de la clase valorarán el trabajo realizado por sus compañeros. Para ello se utilizará una ficha de evaluación[26], en la que puntuarán de 1 a 5, cinco categorías diferentes: la originalidad del trabajo presentado, lo atractivo que pueda resultar para el posible receptor, la corrección del inglés utilizado en el mismo, el vocabulario empleado, y la organización que refleja el producto final presentado. Al final el profesor hará una media de todas las puntuaciones obtenidas y que aparecerá en el casillero de calificación global. Un modelo de ficha es éste que se presenta a continuación:

GRUPOS	ORIG.	ATRACT	CORREC	VOCAB.	ORGAN.	GLOB.
GRUPO1						
GRUPO2						
GRUPO3						
GRUPO4						
GRUPO5						
GRUPO6						

Como conclusión a todo este bloque dedicado a los instrumentos de la investigación, incluimos un cuadro que pretende resumir cuáles son los documentos utilizados, quién los ha utilizado y cuándo.

---

[26] Es el mismo tipo de ficha utilizada por el autor y su Seminario Permanente en experiencias previas (curso 1992-93) a la realización de este trabajo de investigación y que aparece publicada en:
Roldán, A.; Luque, M.C.; Gallego, J.; Sánchez, F. y J. Tejederas (1994).

Instrumento de la investigación.	**Quién lo ha utilizado.**	**Cuándo lo ha utilizado.**
Registro de Observación (RO).	Observadores.	Durante la sesión de clase.
Cuestionario de Observación (CO).	Observadores.	Después de las observaciones.
Cuestionario de Intereses Temáticos (CIT).	Alumnado.	Una vez, a principio de curso.
Cuestionario del Alumnado (CA).	Alumnado.	Una vez, a final de curso.
Diario del Profesor (DP).	Profesor.	Después de cualquier sesión de trabajo (observación, evaluación, etc).
Ficha de Evaluación (FE).	Alumnado.	Al acabar cada proyecto.

Cuadro 13. Documentos de la investigación.

V.4 RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

En los seis apartados siguientes y sus consiguientes (sub)apartados, se presentan de forma sistemática los datos obtenidos de la aplicación de los documentos de investigación en los cursos 1994-95 y 1995-96, más un comentario de los mismos.

Por este orden, los seis apartados presentan los datos del Registro de Observación (RO), cumplimentado por los observadores; del Cuestionario de Observación (CO), también cumplimentado por los observadores; del Cuestionario de Intereses Temáticos (CIT), contestado por los alumnos; del Cuestionario del Alumno (CA); del Diario del Profesor (DP); y, por último de la Ficha de Evaluación (FE), contestada por los alumnos.

En el primer (sub)apartado -.1- siempre se van a incluir los datos del curso 1994-95 y en el segundo -.2- los de 1995-96, ocupando siempre el tercer lugar -.3- un comentario de los mismos.

V.4.1 REGISTRO DE OBSERVACION.

En las páginas y (sub)apartados siguientes -V.4.1.1, V.4.1.2 y V.4.1.3- se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del Registro de Observación (RO) en los dos cursos académicos, 1994-95 y 1995-96, participantes en la investigación, así como un comentario escrito de elaboración propia de dichos resultados numéricos.

En el apartado V.4.1.1 se presentan los datos obtenidos en el curso 1994-95. Cada grupo ha sido observado en seis sesiones de trabajo, agrupadas de dos en dos.

Primero, se presenta una tabla en la que aparecen conjuntamente los datos globales de todos los grupos junto al total del año; y otra en la que se incluye el porcentaje que cada categoría registra dentro de su bloque de categorías -recordemos que son tres-: interacción (1-14), trabajo de grupo (15-27) y materiales (28-42)-; junto a lo que se sería una sesión de trabajo

tipo, que resulta de dividir, una por una, el total de codificaciones obtenidas por cada categoría por el número de sesiones totales observadas durante el curso.

En el apartado V.4.1.2 se presentan los datos que se han obtenido en el curso 1995-96. Cada grupo ha sido observado en ocho sesiones de trabajo, dos más que el curso anterior.

Las dos tablas son iguales a las del año anterior, incluyendo los totales de los grupos y del año, los porcentajes de cada categoría y la que resultaría ser la sesión tipo, siguiendo el mismo procedimiento antes descrito.

En el apartado V.4.1.3 se comentan aquellos resultados que, por una razón u otra, puedan resultar significativos para la elaboración de las conclusiones finales de la investigación.

V.4.1.1 CURSO 1994-95.

CAT.	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	TOTAL
1)	138	113	130	111	103	122	137	86	114	151	117	129	1451
2)				3				2	1		1		7
3)	29	24	27	15	12	17	16	24	29	15	27	16	251
4)	6					1		1	1			4	13
5)	2	1	8	1	1	1	1	10	5	1	1	3	35
6)													
7)	1	7	5	1		7	8	6	1	5	2	1	44
8)	1												1
9)	7	22	14	19	9	10	15	20	9	7	18	11	161
10)	12	14	8	9	7	8	8	14	8	4	13	5	110
11)	57	40	15	67	30	7	28	29	8	49	17	49	396
12)													
13)	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	114
14)	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11
SUBT	263	231	217	236	171	183	224	203	187	243	207	229	2594
15)	132	113	134	112	95	113	123	88	106	152	111	103	1382
16)		1		1									2
17)	15	19	46	40	20	67	50	1	26	7	13	17	321
18)	43	19	33	31	17	31	17	73	52	43	42	35	436
19)		8	2	2	20	5	7	23	26	7	7	8	115
20)	2	1	4	2	2	7	6	25	18	2	4		73
21)	1		3				3	3	7	2	4	1	24
22)													
23)													
24)	3		8	2	3					7	3		26
25)	16	26	54	12	10	25	43	16	30	32	33	35	332
26)	2			1		1		1	2			2	9
27)	50	21	26	10	16	59	65	23	40	3	34	77	424
SUBT	264	208	310	213	183	308	314	253	307	255	251	278	3144
28)													
29)			10										10
30)	13	26	31	16	13	21	28	15	22	26	28	5	244
31)		3	11	1	1	2	2	5	9	2	5	6	47
32)													
33)	1								22		3		26
34)								14	4			1	19
35)						1	1	4	1			1	8
36)		4	2	1		5	1			2	3	6	24
37)													
38)	5	25	16		20	4	25	22	23	9	14	6	169
39)	4	23	31	10	2	7	16	39	20		14	36	202
40)	1		21				13	6	10	2	12	1	66
41)				3				3		4		12	22
42)	51	24	30	10	16	59	55	26	37	2	37	83	430
SUBT	75	105	152	41	52	99	141	134	148	47	116	157	1267
TOT.	602	544	679	490	406	590	679	590	642	545	574	664	7005

Tabla 27. Resultados totales de los doce grupos. Curso 1994-95.

CATEGORIAS	TOTAL CODIFICACIONES	PORCENTAJE	SESION TIPO
1) Int. G. L1:	1451	56,0%	20,43
2) Int. G. L2:	7	0,3%	0,09
3) G. a Pr. L1:	251	9,7%	3,53
4) G. a Pr. L2:	13	0,5%	0,18
5) G. a G' L1:	35	1,3%	0,49
6) G. a G' L2			
7) G' a G. L1:	44	1,7%	0,62
8) G' a G. L2:	1		0,01
9) Pr. a G. L1:	161	6,2%	2,26
10) P. a G. L2:	110	4,2%	1,54
11) Irr. L1:	396	15,3%	5,57
12) Irr. L2:			
13) P. a C. L1:	114	4,4%	1,60
14) P. a C. L2:	11	0,4%	0,15
SUBTOTAL (1-14)	2594	100,0%	36,46
15) Or/D. L1:	1382	44,0%	19,46
16) Or/D. L2:	2	0,1%	0,03
17) Escr. L1:	321	10,2%	4,52
18) Escr. L2:	436	13,8%	6,14
19) Leer L1:	115	3,6%	1,62
20) L. n-a L2:	73	2,4%	1,02
21) L. aut L2:	24	0,7%	0,34
22) Aud. L1:			
23) Aud. L2:			
24) Prod. L2:	26	0,8%	0,37
25) T. Fac.:	332	10,6%	4,67
26) Ext. C.:	9	0,3%	0,12
27) No Lco.:	424	13,5%	5,98
SUBTOTAL (15-27)	3144	100,0%	44,27
28) Monol. L1:			
29) Monol. L2:	10	0,8%	0,14
30) Bil. L1-L2:	244	19,2%	3,44
31) Bil. L2-L1:	47	3,8%	0,66
32) Lex. Ilus.:			
33) Libro Texto:	26	2,0%	0,37
34) Otros L. T.:	19	1,5%	0,27
35) Refer. L1:	8	0,6%	0,11
36) Ref. n-a L2:	24	1,9%	0,34
37) Ref. aut L2:			
38) De Cont. L1:	169	13,3%	2,38
39) Cont. n-a L2:	202	16,0%	2,85
40) Cont. aut L2:	66	5,2%	0,93
41) H. Trabajo:	22	1,7%	0,30
42) No Lco.:	430	34,0%	6,05
SUBTOTAL (28-42)	1267	100,0%	17,84
TOTAL (1-42)	7005		98,57

Tabla 28. Porcentaje y sesión tipo. Curso 1994-95.

V.4.1.2 CURSO 1995-96.

CATEGORIAS	C1	C2	C3	C4	C5	C6	TOTAL.
1) Int. G. L1:	121	169	138	117	139	143	827
2) Int. G. L2:							
3) G. a Pr. L1:	47	32	25	21	16	18	159
4) G. a Pr. L2:		2			1	2	5
5) G. a G' L1:	2	5	4	7	4	8	30
6) G. a G' L2:							
7) G' a G. L1:	1	7	2	9	6	4	29
8) G' a G. L2:							
9) Pr. a G. L1:	25	16	37	23	24	33	158
10) P. a G. L2:	15	18	10	8	7	3	61
11) Irr. L1:	26	26	48	24	50	77	251
12) Irr. L2:							
13) P. a C. L1:	24	24	24	23	24	24	143
14) P. a C. L2:	3	3	3	3	3	3	18
SUBTOTAL (1-14)	264	302	291	235	274	315	1681
15) Or/D. L1:	125	155	138	117	132	134	801
16) Or/D. L2:							
17) Escr. L1:	25	74	30	42	76	40	287
18) Escr. L2:	74	46	23	42	65	53	303
19) Leer L1:	5	13	2		14	24	58
20) L. n-a L2:	24	2	12	3	9	4	54
21) L. aut L2:	2		3		5	4	14
22) Aud. L1:							
23) Aud. L2:							
24) Prod. L2:	4	1	9	5			19
25) T. Fac.:	21	9	13	8	46	21	118
26) Ext. C.:		13	9	3		6	31
27) No Lco.:	15	19	23	12	29	19	117
SUBTOTAL (15-27)	295	332	262	232	366	305	1792
28) Monol. L1:				1			1
29) Monol. L2:							
30) Bil. L1-L2:	20	35	14	18	57	69	213
31) Bil. L2-L1:			4	1	13	22	40
32) Lex. Ilus.:				2	1		3
33) Libro Texto:	14		1				15
34) Otros L. T.:			2				2
35) Refer. L1:		1					1
36) Ref. n-a L2:	2	2					4
37) Ref. aut L2:	2						2
38) De Cont. L1:	19	18	2		28	32	99
39) Cont. n-a L2:	19		16	3	7	4	49
40) Cont. aut L2:			3		6	5	14
41) H. Trabajo:	1	3				1	5
42) No Lco.:	15	19	23	12	29	19	117
SUBTOTAL (28-42)	92	78	65	37	141	152	565
TOTAL (1-42)	651	712	615	504	781	772	4038

Tabla 29. Resulatdos totales de los seis grupos. Curso 1995-96.

CATEGORIAS	TOTAL CODIFICACIONES	PORCENTAJE	SESION TIPO
1) Int. G. L1:	827	49,3%	17,59
2) Int. G. L2:			
3) G. a Pr. L1:	159	9,4%	3,38
4) G. a Pr. L2:	5	0,1%	0,10
5) G. a G' L1:	30	1,8%	0,63
6) G. a G' L2:			
7) G' a G. L1:	29	1,7%	0,61
8) G' a G. L2:			
9) Pr. a G. L1:	158	9,4%	3,37
10) P. a G. L2:	61	3,7%	1,29
11) Irr. L1:	251	14,9%	5,35
12) Irr. L2:			
13) P. a C. L1:	143	8,6%	3,05
14) P. a C. L2:	18	1,1%	0,39
SUBTOTAL (1-14)	1681	100,0%	35,76
15) Or/D. L1:	801	44,8%	17,04
16) Or/D. L2:			
17) Escr. L1:	287	16,3%	6,10
18) Escr. L2:	303	17,1%	6,34
19) Leer L1:	58	3,2%	1,23
20) L. n-a L2:	54	3,1%	1,14
21) L. aut L2:	14	0,1%	0,23
22) Aud. L1:			
23) Aud. L2:			
24) Prod. L2:	19	0,2%	0,40
25) T. Fac.:	118	6,8%	2,51
26) Ext. C.:	31	1,8%	0,65
27) No Lco.:	117	6,6%	2,48
SUBTOTAL (15-27)	1792	100,0%	38,12
28) Monol. L1:	1	0,1%	0,02
29) Monol. L2:			
30) Bil. L1-L2:	213	38,7%	4,53
31) Bil. L2-L1:	40	7,4%	0,85
32) Lex. Ilus.:	3	0,1%	0,06
33) Libro Texto:	15	2,7%	0,31
34) Otros L. T.:	2	0,1%	0,04
35) Refer. L1:	1	0,1%	0,02
36) Ref. n-a L2:	4	0,1%	0,08
37) Ref. aut L2:	2	0,1%	0,04
38) De Cont. L1:	99	18,6%	2,10
39) Cont. n-a L2:	49	8,7%	1,04
40) Cont. aut L2:	14	2,5%	0,29
41) H. Trabajo:	5	0,1%	0,10
42) No Lco.:	117	20,7%	2,48
SUBTOTAL (28-42)	565	100,0%	12,02
TOTAL (1-42)	4038		85,90

Tabla 30. Porcentaje y sesión tipo. Curso 1995-96.

V.4.1.3 COMENTARIO.

El Registro de Observación (RO), desglosado en sus tres bloques, nos da unas pautas muy claras sobre lo que hace un grupo en una sesión de trabajo en proyectos.

Empezando por un análisis de la **INTERACCION GRUPAL**, en los datos del curso 1994-95 observamos que sobre un total de 2.594 codificaciones hechas, el 94,6% se producen utilizando el español (L1). Del 5,4% restante, la L2 se utiliza hasta el 5,1% en interacciones en las que interviene el profesor. En una sesión tipo, sobre un mínimo de 36 codificaciones en este bloque, la gran mayoría, 20 como mínimo, serían de interacción grupal en L1. Con seguridad, el grupo se dirigiría al profesor en L1 un mínimo de 3 veces; mientras que el profesor se dirigiría al grupo en L1 un mínimo de 2 veces y en L2 un mínimo de 1. Una más, en L1, se dirigiría el profesor a toda la clase. Las interrupciones, 5 al menos, serían todas en L1. Es interesante señalar que las interrupciones afortunadamente no superan el 16% del total de las interacciones totales.

Los datos obtenidos de los grupos de 1995-96 confirman los obtenidos el año anterior. Así, de un total de 1.681 codificaciones registradas, el 95,1% se producen utilizando la L1 (español) como medio de comunicación, quedando el 4,9% restante de las codificaciones para la L2. Pero además, la L2 se utiliza básicamente cuando el profesor interviene de un modo u otro: por ejemplo, en las categorías 10 ó 14. En una sesión tipo, por ejemplo, de un total de 35,76 codificaciones, la integración grupal en L1 se llevaría un total de 17,59 de ellas. Como mínimo, y al igual que el año anterior, en una sesión tipo, se observarían las siguientes categorías (aquellas que superan la mínima de 1): interacción grupal en L1; interacción de grupo a profesor en L1; profesor a grupo en L1 y en L2; interrupción en L1; y, profesor a clase en L1. Nos agrada que el número de interrupciones, igual que el año pasado, no sobrepase el 14,9% del total de las codificaciones.

Con respecto al **TRABAJO EN GRUPO**, lo más significativo de los grupos de 1994-95 es el 44% de codificaciones de la categoría de organización y discusión en L1. Así mismo, hay que señalar que la escritura es, con gran diferencia, la destreza lingüística más practicada, hasta un 24% del total. Es importante señalar que la realización de proyectos da cabida a un tipo de

trabajo que no es habitual en una clase de inglés de tipo más tradicional: las tareas facilitadoras (10,6%) y el trabajo no lingüístico (13,5%).

En una sesión tipo en este curso, se observarían con toda seguridad -media superior a 1,00- estas categorías: organización y discusión en L1, escritura y lectura en las dos lenguas, tareas facilitadoras y trabajo no lingüístico.

Por lo que respecta al curso 1995-96, los datos son semejantes, aunque con unas ligeras variaciones que ya habíamos apuntado anteriormente.[1]

Lo más significativo, al igual que el año anterior es el porcentaje tan alto (44,8%) de codificaciones que registra la categoría de organización/discusión en L1. También, al igual que el año pasado, en una sesión tipo se observarían las mismas categorías: organización y discusión en L1; escritura en L1 y L2; lectura de L1 y de L2 no auténtico; tareas facilitadoras; y, trabajo no lingüístico.

La diferencia entre los grupos de ambos cursos se observa claramente en las categorías de producción: las de escritura frente a las tareas facilitadoras y trabajo no lingüístico. Recordemos, como apuntamos en V.2.4.3, que los grupos del curso 1995-96, obtenían unas medias más altas en las pruebas de competencia en ambas lenguas que los grupos del primer curso. Así pues, tabulando los porcentajes y las diferencias de estas categorías obtenemos lo siguiente:

	PORCENTAJE CATEGORIAS 17-18	PORCENTAJE CATEGORIAS 25-27
CURSO 1994-95	24%	24,1%
CURSO 1995-96	33,4%	13,4%
DIF.(94-5)-(95-6)	-9,4	+10,7

Tabla 31. Diferencia entre los cursos 94-95 y 95-96 en las categorías de producción.

[1] Véase V.2.4.3 (p. 197 y ss.).

De lo anterior, podemos concluir diciendo que, en conjunto, los grupos del curso 1995-96, que muestran mayor competencia en ambas lenguas, dedican más tiempo a la destreza lingüística de escritura tanto en L1 como en L2, mientras que los del curso 1994-95, menos competentes, dedican más tiempo a otro tipo de trabajo diferente a la producción lingüística propiamente dicha.

En relación a los **MATERIALES/'INPUT'** empleados, en el curso 1994-95, es especialmente significativo el 23% de codificaciones de los diccionarios bilingües, el 24,5% de los materiales de contenido y el 34% de material no lingüístico, que tampoco tendría cabida en una clase más tradicional. Merece un comentario especial el alto uso del diccionario bilingüe (español-inglés), lo que nos demuestra dos hechos: (a) que los alumnos utilizan mucho material en L1 como 'input' y (b) que, además, la traducción se muestra una técnica muy empleada en la realización de proyectos.

El escaso número de codificaciones observadas en las categorías de libros de texto y materiales de referencia demuestra, a su vez, la dependencia de los alumnos del profesor, que es para ellos su única referencia cuando surge algún problema de tipo lingüístico y su incapacidad, probablemente no achacable a ellos, de aprender y trabajar de forma autónoma.

Hay que destacar también, por el alto índice de codificaciones observadas, el uso de material de contenido no auténtico -categoría 39-, lo que demuestra una tendencia del alumno por materiales en L2, que no hayan sido escritos para hablantes nativos, sino adaptados y simplificados a su nivel de competencia lingüística. De este modo, nuestra experiencia nos lleva a no coincidir con aquellos autores que abogan por un uso de materiales auténticos como instrumento de aprendizaje de una lengua.

En una sesión tipo se codificarían al menos las siguientes categorías: el diccionario bilingüe de español-inglés, los materiales de contenido en L1 y el no auténtico en L2, así como el material no lingüístico.

Por lo que respecta al curso 1995-96, podemos repetir lo dicho anteriormente sobre el trabajo en grupo: muy semejante pero con diferencias también apreciables. La semejanza reside

en que en una sesión tipo se observarían las mismas categorías que en el curso anterior: uso del diccionario bilingüe de español-inglés, uso de materiales de contenido de L1 y de L2 no auténtico, y también de material no lingüístico.

Las diferencias se encuentran en el porcentaje de codificaciones que cada una de esas categorías registra. Si tabulamos los datos de una forma similar a como lo hemos hecho anteriormente, nos encontraríamos lo siguiente:

	DICC. BIL. CATS. 30-31	DE CONTENIDO CATS 38-39-40	NO LCO. CATEGORIA 42
1994-95	23%	34,5%	34%
1995-96	46,1%	29,8%	20,7%
DIFER.	-23,1	+4,7	+13,3

Tabla 32. Diferencia entre los cursos 94-95 y 95-96 en las categorías de materiales.

La diferencia en las codificaciones de uso del diccionario bilingüe es muy significativa, estando relacionada con el mayor número de codificaciones observadas anteriormente en las categorías de escritura por los grupos del curso 1995-96. La diferencia de las categorías de materiales de contenido no nos parece merecedora de más comentario, pues no es tan amplia.

Por el contrario, la diferencia de uso de materiales no lingüísticos es bastante amplia y también está relacionada con el mayor número de codificaciones de trabajo no lingüístico, en este caso, de los grupos del curso 1994-95.

Definir como son los grupos o establecer ciertos **patrones de grupos** resulta algo complicado atendiendo solamente a los datos obtenidos en el RO, pues los datos del CO y del DP tendrían mucho que decir en este sentido, así como el análisis del producto final presentado.

En cualquier caso, anticipándonos un poco, pensamos que los grupos podrían clasificarse del siguiente modo.

En 1994-95, establecemos la siguiente clasificación:

Mejores grupos.	A3, B1, B3, A6
Grupos intermedios.	A1, A5, B4, B6
Peores grupos.	A4, B5, A2, B2

Cuadro 14. Clasificación de grupos. Curso 1994-95.

Y en el curso 1995-96, estableceríamos esta otra:

Buenos grupos.	C2, C5, C6
Grupos normales.	C1, C3, C4

Cuadro 15. Clasificación de grupos. Curso 1995-96.

Evidentemente esta clasificación no es arbitraria y pasamos a explicarla seguidamente.

En el curso 1994-95, los cuatro mejores grupos son los tres que habían tenido entre sus integrantes un alumno extremadamente competente que ha hecho de líder[2], junto al A6, el grupo más competente de media en L1 y L2. Es de señalar que este grupo A6, en el que se encontraba una alumna muy poco competente ha funcionado muy bien porque el resto del grupo ha involucrado a esta última haciéndole participar en el trabajo no lingüístico necesario para la presentación final del trabajo. Este hecho queda reflejado en el número de codificaciones tan alto registrado en la categoría 27 del RO.

[2] Sería interesante observar como se define el líder de un grupo de trabajo (GLAG 1991:41): a good leader is somebody who, among other things,

- encourages the supportive climate
- listens well and patiently
- never imposes a decision
- talks no more than the other members
- shares information fully
- accepts more than his/her share of blame for failure, and, above all
- helps others to perform leadership functions.

Los grupos intermedios de este año son el A1 -uno de los más homogéneos- y los grupos A5, A6, B4 y B6. Estos cuatro grupos, en los que había un alumno muy poco competente, han optado por presentar proyectos que no se ajustan al proyecto tipo -trabajo escrito- y han conseguido así también que participen y se sientan motivados todos los miembros del grupo.

Los peores grupos han sido A4, B5, A2 y B2. Sin embargo, el A4, por ejemplo, es uno de los de mayor competencia y menor desviación; se podría decir que en una clase 'teacher-fronted', 'textbook-oriented' y con un programa nocional funcional estos alumnos son académicamente muy buenos, sin embargo el trabajo en proyectos no ha conseguido despertar su motivación. El grupo B5 es un grupo dispar, como vimos anteriormente, y sin nadie que sea muy competente en alguna de las dos lenguas: su pobreza lingüística queda reflejada en la lengua producida en sus proyectos. Los grupos A2 y B2 tenían entre sus miembros alumnos bastante competentes y uno, en cada grupo, muy por debajo de la media. Estos grupos, que han producido trabajos tipo -de escritura- no han sido capaces de incorporar a la dinámica de trabajo del grupo a ese alumno menos capacitado lingüísticamente. Dinámica que tampoco ha sido muy participativa, pues se les ha visto casi tan poco motivados como al A4. Así mismo, esos alumnos bastante competentes de los que hemos hablado en estos grupos -A2 y B2- también comparten las características de los alumnos de B4: alumnos académicamente buenos en situaciones 'teacher-fronted', 'textbook-oriented' y con un programa nocional funcional.

La clasificación establecida anteriormente entre buenos, intermedios y malos grupos, se ve corroborada por las codificaciones recibidas por los diferentes grupos en las categorías 15-27 del RO[3].

[3] No incluimos aquí al A5 porque hubo una sesión de clase en la que no fue observado este grupo y por ello el número de codificaciones no es significativo en este sentido.

Mejores grupos.	B1- 314	A3- 310	A6- 308	B3- 307
Intermedios.	B6- 278	A1- 264	B4- 255	
Peores grupos.	B2- 253	B5- 251	A4- 213	A2- 208

Tabla 33. Codificaciones en las categorías 15-27. Curso 1994-95.

En el curso 1995-96, podemos decir algo parecido, si bien es necesario señalar que los grupos han funcionado bastante mejor que los del curso anterior. En cualquier caso, dos de los mejores grupos, C5 y C6, son grupos en los que existe claramente la figura de un líder que dirige al grupo, como en el A3, B1 y B3. El grupo C2, al igual que el B6 del año anterior, ha conseguido una dinámica de trabajo que ha hecho posible integrar a la alumna menos competente. Los otros grupos, el C1 y C4, con tres integrantes es muy similar al A5 del año pasado, que también funcionó aceptablemente. El grupo C3, con una alumna muy por debajo de la media de competencia nos recuerda al A2 y B2 del año pasado, grupos que produjeron proyectos escritos, sin conseguir que el grupo se cohesionara dejando participar al menos competente.

El número de codificaciones registradas por cada grupo en las categorías 15-27, también parece corresponderse con los resultados obtenidos el año pasado. Los mejores grupos recogen mayor número de codificaciones y los otros algo menos. Tabulados estos datos obtenemos lo siguiente[4]:

Grupos buenos.	C5- 366	C2- 332	C6- 305
Grupos normales.	C1- 295	C3- 262	

Tabla 34. Codificaciones en las categorías 15-27. Curso 1995-96.

Como conclusión a esta posible tipología de grupos, atendiendo al trabajo realizado en grupo, podríamos concluir afirmando lo siguiente, en cuanto al número de alumnos y a la configuración del grupo:

[4] No aparecen los datos del grupo C4, porque en una de las sesiones no se recogieron datos del mismo.

- los grupos con 3 ó 4 alumnos garantizan, en general un funcionamiento como grupo bastante aceptable: por ejemplo, los grupos A5, C1 y C4 con tres integrantes; y, los grupos A6 y C2, con cuatro integrantes;
- los grupos con 5 alumnos funcionan cuando hay un líder que ejerce claramente sus funciones: por ejemplo, los grupos A3, B1, B3, C5 o C6;
- los grupos que son menos homogéneos funcionan si el que rompe la homogeneidad es el más competente y hace las funciones de líder; mientras que aquellos grupos con un alumno muy por debajo de la media del grupo tienen tendencia a funcionar más deficientemente si ese alumno no consigue integrarse en el grupo: por ejemplo A2, B2 o C3.

En los (sub)apartados siguientes -V.4.2.1, V.4.2.2 y V.4.2.3- se incluyen los datos obtenidos de la aplicación de este Cuestionario de Observación (CO), así como un comentario final de los mismos. Recordemos que este cuestionario es contestado por los observadores después de cada sesión de evaluación y se pretende que complemente los datos recogidos con el Registro de Observación (RO).

Los datos que se incluyen son de dos tipos: unos, numéricos; otros, escritos. Los primeros datos aportados (tabulados) son las valoraciones numéricas -entre 1, la más baja, y 5, la más alta,- dadas por los observadores a las preguntas del CO[5], mientras que los segundos suponen un resumen de los comentarios, por escrito, añadidos por los observadores en este documento. Lo que hemos hecho ha sido dar forma escrita a todas esas opiniones ocasionales que, de otra forma, hubiesen prolongado mucho más la extensión de estas páginas y que además habrían hecho difícil extraer una idea clara de todas ellas.

En el apartado V.4.2.1 los datos que se incluyen son del curso 1994-95. Las sesiones sobre las que se ha contestado el CO son seis para cada grupo, coincidiendo lógicamente en las mismas que el RO.

En el apartado V.4.2.2 los datos que se incluyen son los del curso 1995-96, coincidentes con las mismas sesiones de su RO correspondiente[6]. La diferencia con respecto al curso anterior radica en que el número de sesiones en las que se ha aplicado este CO es de ocho, dos más que en el curso 1994-95.

En ambos apartados incluimos solamente la media final y la desviación típica corespondiente al cómputo de todas las sesiones en las que se ha aplicado este documento.

En el apartado V.4.2.3 se incluye un comentario de los datos, principalmente de los numéricos, de este CO, estableciéndose una comparación/relación con los datos recogidos en el RO, por otra parte, el documento más cercano a éste por su contenido y aplicación.

---

[5] Véase un modelo del mismo en V.3.1.3 (p. 215-6).

[6] Véase V.4.1.2 (p. 228).

numéricos, de este CO, estableciéndose una comparación/relación con los datos recogidos en el RO, por otra parte, el documento más cercano a éste por su contenido y aplicación.

V.4.2.1 CURSO 1994-95.

GRUPO A1							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3	3,66	3,83	3,66	1,33	3,50	1,16
D. T.	0,81	0,74	0,68	0,47	0,47	0,76	0,37

Tabla 35. Resultados del CO, grupo A1.

De los comentarios de los observadores se desprende que es un grupo en el que hay dos claros líderes, las alumnas más competentes lingüísticamente, más un segundo subgrupo formado por todas las demás. Este segundo subgrupo, se ha encargado algunos días sólo del trabajo no lingüístico necesario para la presentación final del proyecto.

GRUPO A2							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,66	2,33	3,50	3,16	1,16	1,83	1,83
D. T.	0,47	0,47	0,50	0,37	0,37	0,89	0,89

Tabla 36. Resultados del CO, grupo A2.

No hay nadie que ejerza como líder del grupo y hay un alumno, el menos competente que muchos días prácticamente no ha contribuido en nada al trabajo del grupo. El resto de los integrantes trabajan todos bastante por igual.

GRUPO A3							
PREG.	(19	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,50	3	3,83	3,66	1,33	3,16	2,33
D. T.	1,11	1,15	1,06	0,74	0,47	1,06	0,40

Tabla 37. Resultados del CO, grupo A3.

De los comentarios hechos por los observadores merece destacar el hecho de que hay una alumna que dirige todo el trabajo del grupo, y que cuando falta clase se observa que no hay una dirección clara del grupo. En palabras del observador, en la última sesión se comportaron como 'el grupo de trabajo ideal'.

GRUPO A4							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	2,83	3,33	2,66	2,66	1	2,33	1,50
D. T.	0,89	0,47	0,74	0,74	0,00	0,94	0,76

Tabla 38. Resultados del CO, grupo A4.

Este grupo, uno de los dos grupos mixtos, se ha mostrado extremadamente apático y desordenado en las sesiones de trabajo en clase. Dos de sus miembros (chicas) hacen algo en clase y los otros dos (chicos) son bastante pasivos.

GRUPO A5							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	4	2,80	2,80	3,40	1,20	2,40	1,60
D. T.	0,63	0,74	0,36	0,80	0,40	1,01	1,28

Tabla 39. Resultados del CO, grupo A5.

Es un grupo que se ha beneficiado al quedarse reducido a tres miembros, pues de las

cinco iniciales, había dos que sólo molestaban y no contribuían en nada. Es un grupo bastante homogéneo y todas las tareas se han repartido entre todas sus integrantes, a pesar de los niveles de competencia tan diferentes existentes entre la mejor y la peor del grupo, en términos lingüísticos. En la sesión del 17MA trajeron bastante material de sus casas para trabajar en clase, aunque el resto de los días no hicieron un buen uso del banco de recursos. Decayeron un poco en su ritmo de trabajo en las dos últimas sesiones de trabajo.

GRUPO A6							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	4,16	2,83	2,83	3,83	1,16	3,33	2,33
D. T.	0,37	1,63	1,06	0,37	0,37	1,10	0,94

Tabla 40. Resultados del CO, grupo A6.

Los comentarios hechos por los observadores nos hacen ver a este grupo como muy ordenado, con poca pérdida de tiempo y con una participación muy activa, por igual, de todas sus integrantes. Es curioso su comportamiento: en cada primera sesión, no existe reparto de tareas; en cada segunda sesión el reparto de tareas es total.

GRUPO B1							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,83	4,33	2,66	3,83	1	2,50	1,66
D. T.	1,06	0,47	1,24	0,37	0,00	0,95	0,47

Tabla 41. Resultados del CO, grupo B1.

Los comentarios hechos por los observadores muestran este grupo como muy trabajador, con un líder -al menos en las primeras sesiones- que dirige y reparte las tareas a los demás. Han trabajado todos bastante por igual. Se observa cierta apatía en la última sesión de trabajo.

GRUPO B2							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	2,66	2,83	2,83	2,16	1	2,33	2,33
D. T.	0,74	0,68	0,68	0,37	0,00	0,94	0,47

Tabla 42. Resultados del CO, grupo B2.

En palabras de los observadores, 'este grupo es un caos'; no trabajan por igual, no hay reparto de tareas, no hay un líder que dirija el trabajo, no tienen la misma actitud ante el proyecto, no trabajan de forma ordenada -en la sesión del 16MA empezaron por el trabajo no lingüístico, por ejemplo-, etc. De hecho, en ninguna de las preguntas han superado la media de 3,00. Este desorden se transmite en el producto final, pues cada miembro del grupo firma individualmente la parte que ha elaborado.

GRUPO B3							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,16	3,33	3,33	3,33	1,33	3,50	3,16
D. T.	1,06	0,74	0,47	0,47	0,47	0,95	1,34

Tabla 43. Resultados del CO, grupo B3.

Todos (observadores y profesor-autor de este trabajo) hemos estado de acuerdo en que este es uno de los mejores grupos de este curso académico: hay una persona que ejerce de líder, todos los integrantes están bastante comprometidos con el trabajo y lo hacen de forma ordenada, y además han utilizado bastante material del banco de recursos, lo que supone casi una excepción con respecto al resto de los grupos. Comparando con el B2, también de esta clase, éstos superan una puntuación media de 3,00 en todas las preguntas, excepto en la (5), cuyo resultado parece ser algo común a todos los grupos.

GRUPO B4							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,33	3,83	3,16	4,33	1	3,33	1,33
D. T.	0,74	0,89	0,68	0,47	0,00	1,48	0,74

Tabla 44. Resultados del CO, grupo B4.

El grupo está dividido en dos mitades: dos chicas que llevan siempre la iniciativa, y el resto que van a remolque. No utilizan el banco de recursos, a excepción de la última sesión. Este poco uso del material escrito del banco de recursos se corresponde con su presentación final de los proyectos, que ha sido siempre audiovisual.

GRUPO B5							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	2,83	3,50	3,33	3,50	1,16	2,83	1,66
D. T.	0,89	0,76	1,10	0,50	0,37	0,68	0,47

Tabla 45. Resultados del CO, grupo B5.

Son el anti-grupo; no tienen nada en común que les cohesione como grupo y el trabajo realizado y la presentación final así lo demuestra. Los chicos del grupo se desentienden de todo, mostrándose en una actitud casi infantil; discuten y se pelean gran parte del tiempo; entre las chicas sólo una parece esforzarse por hacer algo en condiciones; y, en general, cada uno trabaja -si es que lo hace- totalmente descoordinado de los demás.

GRUPO B6							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,83	3,50	1,50	3,16	1	3,50	2,33
D. T.	1,34	1,50	0,76	1,53	0,00	1,11	1,59

Tabla 46. Resultados del Co, grupo B6.

Todos los integrantes del grupo han trabajado muy por igual, sin la existencia de una persona que dirigiese el grupo. En las dos primeras sesiones utilizaron ampliamente el banco de recursos. Muchas veces, gran parte del trabajo desarrollado es trabajo no lingüístico, como podemos observar en el RO. Decayeron un poco en el ritmo de trabajo en la última sesión del curso.

V.4.2.2 CURSO 1995-96.

GRUPO C1							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,3	3,5	2,8	2,8	1,2	3,5	1,7
D. T.	1,1	0,5	0,3	1,1	0,4	0,7	0,8

Tabla 47. Resultados del CO, grupo C1.

De los comentarios hechos por los observadores, se desprende que han trabajado bastante por igual y que lo han hecho de forma bastante ordenada. Sin embargo, no se atreven a afirmar que haya existido una figura clara de líder -de hecho, la media de la pregunta (3) se queda en 2,8-.

GRUPO C2							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	4,1	3,6	3,1	4,0	1,0	4,1	1,1
D. T.	1,1	1,2	0,7	0,7	0,0	0,6	0,3

Tabla 48. Resultados del CO, grupo C2.

El grupo ha ido mejorando su actuación conforme las sesiones iban avanzando, hecho que podemos corroborar con la cantidad de 5 obtenidos en las últimas sesiones.

Es un buen grupo de trabajo en lo que observamos en clase, aunque en comunicación personal, me han hecho saber que en el trabajo de casa, hay alguna persona que nunca colabora.

GRUPO C3							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,6	3,2	3,0	3,7	1,2	3,1	1,5
D. T.	0,4	0,4	0,5	0,4	0,6	0,9	0,7

Tabla 49. Resultados del CO, grupo C3.

Es un grupo 'monótono', en palabras de los observadores. Trabajan de una forma medianamente aceptable, pero no destacan en nada en especial, ni en el proceso de elaboración ni en la presentación final. Coincidíamos en opinar que su monotonía se reflejaba en esa puntuación casi permanente de 3 y 4 en las cuatro primeras preguntas.

GRUPO C4							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,7	3,1	3,0	3,4	1,1	2,5	1,2
D. T.	0,4	0,8	0,5	0,4	0,3	0,9	0,4

Tabla 50. Resultados del CO, grupo C4.

Es un grupo bastante similar al C1. No hay un claro líder y todas trabajan casi por igual. Han conseguido, al igual que el C1, incorporar a la alumna menos competente en la dinámica de trabajo del grupo.

GRUPO C5							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	3,5	4,1	3,6	3,7	1,0	3,3	1,8
D. T.	1,0	0,9	1,1	0,9	0,0	1,4	0,7

Tabla 51. Resultados del CO, grupo C5.

Es un grupo de trabajo efectivo. Todos trabajan, con bastante reparto de tareas y con uno, o dos alumnos ocasionalmente, que ejercen el liderato del grupo. A veces pierden un poco el tiempo pero siempre hay alguien trabajando. Comentamos su parecido con algunos grupos de la clase de 2º-B del año pasado: por el número de integrantes (5), por ser de sexo masculino todos, por su configuración como grupo, por sus presentaciones finales, etc.

GRUPO C6							
PREG.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MEDIA	2,6	3,5	3,6	2,1	1,0	2,2	1,7
D. T.	0,8	1,0	1,1	0,9	0,0	0,6	1,1

Tabla 52. Resultados del CO, grupo C6.

Tiene ciertas semejanzas con el grupo anterior -en especial en cuanto a la formación del grupo-, pero sin embargo aquí hay un líder, que a veces, además de dirigir, hace parte del trabajo que los otros miembros del grupo no hacen. Hemos coincidido en muchas ocasiones, en las sesiones post-observación, que este grupo se podría mejorar como tal y que sobraba alguno de sus componentes, o bien el de más edad o bien el menos competente; pues uno en unos casos y el otro en otros, siempre contribuían a que no hubiese precisamente el mejor de los ambientes de trabajo en el grupo.

V.4.2.3 COMENTARIO.

Los datos aportados por los dos CO van a complementar los aportados por el Registro de Observación (RO), pues con ese fin fue diseñado este instrumento de investigación.

Como tónica general, en ambos cursos, las medias tan bajas de la respuesta (5) -la media más alta es 1,33-, corroboran las codificaciones hechas en el RO en el primer bloque sobre la interacción grupal. Si recordamos los datos analizados en apartados anteriores[7], en torno al 90%

[7] Véanse V.4.1.1; V.4.1.2 y V.4.1.3 (p. 226 y ss.).

de las codificaciones eran referidas a la diversos aspectos de la interacción, pero siempre en L1.

También, las medias relativamente bajas de la respuesta (7) -la media más alta es de 3,16, alcanzada excepcionalmente por el B3-, corroboran el escaso número de codificaciones registradas en el RO, en el último bloque de Materiales/'Input', comparado con los dos primeros bloques de Interacción y Trabajo en grupo. En realidad, el B3 es uno de los tres grupos que, en el RO y en el CO, registra la media más alta en cuanto al uso del banco de recursos junto al A6 y B6, que obtienen una media en el CO de 2,33.

En cuanto al funcionamiento de los grupos, observamos como un buen número de grupos que anteriormente hemos definido como buenos grupos de trabajo[8], los A5, A6, B1, C2 o C4, puntúan con una media muy alta, en torno a los 4 puntos, en la pregunta número (1), en la que se pretendía averiguar si todos los miembros del grupo habían trabajado por igual.

Los grupos con los que no nos hemos sentido satisfechos por su trabajo -menos ordenados, poco organizados, etc-, también quedan reflejados por las respuestas de la pregunta (6). Por ejemplo el A2, A4, B2 y C6 obtienen una media relativamente baja en esta pregunta, en torno a los 2 puntos, siendo la más baja la del A2 con 1,83. Estos mismos resultados han quedado registrados en el análisis del RO[9] y más adelante en el DP[10]. Estos mismos grupos -A4, B2 y C6-, así mismo, son los que puntúan más bajo en la pregunta (4), en la que se intenta saber si todos los integrantes del grupo tienen una misma actitud ante el trabajo en grupo.

A pesar de los datos de interés que pueda aportar este documento, pensamos que lo más interesante son los comentarios añadidos por los observadores y el cambio de impresiones entre observadores y profesor y las observaciones hechas de este modo en las sesiones post-observación, que es cuando se cumplimenta este cuestionario, el CO.

---

[8] Véase V.4.1.3 (p. 230 y ss.).

[9] Véase V.4.1.3 (p. 230-7).

[10] Véanse V.4.5.1, V.4.5.2 y V.4.5.3 (p. 265-277).

V.4.3. CUESTIONARIO DE INTERESES TEMATICOS (CIT).

Como ha sido habitual en los resultados de los anteriores documentos de investigación, las páginas siguientes incluyen los datos de los cursos 1994-95 y 1995-96, más un comentario de los mismos.

En el apartado V.4.3.1 se incluyen los datos de 1994-95, en dos tablas, cada una correspondiente a las dos clases participantes: 2-A y 2-B. En 2-A el cuestionario lo responden 32 alumnos, que fueron los que constituían el grupo inicialmente; en los primeros meses del curso, seis de ellos causaron baja, quedándonos en los 26 participantes reales en la investigación.

En el curso 1995-96, recogido en el apartado V.4.3.2, también se les pidió a los estudiantes, al igual que en el curso pasado, que marcasen cinco posibilidades de los temas ofrecidos en el cuestionario[11]. Tan sólo un alumno preguntó si se podía añadir un tema que no estaba incluido, aunque el profesor le aclaró cual de los ofertados debería marcar en su lugar.

El día que se pasó el cuestionario asistieron a clase todos los alumnos a excepción de una chica (25 de 26). Hay un total de 122 respuestas dadas porque algún alumno de la clase, voluntaria o involuntariamente, no marcó las cinco posibles.

El comentario de estos datos, incluido en V.4.3.3, destaca los temas más elegidos por los alumnos así como aquellos que no despertaron ningún interés. Se comentan igualmente las razones por las que el Cuestionario de Intereses Temáticos (CIT) fue modificado en el segundo año de aplicación y su incidencia en los temas elegidos.

---

[11] Véase V.3.1.4 (p. 217-8).

V.4.3.1 CURSO 1994-95.

CURSO 1994-95. GRUPO: 2-A. No. ALUMNOS: 32	
0 Medio ambiente	0 Política
1 Costumbres británicas	0 Costumbres americanas
3 Tu ciudad	17 Cine
0 Comida/alimentación	0 Salud
1 Noticias de actualidad	27 Música
5 Viajes	1 Educación
13 Deportes	7 Moda
1 Relaciones padres/hijos	2 Compras
3 El pasado	1 El futuro (XXI/espacio)
1 Tu futuro personal	3 Temas feministas
0 Los descubrimientos	1 Arte
0 Economía	0 Bienestar social
4 Baile/danza	16 Drogas/SIDA
10 Lo sobrenatural	5 Amigos
9 Racismo	24 Sexualidad

CURSO 1994-95. GRUPO: 2-B. No. ALUMNOS: 30.	
4 Medio ambiente	0 Política
1 Costumbres británicas	2 Costumbres americanas
4 Tu ciudad	15 Cine
4 Comida/alimentación	0 Salud
0 Noticias de actualidad	16 Música
5 Viajes	0 Educación
16 Deportes	6 Moda
2 Relaciones padres/hijos	0 Compras
2 El pasado	5 El futuro (XXI/espacio)
1 Tu futuro personal	6 Temas feministas
5 Los descubrimientos	1 Arte
0 Economía	0 Bienestar social
4 Baile/danza	10 Drogas/SIDA
10 Lo sobrenatural	7 Amigos
0 Racismo	14 Sexualidad

Tabla 53. Resultados del CIT. Curso 1994-95.

Ei resultado de la elección hecha en 2-A fue el siguiente: 27 Música, 24 Sexualidad, 17 Cine, 16 Drogas/SIDA y 13 Deportes.

El resultado de la elección hecha en 2-B fue este otro: 16 Deportes, 16 Música, 15 Cine, 14 Sexualidad y 10 Drogas/SIDA.

V.4.3.2 CURSO 1995-96.

CRUSO 1995-96.	GRUPO: 2-C	No. ALUMNOS: 25
4 Medio ambiente		2 Política/economía
6 Costumbres británicas/americanas		
2 Tu ciudad		14 Cine
2 Noticias de actualidad		20 Música
6 Viajes		0 Educación
13 Deportes		4 Moda/Compras
6 Relaciones padres/hijos		11 Racismo
0 El pasado		9 El futuro (XXI/espacio)
3 Tu futuro personal		1 Temas feministas
1 Los descubrimientos		0 Arte
12 Lo sobrenatural		9 Amigos

Tabla 54. Resultados del CIT. Curso 1995-96.

Los cinco temas más elegidos son: 20 Música, 14 Cine, 13 Deportes, 12 Lo sobrenatural y 11 Racismo.

V.4.3.3 COMENTARIO.

En el curso 1994-95, casualmente los temas de interés elegidos fueron los mismos (cine, música, deporte, sexualidad, drogas/SIDA), pero el orden de prioridad para cada clase es distinto, probablemente originado por la composición de ambas aulas: la de 2-A es mayoritariamente femenina y por ejemplo colocan el deporte en quinto lugar, mientras que la de 2-B, mayoritariamente masculina, elige deporte como primera opción.

Así mismo, temas candentes como sexualidad, drogas y sida llamaron la atención en ambas clases. Al final, al llevarse a la práctica optamos por aunarlos en un tema más amplio, unitario, bajo el título de Salud.

Merece también un comentario por lo negativo, que ambas clases no han dado un sólo voto a ocho temas cada una, coincidiendo ambas en política, salud, economía y bienestar social. Quizás tantos temas iniciales bajo el paraguas más amplio de salud han llevado a confusión a los estudiantes. En realidad, ningún tema del mundo de los adultos resulta de su interés: ni política, ni noticias de actualidad, ni economía, por ejemplo.

Para el curso 1995-96, optamos por reformar el documento, quedando de la forma que hemos recogido en V.3.1.4.

Los tres primeros temas elegidos son coincidentes con los del curso anterior. La música vuelve a manifestarse como centro de interés y los deportes, al igual que en 2-A, no son el principal tema, pues este segundo año la clase tampoco es de mayoría masculina, como sí ocurría en 2-B. Lo sobrenatural es también un tema elegido entre los cinco primeros; el curso anterior también recibió bastantes votos pero no llegó a ser preferido entre los cinco primeros. Este último año nos decidimos a hacer el primer proyecto sobre el SIDA, coincidiendo con el concurso de carteles sobre el tema organizado por el instituto. De ahí que no hayamos incluido el tema de Salud para este año en el CIT, y así, el haber trabajado en primer lugar sobre un tema de hondo calado social, como es el sida, ha favorecido probablemente la elección de otro socialmente muy candente, como es el racismo.

Esta elección de temas de interés, que podremos discutir más adelante comparándola con la que han hecho otros alumnos, tiene una importancia vital pues demuestra qué temas son los que interesan a los alumnos y que por tanto les van a motivar para trabajar y aprender; temas que deberían ser considerados para su adecuada inclusión en los libros de texto, por ejemplo, si es que aún no lo están. En realidad, este cuestionario de intereses temáticos guarda cierta semejanza, salvando las distancias, con el análisis de necesidades clásico en el diseño de programas.

V.4.4 CUESTIONARIO DEL ALUMNADO (CA).

En los siguientes apartados -V.4.4.1, V.4.4.2 y V.4.4.3- se incluyen los datos de la aplicación del Cuestionario del Alumno (CA) en los dos cursos académicos más un comentario de los mismos, por ese mismo orden.

Los dos primeros apartados aportan dos tipos de datos: unos, numéricos, que son las respuestas dadas por el alumnado al CA; y, otros, escritos, que recogen los comentarios que voluntariamente añadieron los alumnos al cumplimentar este documento[12]. Recordemos, igualmente, que en el curso 1995-96 se añadió una pregunta más, la (22), al CA.

En el curso 1994-95 son doce grupos los que responden el CA, haciéndolo cada alumno de forma individual; mientras que en el curso 1995-96 son seis los grupos que participan en la investigación y que, lógicamente, también responden al CA.

Al final del apartado V.4.4.2 se incluye una última tabla con la diferencia entre las medias y las desviaciones típicas globales de cada curso en las 21 preguntas comunes del cuestionario, que nos van a servir para confirmar o rechazar -en este caso va a ser confirmar- los resultados obtenidos en el primer curso con la aplicación de este documento.

Como es habitual, el último apartado, V.4.4.3, ofrece un resumen de los datos anteriores que -entendemos- pueden resultar de utilidad en la investigación: se comentan y comparan los datos obtenidos en cada curso, así como las diferencias observadas entre ellos.

---

[12] Véase V.3.1.5 (p. 218-220).

V.4.4.1 CURSO 1994-95.

GR/PR	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
A1	4	4,16	2,66	3,83	4,16	4,33	3,83
A2	3,25	1,50	3,25	4,50	4,75	4	4,50
A3	3	1,60	3	4,20	3,20	3,20	4
A4	3	3,75	2,25	4,75	4,50	4,50	3,50
A5	4,33	4,33	1,33	4,33	4,33	4,33	3,66
A6	4,50	3,50	3	3,75	4,50	4	4
B1	3,40	2,20	4,40	4	4,60	5	4,60
B2	4,20	2,60	2,60	4,20	4	4	4,60
B3	2,80	2,80	4,60	4	3,60	4,20	4
B4	3,40	4	1	4,60	4	5	4,60
B5	2,60	1,80	4	3	3,20	4,20	5
B6	2,20	3,20	2,60	2,80	3,80	4	4,40
MEDIA	3,39	2,95	2,89	3,99	4,05	4,23	4,22
DES.T	0,695	0,974	1,048	0,566	0,497	0,459	0,429

GR/PR	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
A1	2,16	4,66	3,16	2,33	3,50	3	4
A2	2	3,75	3,50	3,50	3,25	2,25	3,25
A3	2,80	3,20	2,20	2,20	3,40	3,20	3,40
A4	1,50	4,75	2,25	1,25	3,50	2,25	2,75
A5	2,66	3,66	2,66	1,66	5	3,33	4
A6	3	3	2	2	4,75	3,75	3
B1	2,20	4,60	3	3,40	4,20	2,20	3,60
B2	1,60	4,20	3,60	2	3,80	2,60	4
B3	2,20	3,60	3	3,60	3,80	2,80	3,80
B4	2,40	5	1,40	3,40	5	3	5

B5	1,40	3,80	3,60	4,40	2,20	3,80	2,80
B6	1,80	5	2,20	2,20	3,40	4	3,80
MEDIA	2,14	4,10	2,71	2,67	3,81	3,01	3,61
DES.T	0,486	0,663	0,677	0,835	0,604	0,595	0,602
GR/PR	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
A1	3,33	4,66	4,33	2,16	1,66	4,66	4,66
A2	2	4	3,50	3,50	1	4,50	4,75
A3	2,40	4,20	4	4,20	1,60	4,40	4,40
A4	4,25	4,25	4,50	4,25	1,75	5	4,75
A5	2,66	4,33	4	3,33	2,33	4,33	4,33
A6	1,75	4	4	3,75	2,50	4,25	4,50
B1	2,80	4,60	4,20	4,40	1,60	4,80	4,60
B2	3,20	4,20	4,20	3,80	3	3,20	3,80
B3	3	4,80	3,60	3,20	2	3,80	3,40
B4	4,20	5	4,60	4,60	1	5	5
B5	3,40	3	4,20	5	2	4,20	4,40
B6	4,20	3,60	3,80	4	1	5	5
MEDIA	3,09	4,22	4,07	3,84	1,78	4,42	4,46
DES.T	0,798	0,519	0,311	0,713	0,594	0,508	0,442

Tabla 55. Resultados del CA. Curso 1994-95.

Como conclusión de estos resultados, resumimos cuales han sido las opiniones que los alumnos han aportado a este cuestionario. Contabilizando a todos, tenemos un total de 58 comentarios, pues hay dos alumnos que han dado dos opiniones distintas en su comentario personal.

* Hay 7 (13%) alumnos que están descontentos con la evaluación, principalmente integrantes del grupo A1: [1], [2], [4], [5], [6], [13] y [40].

* Sólo 2 (3%) alumnos esperaban más repercusión de los proyectos en la nota final. Estos son [12] y [36].

* 5 (8%) alumnos expresan claramente su satisfacción, diciendo que es un trabajo muy positivo con el que se aprende. Estos alumnos son [19], [22], [23], [34] y [51].

* Un número de ellos, 7 (13%), se muestra disconforme con los compañeros que ha tenido en el grupo, especialmente algunos miembros de los grupos B2 y B5: [23], [33], [34], [39], [47], [49] y [50].

* La presencia de los observadores en clase ha resultado molesta, según lo expresan 5 (8%) personas, todas ellas de la clase 2º-B: [32], [34], [41], [52] y [54].

* Finalmente, el resto, 32 (55%), no ha hecho ningún comentario: [3], [7], [8], [9], [10], [11], [14], [15], [16], [17], [18], [20], [21], [24], [25], [26], [27], [28], [29], [30], [31], [37], [38], [42], [43], [44], [45], [46], [48], [53], [55] y [56].

V.4.4.2 CURSO 1995-96.

RESULTADOS DE TODOS LOS GRUPOS. 1995-96.								
PREG	C1	C2	C3	C4	C5	C6	MED.	D.T.
(1)	2,33	2,75	4	3,66	4,60	3,20	3,42	0,75
(2)	3	1,75	3,25	3,33	2,60	4,40	3,05	0,79
(3)	1	4,50	3	2,66	3	3,60	2,96	1,05
(4)	5	5	3,75	3,66	3,20	3,40	4,01	0,72
(5)	4,33	3,75	4	5	3,80	4	4,14	0,41
(6)	5	5	4	5	4	4,40	4,56	0,45
(7)	4,66	3,75	5	4,66	4,60	4,20	4,47	0,39
(8)	1,66	1,50	2,25	1,33	2,60	2,20	1,92	0,44
(9)	4,66	5	4,50	5	5	3,60	4,62	0,49
(10)	3,66	2,75	3,75	3,33	3,40	3	3,31	0,34
(11)	3	3,25	4	1	1,60	2,20	2,50	1,01
(12)	4	4	4,25	4,66	4,20	2,80	3,98	0,57
(13)	5	4,25	3	4	3,4	2,60	3,70	0,80
(14)	2	5	3,50	4,33	3,40	3,60	3,63	0,91
(15)	3,33	3,25	4,5	2,33	1,60	2,40	2,90	0,92
(16)	4,66	5	4,25	5	4,40	4	4,55	0,37
(17)	3	4,50	3,75	4,33	4,40	4,20	4,03	0,51
(18)	4	4,75	4,25	4,66	4,60	3,60	4,31	0,40
(19)	1	1	2,25	1	1,20	2	1,40	0,51
(20)	5	4,75	4,25	5	5	4,40	4,73	0,30
(21)	5	4,75	4,25	5	5	5	4,83	0,27
(22)	2,66	4,50	4,50	4,33	4,40	3,20	3,93	0,72

Tabla 56. Resultados del CA. Curso 1995-96.

Como conclusión de estos resultados globales del curso, resumimos los comentarios hechos por los alumnos en este documento (CA). De los 24 alumnos que lo respondieron,

tenemos 25 respuestas, pues una persona [57] incluyó dos matices bien distintos en su comentario.

* Un total de 13 (52%) opinan de forma muy positiva de la experiencia realizada. Esta opinión está distribuida ampliamente en todos los grupos. Los alumnos que han respondido así son [57], [58], [62], [65], [67], [68], [70], [71], [73], [74], [75], [79] y [81].

* 3 alumnos más (12%) también afirman que es un tipo de actividad positiva, aunque matizan un poco su respuesta. Dos de ellos pertenecen al grupo C2: [61] y [64], y también [66].

* 1 persona (4%) dice sentirse molesta por la presencia de los observadores. Es la alumna [57].

* Otra persona, [82], nada más, se muestra disconforme con los integrantes de su grupo.

* Hay 7 alumnos (28%) que no añaden nada de comentario personal. Son los siguientes: [60], [63], [72], [76], [77], [78] y [80].

Lo que sigue a continuación es una tabla en la que se observan las diferencias entre las respuestas dadas por los alumnos en los dos cursos académicos.

En las tres primeras columnas se aportan los datos de las medias obtenidas en los dos años y la diferencia entre ambas; y, en las tres últimas, se incluyen los índices de desviación típica observados en cada curso y la diferencia entre éstos.

DIFERENCIA CURSOS 1994-95/1995-96.						
PREG.	MEDIA 94-95	MEDIA 95-96	DIFER.	D. T. 94-95	D. T. 95-96	DIFER.
(1)	3,39	3,42	0,03	0,695	0,757	0,062
(2)	2,95	3,05	0,10	0,974	0,789	0,176
(3)	2,89	2,96	0,07	1,048	1,057	0,009
(4)	3,99	4,01	**0,02**	0,566	0,725	0,159
(5)	4,05	4,14	0,09	0,497	0,417	0,080
(6)	4,23	4,56	0,33	0,459	0,451	**0,008**
(7)	4,22	4,47	0,25	0,429	0,394	0,035
(8)	2,14	1,92	0,22	0,486	0,448	0,038
(9)	4,10	4,62	0,52	0,663	0,496	0,167
(10)	2,71	3,31	0,60	0,677	0,345	**0,332**
(11)	2,67	2,50	0,17	0,835	1,017	0,182
(12)	3,81	3,98	0,17	0,604	0,571	0,033
(13)	3,01	3,70	**0,69**	0,595	0,803	0,208
(14)	3,61	3,63	**0,02**	0,602	0,919	0,317
(15)	3,09	2,90	0,19	0,798	0,923	0,125
(16)	4,22	4,55	0,33	0,519	0,370	0,219
(17)	4,07	4,03	0,04	0,311	0,516	0,205
(18)	3,84	4,31	0,47	0,713	0,404	0,309
(19)	1,78	1,40	0,38	0,594	0,516	0,078
(20)	4,42	4,73	0,31	0,508	0,302	0,206
(21)	4,46	4,83	0,37	0,442	0,272	0,170
(22)		3,93			0,726	

Tabla 57. Diferencias en la media y la desviación del Ca. Cursos 1994-95 y 1995-96.

V.4.4.3 COMENTARIO.

Los datos aportados por este documento de la investigación, el CA, van a complementar y esperamos que a confirmar los comentarios ya hechos del RO y CO, principalmente, sin olvidar los que vienen a continuación, el Diario del Profesor (DP) y la Ficha de Evaluación (FE).

Para empezar, en el **curso 1994-95**, la opinión general de los alumnos es que ha habido reparto de tareas en los grupos, aunque no todos los miembros de los grupos han trabajado por igual. Destacan por la homogeneidad del grupo, los grupos A1, A5 y B4. Por lo que respecta a la existencia de un líder en el grupo, solamente los grupos B1 y B3 puntúan por encima de 4[13]; estos dos grupos han contado con un miembro, en cada uno de ellos, que sobrepasaba de manera singular a los demás en la puntuación de las pruebas de competencia en ambas lenguas.

En general, los alumnos opinan que con el trabajo en grupo se aprende más, pero lo que se aprende va en este orden de prioridad: primero, a establecer relaciones interpersonales; segundo, a trabajar independientemente del profesor y, tercero, más inglés que en otro tipo de clases.

Los alumnos corroboran en la pregunta (7) de nuestro CA, con una media muy alta (4,22) y una de las desviaciones más bajas (0,429), lo ya observado en el RO y CO con respecto al amplísimo uso hecho del español en la realización de los proyectos. A la vez, todos los grupos creen -con una media total de 2,14- que el uso la L1 no perjudica en exceso la calidad del trabajo final presentado. La excepción a estas respuestas es el grupo A6, con una media de 3, que es precisamente el grupo que obtiene las puntuaciones más altas tanto en L1 como en L2.

La media tan alta (4,10) de las respuestas a la pregunta (9), con respecto a la realización de un borrador inicial en español confirma la alta cantidad de codificaciones recibida por la categoría 'Escribir L1' en el RO. Aproximadamente la mitad de los grupos definirían los

---

[13] Recordemos que el margen de respuesta posible -y consiguiente las medias que se deriven de las respuestas- en el CA sigue estando entre 1 y 5, siendo 5 la puntuación más alta y 1 la más baja.

proyectos como un trabajo de traducción (2,71) y también la mitad cree que ha utilizado más material en L1 que en L2 (2,67).

La realización de proyectos no se pude tomar, de momento, como la única metodología de trabajo en clase, pues los alumnos dicen que en clase han hecho sólo una parte de éste, el 3,01. Prueba de ello es que las categorías del RO de producción audiovisual no han recogido ninguna codificación en las doce sesiones de observación y que, además, el 30% aproximado de los proyectos finales presentados eran producciones en audio o vídeo[14]. Así mismo, los observadores han comentado, y también se puede observar en el DP, que a veces los alumnos ya traían a clase parte del trabajo avanzado en sus casas.

El uso del banco de recursos es relativamente amplio (3,61), según la media de respuestas dadas por los alumnos y, sin embargo, muy escaso en nuestra opinión y en la de los observadores; pensemos, por ejemplo, en el bajo número de codificaciones registradas en el RO en las categorías 28-42 o las medias tan bajas observadas en la pregunta (7) del CO y en los comentarios hechos por los observadores.

La presencia de los observadores en clase es incómoda -hasta una media de 3,09- pero, pensamos que no hay otra forma mejor de recoger los datos que nos informen de lo que hace un grupo en una sesión de trabajo. En cualquier caso, el índice de desviación a esta respuesta es alto, encontrándonos grupos a los que prácticamente no molestan -A6, con un 1,75- y otros a los que lo hacen mucho -A4, con 4,25-.

Todos los grupos creen que la realización de proyectos les ha servido para algo, con una media total de 4,22. Aparte, merece un comentario la media de 3 emitida por el grupo B5. Es este grupo precisamente el único en el que sus integrantes no tenían nada en común, como apreciamos en las tablas de formación de grupos; es a la vez el menos competente en L1 y L2; es un grupo con poca cohesión, por los comentarios hechos por los observadores en el CO y por los propios alumnos en el CA; y es, además, dentro de la clase de 2º-B, el que recibe la

[14] Véase V.5 (p. 284-5).

valoración más baja de sus compañeros en las tres sesiones de evaluación[15].

A nuestros alumnos les gusta tomar decisiones por sí mismos (4,07) y, también, valoran positivamente su participación en la evaluación (3,84). Sin embargo, hay que hacer a este respecto dos observaciones: el grupo A1 valora muy poco este aspecto (2,16) y así nos lo han hecho saber en sus comentarios en el CA y lo hemos podido observar en las FE; por el contrario, el grupo B5, al que antes hemos descrito como un grupo heterogéneo, poco competente y cuyo trabajo ha sido poco valorado por sus compañeros, es el que mejor opinión tiene -con una media de 5- de la participación de los alumnos en la evaluación.

Muy pocos alumnos tienen la sensación de haber perdido el tiempo (1,78), a excepción del grupo B2, con una media de 3. Este grupo, precisamente, es muy competente en L1 y L2 y sin embargo ha trabajado poco y muy desmotivado en la realización de los proyectos en las sesiones de clase. La media general (4,42 y 4,46) responde que les gustaría haber hecho proyectos en años anteriores y volver a hacerlos en años sucesivos.

El **curso 1995-96** ofrece unos datos que son prácticamente un calco de los obtenidos el año anterior.

De la media de los grupos se deduce que, como el año anterior, ha habido división de tareas (3,42), aunque en realidad no todos los integrantes de los grupos han trabajado por igual -de hecho, la media es algo más baja, 3,05-. Así mismo, la figura del líder no está tampoco tan difundida (2,96), variando entre los que sí la contemplan, como el C2 (4,50), y otros que no, como el C1 (1,00).

Es interesante también observar como todos admiten que con los proyectos se aprende más (preguntas 4, 5 y 6), pero en el siguiente orden -el mismo del año pasado-: primero, se aprende a relacionarse con los demás (4,56); segundo, se aprende a trabajar de forma más independiente (4,14); y, tercero, se aprende más inglés que con otra dinámica de clase diferente (4,01).

---

[15] Véase V.4.6.1 (p. 278-9).

El amplio uso hecho del español queda confirmado en las medias de las preguntas (7), (8) y (9), corroborando lo apuntado al respecto en el comentario del RO y CG[16]. Admiten haber utilizado más español (4,47) y que además este uso del español no perjudica al producto final (1,92). Las respuestas dadas a la pregunta (10) -3,31- confirman que el trabajo por proyectos es en gran medida un trabajo de traducción y, al menos, así lo entienden los alumnos.

Los alumnos, este año, admiten haber hecho algo más de trabajo en clase que el año anterior -3,70 frente a 3,01-. Sin embargo esto no resulta suficiente, pensamos, como para tomar los proyectos como único elemento articulador de un programa de enseñanza. La presencia de los observadores resulta ligeramente menos molesta este año que el año anterior -2,90 frente a 3,09-. A pesar de esta media, hay un grupo al que le molesta mucho, al C3, y otro al que le molesta bastante poco, al C5. Esta menor molestia, como norma general, de los observadores se puede aducir al número de personas ajenas que han estado en clase este último año frente al primero y que ha podido contribuir a que aceptasen esa presencia ajena como algo más habitual. Por esa presencia ajena en clase nos referimos, en este segundo año, a los alumnos en prácticas del C.A.P., dos profesoras danesas de un programa de intercambio europeo y un grupo de estudiantes norteamericanos durante una semana; en el primer año, sin embargo, las únicas personas ajenas a la propia clase fueron los observadores. En cualquier caso, a pesar de las molestias que puedan ocasionar los observadores, seguimos pensando que son indispensables para este tipo de diseño de investigación.

De nuevo, al igual que el año anterior, todos los grupos creen que el trabajo por proyectos (pregunta 16) les ha servido para algo -con una media de 4,55-, e incluso dos grupos lo valoran al máximo con una media de 5. El evaluarse a sí mismos (pregunta 18) es un hecho bastante mejor valorado que el año pasado -4,31 frente a 3,84-. De hecho todos los grupos del curso 1995-96, menos uno, obtienen una media de 4 puntos o superior, y no nos encontramos con un grupo, tan insatisfecho al respecto, como el A1 del año anterior. En el DP, más adelante, las reflexiones hechas demuestran esta satisfacción con la evaluación de los propios alumnos de este segundo año.

---

[16] Véanse V.4.1.3 (p. 230 y ss.) y V.4.2.3 (p. 246-7).

No tienen la sensación de haber perdido el tiempo (pregunta 19), e incluso la media obtenida -1,40- es algo menor que la de los grupos del primer año -1,78-. Esta sensación de haber perdido el tiempo va relacionada con la categoría (11) del RO: en el curso 1994-95, el porcentaje de codificaciones registradas en esta categoría alcanzaba el 15,3% del total de interacciones, mientras que en el curso 1995-96, el porcentaje de esta categoría se queda también en algo menos, el 14,9%.

Las respuestas dadas a la pregunta (16), en la que los alumnos manifiestan que el trabajo por proyectos les ha servido para algo, tiene su correspondencia en las respuestas dadas a las preguntas (20) y (21): a los alumnos les gustaría hacer proyectos en los próximos cursos y les hubiera gustado haberlos hecho antes. Al igual que sus compañeros del año anterior, se inclinan más por haberlos hecho con anterioridad: una media de 4,83 en la (21) frente a una media de 4,73 en la (20).

Para concluir este comentario, pensamos que la última tabla merece nuestra atención pues, con **las diferencias hechas entre los datos de medias y de desviación típica de los dos cursos, se confirma lo dicho más arriba: que los datos del segundo curso son prácticamente un calco de los del primero**, lo que nos satisface, pues suponen una confirmación absoluta de los datos obtenidos con este documento.

Así, por ejemplo, las diferencias en las medias de los grupos son, llamémosles, mínimas, oscilando entre un 0,02 en la pregunta (4) -si se aprende más inglés- y un 0,69 en la pregunta (13) -si han hecho la mayoría del trabajo en clase-. Las diferencias entre los índices de desviación también son, si cabe, más pequeñas todavía, oscilando entre un 0,008 de la pregunta (6) -si aprenden a relacionarse con los demás- y un 0,332 en la (10) -si es meramente un trabajo de traducción-.

Abundando un poco más, observamos que, entre las medias de los cursos, por debajo de una décima (0,1) de diferencia hay 8 respuestas, lo que supone el 38% de las preguntas/respuestas. Otras tantas (8/21) son las preguntas que tienen menos de una décima en las diferencias de los índices de desviación. Aún más, en tres preguntas, esa diferencia menor a una décima es coincidente en las medias y los índices de desviación: la pregunta (1), sobre la

división de tareas; la pregunta (3), sobre la existencia de un líder en el grupo; y, la pregunta (5), sobre si aprende a trabajar de forma independiente. No cabrá duda, pues, por su absoluta coincidencia, que estas respuestas se podrán elevar a la categoría de conclusiones finales.

V.4.5 DIARIO DEL PROFESOR (DP).

Este apartado va a incluir un tipo de información completamente diferente a la anterior: no va a ser numérica y se va a caracterizar por la subjetividad propia de la reflexión personal que puede hacer cualquier individuo sobre un tema en concreto.

El apartado V.4.5.1 recoge el texto del Diario del Profesor (DP) del curso 1994-95, el V.4.5.2 recoge el del curso 1995-96 y, por último, el V.4.5.3 es un comentario de lo recogido en ambos.

Cada entrada del DP -correspondiente a un día- nos informa de la fecha exacta -día de la semana, día del mes, mes y año- de su redacción, y además se añade otra información que aclara si es referente a una clase u otra, 2-A o 2-B en el primer año, y también del tipo de sesión de que se trata: de evaluación, de post-observación, etc. Habitualmente cuando no se indica de qué tipo de sesión se trata es porque nos estamos refiriendo a una sesión de trabajo normal en clase, del mismo tipo en la que se han aplicado el RO y el CO.

Añadir dos cosas: una, la inexistencia de datos numéricos en estos (sub)apartados, y, dos, la veracidad de los textos del DP, pues hemos respetado en toda su integridad el texto elaborado por el profesor inmediatamente después de cada sesión de trabajo, sea cual fuere ésta.

En el comentario, V.4.5.3, observamos como algunas reflexiones hechas en el DP corroboran los datos recogidos de la aplicación de los otros instrumentos de la investigación, y como otras impresiones se habrían perdido pues ese tipo de información no tiene cabida en el resto de los documentos empleados.

V.4.5.1 CURSO 1994-95.

Jueves 18-Noviembre-1994. Curso 2-B.

Presenté los proyectos realizados con el S.P. y hubo bastante buena aceptación. Los trabajos circularon por la clase y los estuvieron viendo. No hicimos el visionado de vídeos. La constitución de los grupos fue bastante ordenada y la decisión de los temas y el recuento, a sugerencia de un alumno, funcionó también bastante bien. Hubo un empate en el tema más elegido, que se resolvió en una segunda votación.

Jueves 18-Noviembre-1994. Curso 2-A.

Presenté, igualmente los proyectos realizados en el S.P., pero incluyendo también algunos vídeos. Lo hice en el antiguo laboratorio de idiomas y creo que no fue el lugar más apropiado para hacerlo. Quizás por las circunstancias especiales de ese aula, el desorden fue algo más generalizado. No fueron excesivamente efectivos al realizar los grupos. Hicimos el recuento de temas del mismo modo que con el grupo anterior.

Viernes 19-Noviembre-1994. Curso 2-A.

Fue la primera sesión real de trabajo en proyectos. La llevamos a cabo en la sala de estudio, que es más amplia y está alejada de las demás. Hubo un desorden generalizado al principio e incluso llegué a pensar que eso no funcionaría de ningún modo. La 'normalidad' se fue consiguiendo con el paso de los minutos y parece que el 'descontrol' inicial se fue aminorando. Hasta cierto punto, es comprensible su actitud pues nunca han trabajado en grupo en el instituto y un buen número de profesores de este curso practica una enseñanza 'dominadora', muy tradicional -probablemente por su edad y formación-, con lo cual, los alumnos no están muy acostumbrados a este tipo de situación de clase. Ignoraron bastante los materiales de referencia y contenido y sólo utilizaron los diccionarios. Pensaron que el material disponible (revistas, folletos, etc) era para ver que encontraban y empezar a trabajar a partir de ahí. Hubo que explicarles que ese no era el sistema, sino que primero debían decidir que querían hacer, después organizar el trabajo y, posteriormente, consultar lo que necesitasen. En cualquier caso, el desorden con el material fue generalizado y ello fue, en gran parte, culpa mía por no haberlo seleccionado ni ordenado y dejarlo todo a su disposición. Sólo uno de los grupos trabajó de forma organizada (grupo A6) y la tónica parece ser elaborar algo primero en español y después traducirlo a inglés. Hubo un número de alumnos que tuvieron una actitud totalmente negativa y pasaron la hora sin hacer nada, de broma, y curiosamente alguna de estas personas es un buen estudiante en términos académicos. Trabajan sobre el tema general de música.

Viernes 19-Noviembre-1994. Curso 2-B.

También la primera sesión de trabajo. A diferencia, éstos trabajan sobre el tema general de deporte. Lo ocurrido con la clase anterior, se repite en ésta (desorden, material, organización del trabajo) pero sin embargo me dio la impresión de que aceptaron más razonadamente el hecho de trabajar en grupo, sin convertir la clase en una completa algarabía. Dos grupos trabajaron aceptablemente (B1 y B4). Un grupo en el que hay estudiantes de bajo rendimiento académico, trabajaron de forma más que aceptable.

Lunes 21-Noviembre-1994. 2-B.

Esta ha sido la primera sesión en la que han estado presentes los observadores, a los que presenté como compañeros que preparaban las oposiciones. La reacción de los alumnos ha sido muy buena y en su práctica totalidad han ignorado la presencia de éstos. El ambiente de trabajo ha sido mucho mejor que el primer día y además ha habido bastante menos desorden. Antes de ir a clase, ordené personalmente el material, seleccionando únicamente lo que podía ser de interés. Algunos grupos ya traían una parte del trabajo adelantado de casa. La dinámica observada en los grupos ha sido muy variada, unos grupos han repartido tareas y otros no; en unos, alguien ha dirigido el trabajo y, en otros, no, etc. Se sigue utilizando ampliamente el español. Se les informó que ésta sería la última sesión de trabajo en clase y que fuesen ultimando el trabajo en casa en los próximos días.

Lunes 21-Noviembre-1994. 2-A.

Igualmente, primera sesión con observadores para este grupo. Se repite la misma dinámica observada con los grupos de 2-B. Sin embargo, éstos preguntan un poco más sobre qué hacen los observadores. No se corresponden mis expectativas, entre lo que yo consideraba como una buena clase, con alumnos muy trabajadores y lo que realmente están haciendo.

Lunes 21-Noviembre-1994. Sesión post-observación.

Esta primera observación de hoy ha servido para validar y entrenar a los observadores. Al final, nos hemos reunido y hemos decidido de común acuerdo reformar algunas de las categorías del RO. Uno de los observadores (JT) ha hecho algunas observaciones por escrito, bastante valiosas, de algunos aspectos no recogidos en el RO. Este tipo de observaciones tendrán cabida, en las próximas sesiones, en el CO. Los observadores comentaron, así mismo, que no les había parecido excesivamente duro el trabajo de observar y anotar. Antes de marchar, intentamos acordar unas posibles fechas para las próximas observaciones.

Al final del día, llegaron los MacMillan Dossiers que ha comprado el instituto y que para los próximos P-W serán, seguro, de mucha utilidad.

Como conclusión, SATISFACCION, a pesar de todo lo que ha podido estar mal, por haber superado esta primera prueba de fuego.

Martes 17-Enero-1995. Curso 2-A.

La sesión de hoy ha servido para evaluar los primeros proyectos, realizados antes de Navidad y para preparar el trabajo de los próximos días; jueves y viernes. Los observadores no han asistido pues no es éste el tipo de sesión que deben observar. La reacción del alumnado hacia su propia evaluación ha sido, primero, desconcertante -ya que no lo habían hecho nunca- y, segundo, positiva y hecha de forma muy responsable. Se les ha explicado que se esperaba de ellos un grado de honradez considerable para que esa valoración que hicieran fuese contabilizada en la evaluación final. Han valorado todos los trabajos, incluidos los suyos, con unos valores de 1 a 5, siendo 5 el valor más alto. Han valorado la originalidad, lo atractivo que pueda resultar al lector, el vocabulario empleado, la corrección gramatical y la organización que refleje. La valoración media del curso ha sido de 3,62.

Martes 17-Enero-1995. Curso 2-B.

Las observaciones hechas con respecto al curso anterior son equiparables con las que se podrían haber hecho aquí. Por tanto, y como único dato diferenciador, señalar que la

valoración media del curso ha sido de 3,29.

Jueves 19-Enero-1995. Curso 2-B.

A diferencia de los primeros días, en los que hicimos los proyectos en la sala de estudio, hoy hemos trabajado en el aula habitual de clase. Creo que es el lugar más apropiado para ello, pues así los alumnos no salen de su entorno habitual. Además, el posible murmullo y desorden ha sido mínimo y no se ha molestado a las aulas contiguas. En general, he observado una actitud hacia el trabajo aún mejor que la del día anterior. No ha habido ninguna reacción extraña a los observadores. Muy buena acogida a los MacMillan Dossiers. El grupo B2 se ha comportado de forma extremadamente pasiva.

Jueves 19-Enero-1995. Curso 2-A.

También hemos estado en el aula habitual de clase. Y los comentarios hechos para 2-B son también validos para éste, si bien en esta clase se ha perdido más el tiempo y el desorden ha sido algo superior. Cuatro miembros del grupo A5 no han asistido a clase y por eso no hay datos recogidos del mismo. En general, buena actitud de todos los grupos, a excepción del grupo A2, que al igual que en el primer proyecto, han perdido bastante el tiempo.

Viernes 20-Enero-1995. Curso 2-A.

La actitud es aún más positiva y hoy han trabajado bastante más que el día anterior: ya traían material de casa, habían adelantado parte del trabajo o requerían mi atención para que les orientase o les solucionase alguna duda en la expresión. El grupo A2 sigue sin trabajar mucho y el resto, bastante organizados. El grupo A5 si estaba hoy al completo. Han preguntado en algunas ocasiones qué anotaban los observadores, pero creo que por simple curiosidad y no porque se sintiesen molestos. Al final les hago saber que han de concluir sus respectivos proyectos en casa en los próximos días.

Viernes 20-Enero-1995. Curso 2-B.

Afortunadamente, los comentarios hechos al otro grupo clase son aplicables a éste, incluso éste mejora al anterior. Muy bien el grupo B6, que está integrado por alumnos que en una clase dirigida por el profesor, orientada al libro de texto y con un programa nocional-funcional, obtienen unos resultados académicos muy bajos. El grupo B2, que casualmente está formado por alumnos bastante brillantes en las circunstancias descritas, sigue mostrándose muy apático.

Viernes 20-Enero-1995. Sesión post-observación.

Resolvimos algunas pequeñas dudas que tenían sobre lo anotado y yo les comenté los datos de fiabilidad entre observadores, tomados anteriormente; destacando que hay bastante acuerdo entre ellos. Comentamos igualmente que la segunda sesión ha sido mucho más productiva que la primera pues ya habían pasado la fase de discusión del qué hacer en la que se pierde bastante tiempo, en ocasiones de forma innecesaria. En cualquier caso, coinciden conmigo en que los alumnos han asimilado muy bien en que consiste el trabajo por proyectos y están muy lejos de la primera sesión del curso.

Viernes 10-Febrero-1995. Sesión de Evaluación 2-B.

Independientemente de la valoración que hayan hecho, lo importante es la responsabilidad con la que lo han hecho. Han contestado también a la pregunta sobre cual sería la parte más importante a valorar si tuviesen que emitir una sóla calificación. Los resultados son

éstos que siguen:

- la originalidad 9
- lo atractivo 1
- la corrección del inglés 2
- el uso de vocabulario 1
- la organización que refleja 2
- una combinación de todo ... .13

En esta misma sesión les comenté que había observado algunos proyectos en los que habían copiado párrafos enteros de textos ingleses y que lo que se esperaba de ellos es que produjesen en inglés sus propios textos originales.

Viernes 10-Marzo-1995. Sesión de Evaluación 2-A.

Nada en especial que señalar, aparte de la seriedad y responsabilidad con la que han hecho esta sesión. Superan a los del grupo anterior en afirmar que en caso de emitir una única calificación, lo harían valorando una combinación de todo.

Jueves 16-Marzo-1995. Curso 2-B.

El grupo B2 sigue también bastante apático, al menos varios de sus miembros. Un alumno del grupo B6, que en otras ocasiones se ha dedicado siempre al trabajo no lingüístico, no ha participado en absoluto en el trabajo de discusión en grupo. Hay que añadir que habitualmente este alumno falta con cierta frecuencia, no está integrado en la clase ni en ningún grupo y este tipo de trabajo en proyectos tampoco parece favorecerle mucho. Por lo demás, no hay mucho más que añadir, aparte de la normalidad con que tomaron la presencia de los observadores. Negociamos un tercer día de trabajo continuado en clase para este proyecto.

Viernes 17-Marzo-1995. Curso 2-A.

Negociamos también un tercer día de trabajo, al igual que con la otra clase. En general, esta clase ha resultado mucho más pasiva que la de 2-B. El grupo A4 pierde mucho tiempo, sin hacer nada, ni siquiera hablan y se les puede contabilizar como interrupción. En el grupo A5, dos alumnas problemáticas han dejado de venir regularmente a clase y las otras tres parecen trabajar bastante bien y, además, gozar del trabajo en grupo. Lo mismo ha ocurrido con otro alumno problemático que anteriormente participaba en el grupo A4. El grupo A6, a pesar de que una de sus integrantes estaba de baja médica, ha trabajado muy bien, sin perder tiempo y muy organizadamente.

Lunes 20-Marzo-1995. Curso 2-B.

En el grupo B6, el alumno que no estaba integrado no ha venido hoy a clase. En otro sentido, el trabajo de los grupos ha sido más efectivo, con más diversificación de tareas y con más actividad, en general. Los grupos se comportan como ya lo vienen haciendo habitualmente.

Lunes 20-Marzo-1995. Curso 2-A.

Nuevamente, esta clase es menos activa que sus compañeros de 2-B. Los grupos siguen en su tónica habitual y los alumnos no integrados tampoco han asistido. Trabajan bastante bien, aprovechando el tiempo los grupos A1, A5 y A6. Los grupos donde hay presencia de alumnos de sexo masculino -A2 y A4- pierden muchísimo el tiempo.

16-17 y 20 de Marzo. Sesiones post-observación.

Las dedicamos a comentar las sesiones observadas y a resolver algunos cuestiones originadas en la observación. Ambos observadores coincidieron en mi apreciación de que la clase de 2-B es mucho más activa en los proyectos que la de 2-A.

Martes 21-Marzo-1995. Cursos 2-A y 2-B.

Este ha sido el tercer día negociado para trabajar en clase. No vinieron los observadores, y algunos alumnos preguntaron, de buena forma, por ellos. Algunos grupos tenían ya el trabajo bastante avanzado, incluso habían pasado a limpio en casa parte de lo ya elaborado. Cada grupo ha seguido comportándose de la misma forma en la que venían haciéndolo anteriormente en sesiones pasadas.

Jueves 28-Abril-1995. Cursos 2-A y 2-B. Sesión de Evaluación

Después del paréntesis de la Semana Santa, hicimos la sesión de evaluación de los proyectos anteriores y negociamos la realización del siguiente. En la evaluación, no hubo nada que comentar en especial, excepto la 'normalidad' observada y la puntuación media obtenida (superior a 4,00) por varios grupos de 2-B.

El tema de los siguientes proyectos para 2-A, era el deporte, pero las alumnas, que son gran mayoría, no lo aceptaban de buen grado. Algún grupo, propuso si la danza se podía incluir en este tema y acordamos que sí. Otro grupo sugirió que se podrían hacer con un tema libre, a lo que se les contestó que por mi parte no había demasiado inconveniente, aunque no les podía garantizar que en el banco de recursos hubiese un material tan amplio, en cuanto a contenidos.

Se decidió el tema, más amplio, de Salud para 2-B, fundiendo dos temas que habían sido muy votados en el cuestionario de intereses, como fueron Sexualidad y SIDA y Drogas.

Martes 2-Mayo-1995. Curso 2-A.

Lo más destacable es que los alumnos, a pesar de proponer un tema libre para estos proyectos, han encontrado difícil el hecho de tener que asumir ellos la responsabilidad en todas las decisiones y han tardado mucho en negociar qué es lo que van a hacer.

También es de destacar que el grupo A1, en comunicación personal, me ha trasmitido su malestar por la valoración tan baja que sus compañeros de clase habían dado a su anterior proyecto, cuando ellas creían que lo habían hecho bastante bien y estaban satisfechas de él. Por ello, estaban bastante desanimadas y sin ganas de negociar el contenido de este nuevo proyecto al principio de la sesión de clase. El grupo A4, como viene siendo habitual se mostró con bastante apatía durante toda la hora de clase.

Martes 2-Mayo-1995. Curso 2-B.

A diferencia de otros días, esta clase estaba hoy bastante más 'revuelta', causando un ruido importante al resto y perdiendo bastante el tiempo. Por ello, he tenido que intervenir en varias ocasiones ante toda la clase, tratando de imponer cierta disciplina . Este número inusual de intervenciones por mi parte lo he podido constatar en los registros de observación utilizados por los observadores.

En cuanto al comportamiento de los grupos, prácticamente todos han seguido pautas ya casi fijadas en sesiones anteriores, destacando negativamente el grupo B2, como ya lo ha hecho en otras ocasiones. Algunos estudiantes, de forma individual, de los grupos B5 y B6 han trabajado de forma muy notoria.

Viernes 5-Mayo-1995. Curso 2-A.

Fue el último día en el que vinieron los observadores. Lo más destacable fue, por negativo, la escasa actividad desarrollada por los grupos A1, A2 y A5. Por el contrario, los otros tres grupos trabajaron muy bien, destacando el A3 por la división de tareas tan enorme y por la organización que parecían tener. Esta misma opinión mía la pude contrastar con los observadores, quienes habían percibido lo mismo, en especial con el que había observado ese grupo.

Viernes 5-Mayo-1995. Curso 2-B.

También el último día de presencia de los observadores para esta clase. No hay mucho que destacar en esta sesión. Quizás el comportamiento del grupo B6, en el que dos alumnos trabajaron más que el resto, quienes se limitaron a perder el tiempo. El grupo B2, que habitualmente pierde mucho el tiempo, parecía más organizado que en otras ocasiones y sus integrantes estaban trabajando de forma más que aceptable.

Lunes 8-Mayo-1995. Curso 2-B.

Ultimo día de realización de proyectos por este curso. Se mostraron más alborotados que otros días, quizás, no sé, porque algunos grupos llevaban el trabajo bastante adelantado. Algunos alumnos preguntaron si ese día no venían los observadores. Concluimos la sesión de clase negociando cual sería la fecha para presentar los trabajos para su evaluación.

Lunes 8-Mayo-1995. Curso 2-A.

Esta clase también terminó las sesiones de proyectos en clase, bastante alborotada. Algunos grupos perdieron el tiempo, porque habían olvidado cosas en casa o porque habían decidido hacer algún cambio de última hora. El grupo A3 siguió trabajando muy bien en esta última sesión. Concluimos la sesión de clase del mismo modo: negociando la fecha para presentar los proyectos para su evaluación.

Lunes 29-Mayo-1995. Cursos 2-A y 2-B.

Hicimos la evaluación de los trabajos, como ha sido habitual, sin nada especial que destacar, excepto el malestar transmitido por el grupo A1, pues decían que se les estaba juzgando no por el trabajo realizado, sino por el grado de amistad o simpatía del resto de la clase hacia ellas.

Martes 30-Mayo-1995. Cursos 2-A y 2-B.

Este día los alumnos cumplimentaron el Cuestionario del Alumnado, dando así por concluido todo el proceso en este primer año. Concluyendo, las integrantes del grupo A1 volvieron a comentar su malestar con respecto a la evaluación y algunos alumnos de 2-B volvieron a preguntar por la presencia de los observadores en clase.

V.4.5.2 CURSO 1995-96.

Lunes 20-Noviembre-1995. Sesión pre-observación.

Anteriormente ya había consultado con los observadores la posibilidad de que este año volviesen a repetir la experiencia. Su respuesta había sido afirmativa. En esta sesión, fuera del horario de clase y en un domicilio particular, nos dedicamos a repasar el cuestionario de observación y a plantear y discutir posibles dudas que, tras los meses transcurridos, hubiesen podido surgir.

Miércoles 22-Noviembre-1995.

Esta primera sesión con los alumnos sirvió para presentarles qué es un proyecto, para lo que vieron algunos de los realizados en años anteriores. Les planteé que, puesto que había un concurso de carteles organizado por el instituto para celebrar el día mundial del SIDA, nuestro primer proyecto podría ser un cartel, por grupo, para participar en dicho concurso.

Viernes 24-Noviembre-1995.

Profundizamos en la idea del proyecto/cartel sobre el SIDA y realizamos una puesta en común de ideas sobre el tema. Yo anticipé parte del vocabulario específico que necesitarían. Acabamos esta sesión, con la cumplimentación del CIT para este curso[17].

Lunes y martes 27 y 28-Noviembre-1995.

Fueron las sesiones de trabajo puramente dichas. Les dije a los alumnos que ignorasen a los observadores y, en términos generales, pasaron bastante desapercibidos. Algo más de ruido y desconcierto el primer día, pero no como para que supusiera esto un problema. Mucho trabajo no lingüístico en los grupos, claro está, a consecuencia del tipo de proyecto a realizar. El día 1, se expondrán en los pasillos del instituto, con motivo del concurso/exposición organizado.

Viernes 15-Diciembre-1995. Sesión de Evaluación.

Les expliqué el procedimiento y el motivo de hacerlo así. Fueron bastante responsables en la valoración de los trabajos presentados. A ello, se unió el hecho de que los carteles de dos grupos habían recibido sendos premios en el concurso antes mencionado.

Creo que es necesario dejar constancia del siguiente hecho; y es que en estas primeras sesiones dedicadas a proyectos este curso me encuentro mucho más relajado y el funcionamiento de la clase es mucho mejor que el año pasado a estas alturas de curso. No cabe duda que la experiencia acumulada el año anterior es un punto a favor.

Viernes 12-Enero-1996.

El tema general de este segundo proyecto es música. Creo que perdieron algo más el tiempo que en las sesiones anteriores, pues en esta ocasión ya no estaban, en cierto modo, obligados a presentar un producto final concreto, sino que tenían que negociarlo dentro del grupo.

---

[17] Véanse las modificaciones hechas en el mismo para este curso en V.3.1.4 (p. 217).

Lunes 15-Enero-1996.

Más trabajo que el día anterior. Casualmente, todas las integrantes del grupo C4, excepto una, estaban enfermas y no asistieron a clase. Por esta razón, no aparece ningún información de ese grupo en el RO y CO de ese día. El grupo C5 trabajó muy aceptablemente y el grupo C1 se pasó casi todo el tiempo discutiendo, sin más.

Martes 30-Enero-1996. Sesión de Evaluación.

También hoy muy responsables. Lo más significativo es la puntuación tan alta recibida por el vídeo (grupo C4) en el apartado de originalidad; si bien hay que añadir que es el primer vídeo que se presentaba este curso, frente al resto de trabajos escritos.

Lunes 26-Febrero-1996.

Tengo la impresión de que hoy están menos trabajadores que otros días y probablemente sea porque esta semana únicamente son lectivos lunes y martes; a partir del miércoles (28 de Febrero) empieza un largo puente de tres días. Quizás no hayan sido los días más acertados para la realización de los proyectos. Digamos que se respira cierto ambiente de relajación en todas las clases. De ello, creo que podemos deducir que la realización de proyectos nunca se debe entender como un tipo de tareas de 'relleno' para esos días 'tan poco productivos' que siempre se presentan a lo largo del curso. Acabo de leer hace unos días un libro (Appel 1995:42) en el que el autor, también en las páginas de su diario, percibe esa idea de no utilizar los proyectos como una actividad de relleno.

Por lo que respecta a los grupos, en el C1, una alumna [59] ha llegado tarde. Esta alumna, muy poco integrada en la clase por su edad y actitud, colabora habitualmente muy poco en el grupo y hoy prácticamente no ha hecho nada. La parte positiva, al respecto, es que no ha molestado ni distraído el trabajo de las demás, que, sin embargo, ha sido bastante bueno.

Martes 27-Febrero-1996.

Creo que ayer me equivoqué al pensar que estas sesiones de trabajo no iban a ser muy fructíferas. Muy por el contrario, la práctica totalidad de los grupos ha trabajado bastante y bien, e incluso algunos me han sorprendido con un poco de producción oral en clase, para preparar los diálogos que luego van a grabar. Lo que no logro entender es la razón por la que estos grupos utilizan tan poco material del banco de recursos; quizás sea porque se sienten suficientemente capacitados para elaborar un material de creación propia, sin ayuda de nada, aparte del diccionario.

Lunes 4-Marzo-1996.

Después del largo puente, dedicamos un tercer día, a petición de los alumnos, para ultimar los proyectos, en especial la producción escrita de la mayoría de ellos. Esta sesión no ha sido observada.

Viernes 15-Marzo-1996. Sesión de Evaluación.

La evaluación hecha de forma muy responsable por su parte. Lo que más me ha sorprendido ha sido la valoración tan alta dada a la grabación en audio (C1) y a la fotonovela (C4). Por el contrario, los proyectos que más se ajustan al proyecto-tipo (trabajo escrito) han sido menos valorados que estos dos anteriores, si bien han apreciado, con una valoración bastante alta, la producción lingüística hecha en estos proyectos.

Lunes 15-Abril-1996. Reflexión personal.

Las circustancias especiales que se han dado creo que tienen un lugar en este diario, aunque supongan una excepción al tipo de sesiones de trabajo sobre las que vengo escribiendo.

Para después de las vacaciones de Semana Santa tenía proyectado hacer un proyecto en Abril y otro en Mayo, con lo cual haríamos uno más que en el curso anterior. Sin embargo, dos razones fundamentales me obligan a reducirlo a uno y posponerlo para el mes de Mayo.

Una de las razones tiene que ver con los observadores. Uno de ellos ha sido padre y la nueva situación familiar, algo difícil por un cúmulo de circustancias, no le deja excesivo tiempo libre en general. El otro observador está haciendo una sustitución de varias semanas en un centro privado de Córdoba. Ante esta situación, la opción reside en buscar dos nuevos observadores (con lo que ello supondría en cuanto a su entrenamiento y disponibilidad); o bien esperar unas semanas y volver a contar con los dos habituales. Claro está que he optado por la segunda opción, sin dudarlo.

La otra razón a la que antes aludía es la coordinación de los diversos cursos de 2-BUP, dependientes del Departamento de Inglés. El retraso de mi grupo con respecto a los otros grupos de segundo, se traduce en aproximadamente un mes de clases, que traducido a unidades del libro de texto son al menos unas cuatro o cinco. La obligación de estar coordinados e impartir los mismos contenidos a todos los alumnos para las pruebas de final de curso y septiembre, y con respecto al próximo curso, me lleva igualmente a dedicar menos días a proyectos y dejar los dos programados en sólo uno.

Martes 7-Mayo-1996. Sesión de observación.

Ha ocurrido algo parecido a lo que ocurrió el año pasado en 2-A: una clase mayoritaria de niñas a las que no les interesa mucho el deporte, que es el siguiente tema que se eligió a principio de curso. Ayer, a final de la clase, discutimos un poco sobre el tema. Hoy, he tenido que intervenir algo más de lo habitual para sugerir algunas ideas y llegar a un cierto consenso. Esta mayor intervención mía la he visto reflejada en el RO que han cumplimentado los observadores.

En el grupo C1, la alumna [59], que habitualmente falta mucho a clase, ha venido hoy y prácticamente para no hacer nada y molestar a las demás. De hecho, al final de la clase, dos de las restantes alumnas del grupo, han venido a transmitirme su malestar por esta situación. Este grupo, afortunadamente, está muy motivado por la buena valoración recibida en la última sesión de evaluación, y creo que van a superar la presencia casi no deseada de esta alumna [59].

El grupo C6, también merece un comentario. Como viene siendo habitual, el alumno [82] es el que hace casi todo el trabajo del grupo, mientras que los demás prácticamente no hacen nada. Los alumnos [78] y [80] han faltado a clase, creo que intencionadamente. De todas formas su presencia no ha sido necesaria, en cierto modo, porque su actitud habitual es la de estar de brazos cruzados. El alumno [78] es bastante mayor que el resto de la clase y repite 2-BUP por cuarta vez. El alumno [80] está absolutamente desmotivado, ha perdido el ritmo de trabajo en todas las asignaturas y, particularmente, en Inglés su nivel de competencia es bajísimo.

Como tónica general, me sigue sorprendiendo el poco uso que hacen del banco de recursos, quizás menos que los grupos del año pasado, y que además escriban muchísimo en español, también me atrevería a decir, pues no lo he cuantificado aún, que también más que los grupos del curso pasado.

Miércoles 8-Mayo-1996. Sesión de observación.

Un día muy fructífero de trabajo. He intervenido muy poco a nivel clase y, sin embargo, he atendido muchísimas peticiones de los grupos, uno a uno. Esto mismo lo he constatado en el RO y así también lo han percibido los observadores.

En términos generales, todos los grupos han escrito mucho, en ambas lenguas, y creo que estamos llegando a unas sesiones óptimas de trabajo, pues poco a poco van siendo todos más conscientes de lo que supone el trabajo en equipo y que es lo que se espera de ellos. Es una pena que esto siempre ocurra al final de curso; probablemente, el año que viene, en 3-BUP, con la redistribución de los alumnos por opciones -Ciencias y Letras-, no podamos sacar partido de este punto óptimo alcanzado.

La alumna [59], del grupo C1, no ha venido a clase, lo que ha permitido que el grupo trabaje bastante bien. En el grupo C6, un alumno [82] es el que lo hace todo. Hoy han asistido el [78] y el [80], pero no han hecho prácticamente nada. Ha faltado a clase el [81]. A veces, me planteo si no sería más positivo, aunque desmontase el diseño de la investigación, reagrupar de distinta forma los grupos de trabajo que en el transcurso del año no han ido funcionando. Probablemente esto que es sólo una reflexión instantánea, diese lugar a un proyecto de investigación por sí mismo.

Viernes 10-Mayo-1996.

Esta sesión no ha sido codificada. Es la última que dedicamos este curso a la elaboración de proyectos, exceptuando claro está, la de evaluación y otra en la que van a contestar al CA.

El trabajo de los grupos ha sido bastante aceptable: casi todos han estado ultimando sus borradores, mientras yo he resuelto dudas y he ido corrigiéndolos. El grupo C1, sin la presencia de la alumna [59], ha concluido su proyecto, con la grabación de audio que van a presentar como producto final. En lo negativo, he tenido que enfadarme con el grupo C6, que no ha hecho absolutamente nada que no sea charlar y perder el tiempo, incluso el alumno [82] que es quien trabaja habitualmente.

Al final, les he urgido a que concluyan la presentación final de los proyectos, para que no se acumule el trabajo a final de curso, que ya empieza a estar cerca.

Viernes 24-Mayo-1996. Sesión de Evaluación.

Tengo la impresión de estar en el camino correcto y este es el momento menos apropiado para que acabe el curso. Digo esto porque la evaluación que hacen los alumnos de los proyectos, les está sirviendo de motivación: por ejemplo, en las sesiones de evaluación anteriores habían valorado muy bien los proyectos de producción oral, tanto en audio como en vídeo, que en realidad son la antítesis del 'género' -trabajo escrito tradicional- que parecía el de más amplia difusión y aceptación. En esta ocasión, el 50% (3/6) de los proyectos presentados son de producción oral, dos en audio y uno en vídeo.

La alumna [59], de la que hemos hablado varias veces, nos hace volver a insistir sobre ella. Pienso que al final, no la voy a contabilizar como miembro del grupo C1, dejando este grupo reducido a tres, pues a su persistente ausencia a clase se suma su desgraciada circunstancia personal (herida del atentado terrorista), que no le va a permitir venir a clase de aquí al final, imposibilitándole cumplimentar este FE, el CA y alguna prueba pendiente de competencia en L2.

Lunes 27-Mayo-1996.

Con esta sesión en la que se contesta al CA, damos por concluido todo el proceso de este año. La impresión percibida, al menos en los comentarios hechos (por escrito y en comunicación personal) es que la experiencia ha sido positiva. Siempre te queda la duda si lo dicen para halagar al profesor; sin embargo, yo creo haber percibido en ellos esta sensación.

V.4.5.3 COMENTARIO.

Después de su elaboración y de las sucesivas lecturas posteriores, estamos convencidos que el DP es un documento de gran importancia pues por su carácter, no numérico y quizás menos objetivo, nos permite comprobar datos obtenidos de la aplicación de otros documentos de la investigación, y recoger impresiones y hacer reflexiones que en esos otros documentos no habrían tenido cabida. En realidad, es el documento necesario para que el tercer implicado en el aula -el profesor- también aporte sus datos: los observadores, por una parte, cumplimentan el RO y el CO; mientras que los alumnos, por otra, cumplimentan el CA, el CIT y la FE.

Hemos dicho que el DP sirve para comprobar datos recogidos en otros documentos y, de hecho, el párrafo que sigue sirve para ejemplificar nuestra afirmación.

Así, el 19 de Enero de 1995 observábamos como los grupos A2 y B2 se comportaban de una forma muy pasiva, demostrando ser el mal grupo que han sido, a la vista de los resultados obtenidos en el análisis del RO y del CO[18]. También, por ejemplo, recogemos el amplio uso del español en la realización del trabajo o la evaluación recibida por las alumnas del grupo A1, que no era lo satisfactoria que ellas habían esperado y que veremos reflejada más

[18] Véanse V.4.1.3 (p. 230 y ss.) y V.4.2.3 (p. 246-7).

adelante en el FE[19]. Igualmente, recogemos el comportamiento en concreto de algunos alumnos, corroborando los comentarios aportados en el CO: por ejemplo, con los alumnos menos participativos de B2 o C6.

Del mismo modo, recoge otros datos del aula que no tienen cabida en ningún otro documento. Así, por ejemplo, recogemos como el día 2 de Mayo del 95, los alumnos de 2-A, habían optado por un tema libre para el proyecto y esto les condujo a una gran dificultad en negociar el tema a trabajar y el producto sobre el que iban a encaminar el trabajo. Evidentemente este aspecto no tiene cabida en ninguna categoría del RO ni en ninguna pregunta del CO.

Igualmente, el DP tiene cabida para aquellas reflexiones del profesor, que pueden ser criticadas por ser datos muy subjetivos, pero que probablemente son de una importancia casi vital para la dinámica diaria de la clase.

Por ejemplo, se puede observar como el profesor sentía cierto desasosiego por el transcurso de las primeras sesiones de trabajo del primer año (18-19-21 de Noviembre de 1994): el descontrol y el ruido producido por los alumnos, el desorden en el trabajo y en el material, las posibles molestias causadas a otras aulas contiguas, la tensión por las primeras presencias de los observadores, el cambio de aulas -del aula habitual a la sala de estudio, y luego de nuevo al aula habitual-, etc; pasado un año, sin embargo, el profesor decía el 15 de Diciembre del 95 sentirse más relajado porque "no cabe duda que la experiencia acumulada el año anterior es un punto a favor".[20]

Como conclusión a este apartado, señalar una vez más que, a pesar de su carácter poco científico en el sentido más positivista del término, la cumplimentación de este documento es casi una obligación en una investigación del aula, como la nuestra, pues:

---

[19] Véase V.4.6.1 (p. 278-9).

[20] Son palabras literales del profesor tomadas del DP de 1995-96. Véase V.4.5.2 (p. 271) al respecto.

(a) de una parte, ayuda a recoger aspectos que de otra forma se olvidarían y que hacen mejorar el trabajo diario;

y, (b) de otra parte, contribuye a multiplicar las diferentes perspectivas -en este caso la de una tercera persona, distinta de los observadores y los alumnos- con las que observar el mismo hecho, objeto de la investigación.

V.4.6 FICHA DE EVALUACION (FE).

Por último, y en consonancia con lo presentado hasta aquí, el (sub)apartado V.4.6.1 incluye los datos de las sesiones de evaluación del curso 1994-95, el siguiente los datos del año 1995-96 y el tercero un comentario de los mismos.

En el curso 1994-95, tenemos los datos de 6 sesiones de evaluación, 3 con cada clase; mientras que en 1995-96 tenemos los datos de 4 sesiones, todos lógicamente de la única clase participante.

En el último apartado, V.4.6.3, se comenta cuales han sido los grupos más y menos valorados en cada curso, además de las puntuaciones que se han emitido tanto para los aspectos lingüísticos como no lingüísticos de la evaluación[21].

[21] Véase un modelo de FE en V.3.1.7 (p. 222).

V.4.6.1 CURSO 1994-95.

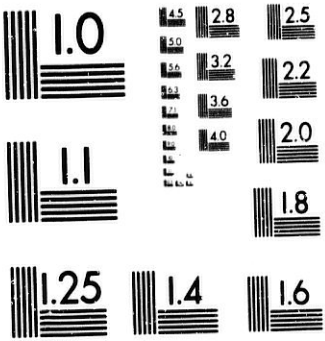
PRIMERA SESION DE EVALUACION. 10-MARZO. CLASE 2º-A						
GRUPOS	ORIG.	ATRACT	CORREC	VOCAB.	ORGAN.	GLOB.
A1	2,13	2,77	4,40	4,04	3,22	3,31
A2	3,96	3,88	4,08	3,96	3,88	3,95
A3	4	4,04	3,69	3,56	4,08	3,87
A4	4,08	3,73	3,60	3,91	4,13	3,89
A5	3,73	3,43	3,69	3,56	3,82	3,64
A6	4,50	4,04	3,87	3,58	3,70	3,93
SEGUNDA SESION DE EVALUACION. 28-ABRIL. CLASE 2º-A						
A1	3,57	3,05	3,42	3,36	2,89	3,25
A2	3,19	3,19	4	3,95	3,71	3,60
A3	3,35	3,40	3,80	3,75	3,30	3,52
A4	3,61	3,28	3,23	3,38	3,42	3,38
A5	4,18	3,86	3,90	3,77	4,13	3,96
A6	4,54	3,86	3,50	3,22	3,68	3,76
TERCERA SESION DE EVALUACION. 30-MAYO. CLASE 2º-A						
A1	2,90	2,95	3,15	3,10	3,15	3,05
A2	3,10	2,57	3,10	3,15	3,26	3,03
A3	3,33	3,38	3,83	3,83	3,33	3,54
A4	3,47	3,31	3,63	3,63	3,78	3,56
A5	4,85	4,65	4,05	3,75	4,60	4,38
A6	4,36	3,78	3,84	3,68	4	3,93

PRIMERA SESION DE EVALUACION. 10-FEBRERO. CLASE 2º-B						
B1	3,04	2,95	4,08	4,08	3,43	3,51
B2	4,54	4,04	3,83	3,08	4,08	3,91
B3	3,54	3,29	3,79	3,79	3,70	3,62
B4	4,17	2,95	3,30	3,08	3,21	3,34
B5	3,20	3,04	2,95	3,25	3,62	3,21
B6	3,22	3,54	3,45	3,59	3,63	3,48
SEGUNDA SESION DE EVALUACION. 28-ABRIL. CLASE 2º-B						
B1	3,68	3,59	4,36	4,72	4,09	4,08
B2	3,81	4,04	4,13	4,31	3,77	4,01
B3	4,13	3,81	4,31	4,18	4,31	4,14
B4	4,86	4,45	3,81	3,72	4,18	4,20
B5	3,62	3,08	3,16	3,37	3,58	3,36
B6	4,60	4,17	3,13	2,34	3,86	3,62
TERCERA SESION DE EVALUACION. 30-MAYO. CLASE 2º-B						
B1	4,27	3,95	4,13	4,18	3,95	4,09
B2	3,81	4,04	4,04	4,09	4,27	4,05
B3	3,59	3,59	3,90	4,22	4,09	3,87
B4	4,09	3,59	3,90	4,13	3,90	3,92
B5	3,75	3,37	3,70	3,45	3,83	3,62
B6	3,82	3,52	3,34	3,13	3,39	3,44

Tabla 58. Resultados de la Fe. Curso 1994-95.

V.4.6.2 CURSO 1995-96.

PRIMERA SESION DE EVALUACION. 15-DICIEMBRE.						
GRUPOS	ORIG.	ATRACT	CORREC	VOCAB.	ORGAN.	GLOB.
C1	3,75	3,68	4	3,72	3,68	3,76
C2	3,81	3,93	3,50	3,75	3,75	3,74
C3	3,20	3,13	3,75	3,50	3,68	3,45
C4	4	3,81	3,50	3,37	4	3,73
C5	3,60	3,35	3,93	3,97	3,85	3,74
C6	3,32	3,40	3,60	3,25	3,60	3,43
SEGUNDA SESION DE EVALUACION. 30-ENERO.						
C1	2,61	2,66	3,19	3,19	2,66	2,86
C2	3,50	3,30	3,45	3,45	3,30	3,40
C3	3,00	3,10	3,50	3,50	3,85	3,39
C4	4,23	3,23	3,14	3,04	3,85	3,49
C5	3,68	3,33	4,00	3,94	4,26	3,84
C6	2,52	2,47	3,15	3,21	3,31	2,93
TERCERA SESION DE EVALUACION. 15-MARZO.						
C1	4	3,88	4	3,66	4,27	3,96
C2	3	3,05	3,88	3,76	4,11	3,56
C3	2,77	2,72	3,83	3,38	3,61	3,26
C4	4,77	4,27	3,88	3,22	4,22	4,07
C5	3,44	3,33	4,22	4	3,11	3,62
C6	3,50	3,25	2,93	2,68	3,06	3,08



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

V.4.6.2 CURSO 1995-96.

PRIMERA SESION DE EVALUACION. 15-DICIEMBRE.						
GRUPOS	ORIG.	ATRACT	CORREC	VOCAB.	ORGAN.	GLOB.
C1	3,75	3,68	4	3,72	3,68	3,76
C2	3,81	3,93	3,50	3,75	3,75	3,74
C3	3,20	3,13	3,75	3,50	3,68	3,45
C4	4	3,81	3,50	3,37	4	3,73
C5	3,60	3,35	3,93	3,97	3,85	3,74
C6	3,32	3,40	3,60	3,25	3,60	3,43
SEGUNDA SESION DE EVALUACION. 30-ENERO.						
C1	2,61	2,66	3,19	3,19	2,66	2,86
C2	3,50	3,30	3,45	3,45	3,30	3,40
C3	3,00	3,10	3,50	3,50	3,85	3,39
C4	4,23	3,23	3,14	3,04	3,85	3,49
C5	3,68	3,33	4,00	3,94	4,26	3,84
C6	2,52	2,47	3,15	3,21	3,31	2,93
TERCERA SESION DE EVALUACION. 15-MARZO.						
C1	4	3,88	4	3,66	4,27	3,96
C2	3	3,05	3,88	3,76	4,11	3,56
C3	2,77	2,72	3,83	3,38	3,61	3,26
C4	4,77	4,27	3,88	3,22	4,22	4,07
C5	3,44	3,33	4,22	4	3,11	3,62
C6	3,50	3,25	2,93	2,68	3,06	3,08

CUARTA SESION DE EVALUACION. 24-MAYO.						
C1	3,88	3,44	3,88	3,77	4,22	3,83
C2	4,25	4,06	3,75	3,75	4,06	3,97
C3	3,20	3,13	3,73	3,53	4,13	3,54
C4	4,88	4,29	3,70	3,17	4,29	4,06
C5	4,40	4	3,40	3,60	4,13	3,90
C6	3,64	3,42	4	3,42	3,64	3,62

Tabla 59. Resultados de la FE. Curso 1995-96.

V.4.6.3 COMENTARIO.

Los resultados de la Ficha de Evaluación (FE) son los últimos obtenidos, en sentido cronológico, aportándonos este documento unos datos que van a relacionarse especialmente con el apartado siguiente, sobre el producto final, además de con los otros documentos de la investigación.

Pasando al análisis de los datos, en el **curso 1994-95**, el alumnado valora positivamente el trabajo hecho por sus compañeros, hecho que queda demostrado con las valoraciones emitidas -la media final de todas las valoraciones emitidas durante el curso alcanzaría el 3,69-, siempre contando con la excepción del grupo A1, quien en el CA y en sus comunicaciones personales, siempre ha dicho que no se ha valorado sus proyectos sino a las integrantes del grupo, hecho éste también recogido en el DP.

El grupo más valorado en 2º-A ha sido el A5, que siempre ha elaborado su proyecto final como un conjunto de varios elementos. El peor valorado en 2º-A ha sido el A1. En 2º-B el peor valorado, con diferencia ha sido el B5, grupo del que ya hemos hecho anteriormente varias observaciones, casi siempre negativas.

Los grupos A3, B1 y B3 son los más valorados en el apartado lingüístico -las casillas de corrección y uso de vocabulario-; hay que señalar que estos grupos coinciden en haber tenido una persona que haya hecho las veces de líder y en haber producido casi en su totalidad proyectos-tipo: trabajo escrito tipo revista y excepcionalmente una grabación de vídeo. Por el contrario, el grupo A6 ha sido el más valorado siempre en la casilla de originalidad, siendo éste el grupo que en mi opinión ha presentado casi los mejores proyectos, tanto desde el punto de vista lingüístico, como desde el punto de vista estético; han hecho[22] un juego de mesa en inglés, una campaña de lanzamiento de un nuevo tabaco y la campaña electoral de un alcalde, incluyendo la cinta de audio con las entrevistas a los turistas en Córdoba.

En el **curso 1995-96**, tenemos unos datos que, al igual que nos ocurre con el CA, afortunadamente replican casi al cien por cien los datos del año anterior.

Si calculásemos una media final de todas las valoraciones emitidas durante el curso por todos los alumnos, ésta estaría en un 3,59, sólo una décima -0,1- por debajo de la del año anterior, lo que supone una confirmación casi absoluta.

Los grupos más valorados en este curso, en total, han sido el C4 y el C5, mientras que los menos valorados han sido el C3 y C6. Abundando un poco más en los resultados cabría decir que el grupo C5 -recordemos que tiene un alumno muy competente que hace de líder- junto al grupo C2 -que es el que tiene las medias más altas en L2 y en la suma de ambas lenguas- son los grupos que obtienen las mejores calificaciones en los casilleros lingüísticos, sobre corrección de la lengua y uso del vocabulario. El grupo C4, similar al A5 del año pasado en su formación, es el que más puntúa en los casilleros no lingüísticos, de originalidad y atractivo para el posible receptor. Precisamente este grupo C4 se ha caracterizado por presentar proyectos muy originales, bastante alejados del proyecto tipo de escritura: por ejemplo, la fotonovela o el vídeo del deporte.

---

[22] Véase la descripción y análisis de los proyectos presentados en V.5 (p. 284 y ss.).

En la parte menos positiva hay que señalar al grupo C3, que es precisamente uno de los menos valorados de este año y que recibe sus peores calificaciones en los aspectos no lingüísticos: de hecho, sus productos finales han estado siempre muy cerca del proyecto-tipo, de escritura, semejante a una revista. Por otra parte, el grupo menos competente en ambas lenguas, el C6, es a su vez uno de los grupos que obtienen las peores calificaciones de todos en los apartados de corrección lingüística y uso del vocabulario.

Como conclusión a este apartado, unas últimas reflexiones: una, los alumnos son capaces de autoevaluarse si se les enseña a ello y se les hace responsables de lo que están haciendo; dos, los alumnos son capaces de distinguir entre una buena producción lingüística y otra que no lo es, a pesar del nivel de competencia que tenga cada uno; y, tres, la producción no lingüística y el distanciamiento del proyecto-tipo es muy valorado, reforzando la idea de que el trabajo por proyectos es por definición un trabajo de producción propia y original de los alumnos, alejado de la producción propia de una clase 'teacher-fronted' y 'classroom-oriented'.

V.5 EL PRODUCTO FINAL.

En el transcurso de los cursos académicos, 1994-95 y 1995-96, los grupos de trabajo han elaborado 60 proyectos[1] diferentes distribuidos de la siguiente forma:

2-A. Curso 1994-95 ..... 18 proyectos
2-B. Curso 1994-95 ..... 18 proyectos
2-C. Curso 1995-96 ..... 24 proyectos

Por tanto, nuestra primera tarea va a ser su descripción, con el objetivo de encontrar, si es que existe, un proyecto tipo, atendiendo a su presentación final.

En el **curso 1994-95**, de los 36 proyectos presentados, 25 se presentan como producto único final: 1 ha sido un guión, 1 juego de mesa, 14 han sido un trabajo tipo revista o de recopilación de información escrita, 7 han sido vídeos -algunos incluían el guión-, 1 ha sido una grabación de audio y 1 un comic. En 11 ocasiones el producto final no es un sólo trabajo sino dos o tres de ellos: por ejemplo, un grupo que presenta a la misma vez un poster, un mueble y unas cintas de audio y una serie de cuentos, formando todo ello parte de una especie de oferta de lanzamiento de un producto editorial. Dentro de estos 11 proyectos, hay 7 que también incluyen una revista, con lo cual la cifra total de proyectos escritos, mayoritariamente tipo revista, asciende a 21, lo que supone el 58,33% de los proyectos presentados. En segundo lugar, el proyecto final más común es la producción oral, bien como grabación en vídeo o en audio (8/36) con un total del 22,22% del total de proyectos.

Es más, hay grupos como los B1, B2 y B3 que han producido revistas como único producto final en todas las ocasiones y, por el contrario, el B4, un grupo que ha presentado todos sus proyectos de forma oral: dos grabaciones en vídeo y una en audio.

---

[1] Recordemos que en el curso 1994-95, los primeros proyectos elaborados -12 en total, uno por cada grupo- no los contabilizamos en la investigación, pues éstos sirvieron como prueba piloto para entrenar a los observadores y validar los documentos de investigación.

En el **curso 1995-96**, el producto final presentado es bastante similar, si bien hay algunas diferencias con respecto al año anterior. Así, por ejemplo, este año todos los proyectos se presentan como un producto final único y su tipología es la siguiente: 8 productos tipo revista, 3 guiones, 1 fotonovela, 6 carteles, 3 grabaciones de audio, 2 de vídeo y 1 juego de mesa. Hay que aclarar que los 6 carteles, uno por grupo, están condicionados -como se puede observar en el DP[2], por ejemplo- por la participación de nuestros alumnos en un concurso sobre el SIDA, celebrado en el Instituto, que obligaba a presentar únicamente carteles como producto final (Roldán Tapia 1996). Por tanto, si sumamos las 8 revistas más los guiones y la fotonovela, resulta que el 50% (12/24) son proyectos de producción escrita. La producción oral, sumando audio y vídeo, alcanza este año el 20,8% (5/24) de todos los proyectos presentados. De los grupos de este último año, tanto el C2 como el C3 han producido en su totalidad productos escritos, mientras que el resto -C1, C4 y C6- han hecho en mayor o menor número proyectos de producción oral. El C5 es el único que ha hecho un juego de mesa, si bien su presentación final no es tan buena como la del grupo A6 del año anterior.

Resumiendo, los 60 proyectos presentados atienden a la siguiente tipología con sus porcentajes correspondientes:

producto escrito (mayoritariamente revista) ... 33 .. 55%
producción oral (audio y vídeo) ..... 13 .. 21,6%
varios (bastante no-lingüístico) ..... 14 .. 23,4%

De todo lo anterior, creemos poder afirmar que existe un 'género' o proyecto-tipo, que es la producción escrita, tipo revista en su gran mayoría, en la que se aunan en la presentación final una serie de ilustraciones junto al texto, más o menos extenso, producido por los alumnos, y que, por otra parte, responde, lógicamente, al alto número de codificaciones recibidas por las categorías de escritura en los dos RO[3].

---

[2] Véase V.4.5.2 (p. 271).

[3] Véanse V.4.1.1 y V.4.1.2 (p. 226-9).

V.5.1 EJEMPLIFICACION.

De los 60 proyectos presentados, vamos a seleccionar seis -por cuestión de espacio, obviamente- para su ejemplificación[4] y análisis: los seis proyectos son coincidentes en el tema -cine- y tomaremos dos de cada clase, intentando que éstos reflejen, por una parte, la distinta tipología de grupos de trabajo, y, por otra, los distintos productos finales presentados. Son pues los siguientes.

PROYECTO NUMERO 1.

Pertenece al grupo A1 y es uno de los guiones presentados. El grupo A1 estaba formado por seis alumnas, de hecho, el único de los 18 grupos que tenía ese número de integrantes, y era uno de los grupos más homogéneos -con menor índice de desviación- en ambas lenguas. Su grado de competencia le colocaba en un nivel intermedio y recordemos que era el grupo que había expresado su disconformidad con la evaluación que los demás habían hecho de su trabajo[5].

PROYECTO NUMERO 2.

Es uno de los dos juegos de mesa producidos y pertenece al grupo A6, en nuestra opinión uno de los mejores grupos de los dos años. Era un grupo formado por cuatro alumnas, con las medias más altas tanto de L1 y L2, pero con un índice de desviación bastante alto, pues una alumna puntuaba muy por debajo de la media del grupo. A pesar de ello, el grupo funcionó porque consiguieron incorporar a esta alumna menos competente en la dinámica de trabajo del grupo.

PROYECTO NUMERO 3.

Este tercer proyecto es un proyecto-tipo, una revista, elaborada por el grupo B2. Este grupo, con unas medias de competencia bastante altas, no ha funcionado en absoluto: eran cinco alumnos, sin un claro líder y con un alumno muy por debajo de la media en L2. Han funcionado como una serie de individuos, encargados de hacer cada uno una parte, que luego unían de

---

[4] En las páginas siguientes, incluiremos sólo una muestra de cada uno de ellos, pues su completa reproducción supondría una extensión muy considerable.

[5] Véanse el CA -V.4.4.1- (p. 253-4) y la FE -V.4.6.1- (p. 278).

cualquier forma para la presentación final. De hecho, como podremos observar cada uno firma la parte del proyecto que ha realizado.

PROYECTO NUMERO 4.

Este proyecto también responde al proyecto-tipo, en este caso el producto final presentado intenta semejar un programa de cine. Está elaborado por el grupo B5: un grupo que no compartía ninguna de las variables -era un grupo mixto en cuanto al sexo, de edades distintas, y de procedencia distinta, además tampoco habían sido compañeros el año anterior-, a ello había que sumar su bajísimo nivel de competencia en ambas lenguas -el último, bastante distanciado de los demás grupos-. El producto final presentado por este grupo responde, en cierto modo, a la situación casi caótica de su formación.

PROYECTO NUMERO 5.

Es una grabación en audio, de la que reproducimos el texto elaborado para su grabación. Pertenece al grupo C1; un grupo de tres alumnas, similar en su composición al A5 y C4. Es un grupo con unas medias de competencia muy bajas y con unos índices de desviación muy altos.

PROYECTO NUMERO 6.

Es otro programa de cine, al igual que el proyecto número 4, pero bastante diferente al anterior. La diferencia radica en el grupo que lo ha elaborado, el grupo C6: este grupo -sin llegar a ser el grupo ideal- comparte al cien por cien la variable de sexo, masculino, y tiene un líder que dirige el grupo, aunque a veces trabaja más que el resto de los alumnos. La media de competencia del grupo en ambas lenguas es la más baja de todos los grupos de este curso, aunque bastante más alta que la del B5 -del proyecto 4-, que son los autores de un proyecto de bastante similar.

* PROYECTO 1 *

PANIC AT NIGHT

Escena 1ª

+ Karen: Well, now I must to go, Goodbye girls, I'll call you.
Y Kelly: Do you want me to go with you?
+ Karen: No, because my boyfriend is waiting for me.
Y Kelly: Oh! o.k. Goodbye.
+ Karen: Goodbye.
A All: Goodbye...

(Karen, hace como si cerrara la puerta, pero se queda detrás de la puerta de la cocina).

Escena 2ª

(Estamos jugando a las cartas).

Δ July: Are there any clips in the cupboard?
Y Kelly: Yes, there are, go for them.

(Voy a por ellas, y allí Karen me mata, ahogándome y metiéndome en la alacena).

Escena 3ª

□ Mary: Carol, July is very much late, I think I must go for her. ¿What do you think?
○ Carol: Go! She must be eating everything.
□ Mary: Go to see.

(Mientras está en ésta conversación, de fondo se oye la conversación de Kelly and Jury).

Y Kelly: Do you know who I like?
✱ Jury: No, I don't know, tell me please, who is he?
Y Kelly: Derek Megan.
✱ Jury: Oh! Yes?...

(Luisa enfoca un pie y tres cuchillos).

(Mary va a la cocina, y ve un pie fuera de la alacena entonces, la abre y cuando va a gritar, Karen le clava un puñal (o un cuchillo) en la espalda y la mete también en la alacena).

Escena 4

○ Carol: I'm going to the toilet, I need to go.

✱ Jeny: What happen?

○ Carol: I've (I have) hurt my hand

(Carol llega al servicio, y es dormida con cloroformo por Karen. A la vez, Jeny va al pasillo llamando a Carol, entonces, se enfoca la mano de Karen (Estela) que va a matar a Carol y para, Jeny entra, la mata y luego acaba con Carol).

✱ Jeny: Carol, What happen to you?

(Al mismo tiempo, Kelly (Sonia) va a la cocina y ve a Mary y a Judy (Koki y yo) y va corriendo por el pasillo hasta el servicio, donde se encuentra a Karen y allí se pelean. Muere...

* PROYECTO 2 *

MOVIE MANIA.

INSTRUCTIONS.

FIVE PLAYERS.

THE GAME CONSIST IN CROSS THE GAME BOARD ANSWERING CORRECTLY TO THE QUESTIONS. WILL WIN THE FIRST PERSON WHO ARRIVE TO THE FINAL.

ATTENTION !!

IF YOU DON'T ANSWER CORRECTLY TO THE QUESTIONS, YOU LOSE THE CROOKED.

A)What film did Elizabeth Taylor with Richard Burton make?
- Cleopatra

B)Who's the femenine singer that interprets the principal song in the Specialis?
-She's Gloria Estefan

C)Who are the protagonist in gone with the wind?
- They Vivien Leigh and Clark Gable

A)Who are the protagonist in Junior film?
- Arnol

B)What film did Errol Flynn with Olivia of Havilland make?
-Robin Hood

C)Which is the name of Brian Adams song's in Robin Hood?
-Every thing I do (I do it for you)

A)Who are the protagonists in some good men film?
-Tom Cruise and Jack Nicolso

B)What film did Michael Keaton with Jack Nicolson, and Kim Basinger make?
-Batman

C)Who's the singer that sings think about me in Distant hels?
- She's Luz Casal

A)Who's the protagonist in Forrest Gun film?
- Tom Hanks

B) Who's the singer, that song the prison rock in the film of the same name?
- He's was Elvis Presley

C)What film did Sylvester Stallone make?
- Rocky

A)What film did Vivien Leigh with Clark Gable make?
- It's Gone with the wind

B)What's the lion KING's name in the film ?
-Simba

C)Who's the singer that sings the circle of live in the lion KING?
-He's Elton John

A)Who's the protagonist in the film girls, girls, girls?
-Elvis Priestley

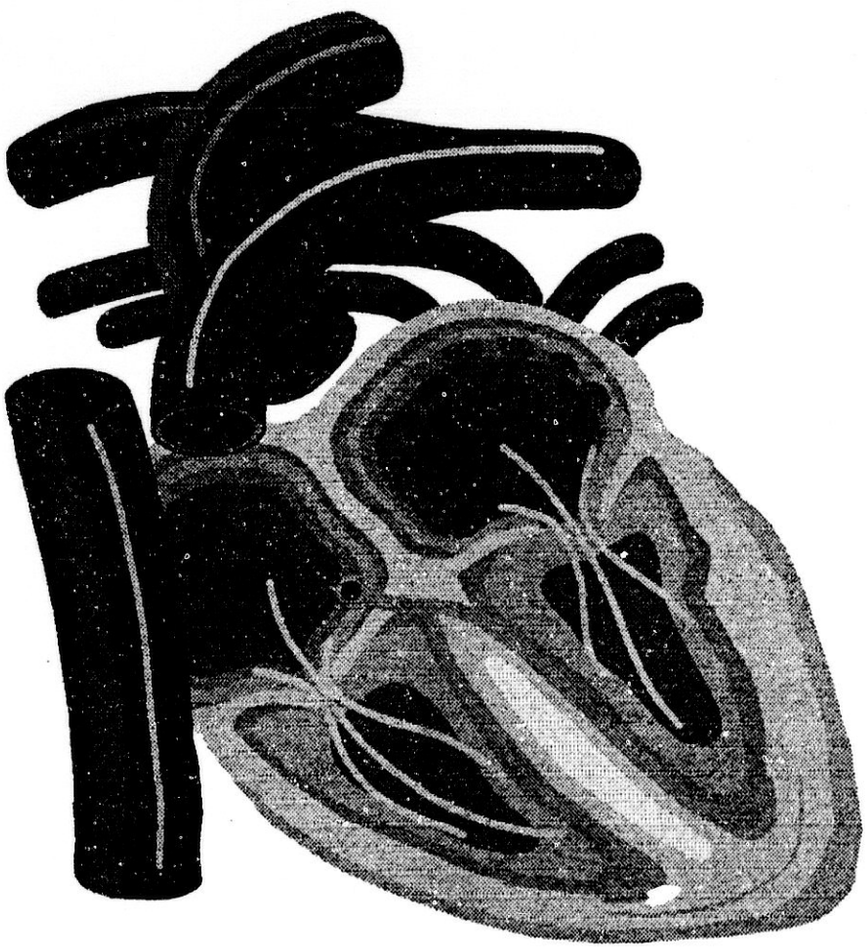
B)What film did Gracita Morales with Rafaela Aparicio make?
- Sor Citrcen

C)Which is the only instrumental song in the Bodyguard?
-It's the Kenny G. song's

* PROYECTO 3 *

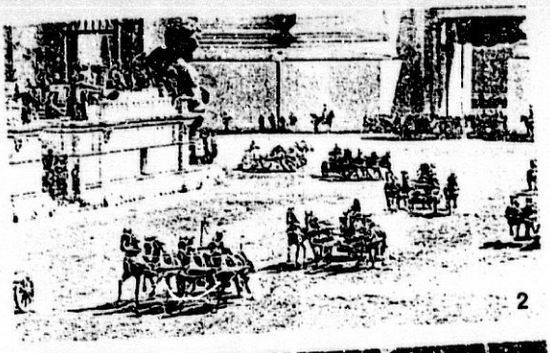
The story cross the time and stop in 1.898, in London.

There is a man called Mr Reufhield who call his sir, Drakula. The the story make centre in a man called David who goes to Tansilvania, where David goes do make Drakula's safety. Drakula retained him in his casttle when he saw a photo in wich a woman like his love was there. Drakula went to London and he arraived there he started to watch all people until he found her. They love theirself, but Mina has a few things in her heard for thinck drakula was the her friend killer. David could scape to the casttle and return to London and beetwen Mina and he can dead Drakula.



THIS WORK HAS BEEN MADE BY:

- Jose Carlos Bolaños Nieto.
- Rafael Sánchez Giménez.



T H E B E S T

C L A S S I C F I L M S

I N

A L L

T I M E S

José Angel Añón Recio 2ºB

T H E W I Z A R D O F O Z

This film is from a book too.It was made in 1939 by Victor Fleming.This is a classical musical.It had been filmed twice before,in 1910 and 1924,the best version with Judy Galard.The film used "Technicolor" and the song "Somewhere Over The Rainbow" was very popular,also now,in a trance-music adaptation.

The film is about a girl,who is in her uncle's farm with her dog.A tornado take them to other world,called Oz,perhaps over the clouds.At the first time it was in black and white,but when they (the dog and "Dorothy") arrived there the film started to be in colour.There they knew a coward lion,a tin man without heart,a scarecrow and the Wizard of Oz.

B E N H U R

It was made in 1926,and it was directed by Fred Niblo and for Metro Goldwin Mayer.

It's based in a novel of Lew Wallace call with the same name.The starrings were Ramón Navarro and Francis X Bushman.Originally,it had a silent movie,but in 1931 they put a special sound effects.In 1951 was made other version with Charlton Heston and Stephen Boyd

The film is about a roman and his family who lives in the Christ times.Some aventures happened this man,like when he went to a board to row because he threw a stone to a roman-boss,or when He won a chariot-race,etc.

J E R O N I M O

Walter Hill has retarned to the old West. After him, proping up a risky return that try separate of the schema of the "new wes term" of the nineties, was John Milius. A explosive combination that gaves for result a film a singular, a irregular, but inevitablely fascinating. Because this try hagiography of to convert to the indian in some very that the "good wild".

"THE INDIAN"

Wes Studi.

* PROYECTO 4 *

PROGRAM

CINEMA

TITLE:
Interview with the vampire
YEAR:
I994.
~~B~~BACE:
New Orleans.
TIME:
95 minutes.
DIRECTOR:
Meil Jordan.
ACTORES:
Tom Cruise,
Brad Pitt,
Kirsten Dunst and
Antonio Banderas.

ARGUMENT:

Treat of a vampire that is agonire that him account a one reporter all his life.

THE END

TITLE:
Legends of the fall.
YEAR:
I994.
PLACE:
USA.
TIME:
I20 minutes.
DIRECTOR:
Edward Zwich.
ACTORES:
Brad Pitt,
Anthony Hopkins and
Julia Roberts.

ARGUMENT:
The men of the family Ludlow.
The charm of a woman them union. After her passion them destroy.

TITLE:
The Quens birthday.
YEAR:
I995.
PLACE:
Spain.
TIME:
85 minutes.
DIRECTORA:
Rocío Sanchez.
ACTORES:
Rocío Sanchez,
Jonh Secada,
Gloria Stefan
and Steve Gillard.

ARGUMENT:

This is a story of a girl who want sing and she became a very pop singer.

* PROYECTO 5 *

TRABAJO DE INGLÉS

PROGRAMA DE RADIO.

"CINEMANIA"

Good afternoon. Today, we have with us, two very famous actresses who are in fashion now. They don't get on very well because the love the some man. one of them, the youngest is going to do a film with him and the other, the oldest who lives with him, is very jealous.

Now we have got a personal interview whith them.

Here, with us: Melanie Griffith. listen to her.

- What's your name?
- My name is Melanie.
- And your surname?
- It's Griffith.
- How old are you?
- I'm forty three years old.
- Where are you from?
- I'm from los Angeles.
- Where do you live now?
- I live in los Angeles. but I travel very much specially to Spain.
- Do you like Spain?
- Yes, I love Spain.
- What have you like most from Spain?
- Spanish customs and spanish omelette specially the cured ham and Antonio Banderas.

- What's your nationality?
- My nationality is American.
- What's your hobby?
- Walk with my family in my free time.
- What's your horoscope?
- I'm an Aries.
- Are you married now?
- No, but I like with a man.
- Who is he?
- He is Antonio Banderas.
- Have you got any children?
- Yes. I have got a son and a daughter.
- Have you got any projet?
- Yes. I'm going to make a film, with Sylvester Stallone.
- What is it about?
- It is a surprise.
- Do you know say something in Spanish?
- Yes: Antonio te quiero una horta.
- Thank you for be here, Melanie.
- See you. thank you.

• Now: Here, with us: Madonna. Listen to her.

- Hi, Madonna.
- How are you?
- I'm fine thank you.
- What's your true name?
- My true name is Luisa.
- What's your surname?
- My surname is Ciccone.

- How old are you?
- I'm thirty-six years old.
- Where are you from?
- I'm from Michigan.
- Where do you live now?
- I live in Santa Monica.
- What's your nationality?
- My nationality is American.
- What is your hobby?
- My hobby is sport?
- What do you do in your free time?
- No comment.
- Are you married now?
- No, but I'm love.
- Who is he?
- He is Antonio Banderas and I know one day I'll be with him.
- Have you got any project?
- Yes, now I'm making a film with Antonio Bander in Argentina.
- What is it about?
- About Evita.
- Thank you for be here with us.
- See you.
- Good Bye.

Trabajo realizado por:

Mónica, Imma, Noelia.

* PROYECTO 6 *

SANTA ROSA

GIANT SCREAM

SCREAM 1

PREMIERE · 18-20-22

*Showgirls

This film is the hottest of the year This film is fundation in the live of the Vegas.

MIDNIGHT SESSION : 24,15h

Seat : 350 ptas.

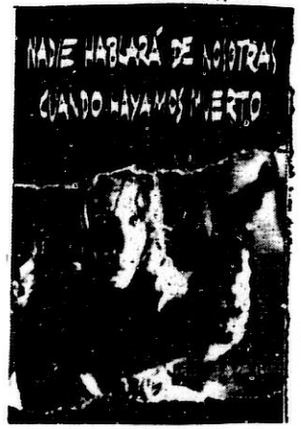
* Nobody will talk about us after our death.

This film won 8 Goyas:

- best film
- best director
- best actress

SCREAM 2

PREMIERE : 17 (14,30)
22 (24,15)



MIDNIGHT SESSION : 24,15h

Seat : 350 ptas.

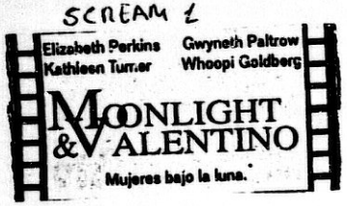
LISTINGS

CINEMAS

CORDOBA

LUCANO
MULTICINES
Sonido Dolby Stereo

SCREAM 1



FOR SESSIONS: 5 - 7 - 9h
This film is a very good romantic history.

SCREAM 2

FOR SESSIONS: 4 - 7 - 10h
This film is a very good crime film.

SCREAM 3

FOR SESSIONS: 5 - 7 - 9 - 11'30h
The film hottest of the year... any year.

SCREAM 4

Good Syeshark

FOR SESSIONS: 5 - 7 - 9h
This is a comedy in a spanish hospital.

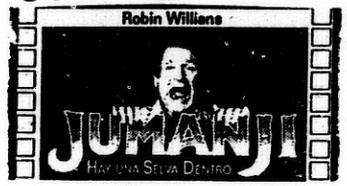
Wenesday: spectator day
Thursday: couples day
Two for the price of one

CINE GONGORA
Sonido Dolby Stereo
Pantalla Gigante - Centrico

SCREAM 1

FOR SESSIONS: 5 - 8 - 11
This film is a very good crime film.

SCREAM 2



MORNING SESSION: 12
AFTERNOON SESSION: 4 - 6 - 8'15 - 10'30
There are a jungle inside

CABRERA VISTARAMA
GIANT SCREAM

SCREAM 1

*While you slept

TODAY PREMIERE: 6 - 8 - 10 - 12 h
all publics
Seat: 550 ptas. - 12h seat: 750 ptas.

SCREAM 2

*Hollywood

TODAY PREMIERE: 5 - 7 - 9 - 11 h
Seat: 550 ptas.
This film is about the life in the crazy world of Hollywood.

MIDNIGHT SESSION
Coke
FREE!

V.5.2 DESCRIPCION Y ANALISIS.

En primer lugar, vamos a presentar unos datos comparativos de los seis proyectos antes de pasar a la descripción y análisis más pormenorizado de cada uno.

En un análisis comparativo de la producción puramente lingüística de los seis proyectos observamos unas diferencias bastante significativas entre ellos, en lo que respecta, al menos, al número de palabras producidas, a las estructuras morfosintácticas utilizadas y al vocabulario específico del tema.

Por lo que respecta al número de palabras producidas, encontramos lo siguiente:

PROYECTO.	Nº TOTAL DE PALABRAS.
(1) -GRUPO A1-	122
(2) -GRUPO A6-	808
(3) -GRUPO B2-	1281
(4) -GRUPO B5-	439
(5) -GRUPO C1-	386
(6) -GRUPO C6-	148
MEDIA.	530,66

Tabla 60. Número de palabras producidas en los proyectos ejemplificados.

En el número total de palabras no hemos incluido las de español, que el grupo A1 utiliza en demasía; pero, sí hemos incluido los nombres propios de persona, que en algunos casos alcanzan hasta el 20% de la producción total, por ejemplo: el proyecto (1), el 15,5%; el (2), el 20%; el (3), el 12,5%; el (4), el 5,4%; y, por último, el (5), el 5,4%. No se recoge ningún nombre propio de persona en el proyecto (6).

Las estructuras empleadas son las que siguen, si bien vamos a relacionar sólo las más frecuentes, con el número de veces -mínimo y aproximado- en las que se utilizan.

Estructura.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Verbos en presente simple	9	38	44	14	29	10
Verbos en pasado simple	-	22	35	3	-	1
Verbos en futuro	1	-	-	-	1	1
Verbos en imperativo	2	-	-	-	5	-
Verbos modales	2	-	-	-	-	-

Estructura.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
There is/are	2	-	-	-	-	1
Interrogativas con partícula	3	60	-	-	22	-
Interrogativas sin partícula	2	-	-	-	7	-
Adjetivo grado superlativo	-	-	-	-	2	2
Oración condicional	-	1	-	-	-	-
Oración de relativo	-	1	9	4	1	-
Oración en voz pasiva	-	-	12	-	-	-

El vocabulario específico del tema también ofrece ciertas diferencias. La enumeración de palabras específicas del tema es la siguiente -hemos añadido un asterisco (*) a aquéllas en las que se observa algún tipo de error en su utilización o escritura-:

PROYECTO 1.

- Ninguna palabra.

PROYECTO 2.

movie	protagonist	interpret
film	actor	cinema
singer	sing	song
actress	adress*	actreess*

PROYECTO 3.

film (n.)	film (v.)	program
actor	star	costar
studio	interpret	cinema
musical	version	technicolor
adaptation	black and white	direct (v.)
movie	silent movie	story
director	thriller	song
heroes	oscar	actress
western	special sound effects	starring
starrings*	skin*	rolled*
history*		

PROYECTO 4.

program	cinema	title
director	protagonist	story
strest*	actores*	argument*
directora*		

PROYECTO 5.

actresses	protagonist	film

PROYECTO 6.

cinema	premiere	film
seat	actor	actress
public	spectator	comedy
price	western	scream*
session*		

De forma individualizada, la descripción y análisis de los proyectos es la siguiente.

El **PROYECTO 1** ocupa dos páginas de extensión, que contienen las 122 palabras apuntadas anteriormente. Las acotaciones escénicas, entre paréntesis, están todas en español y su número es excesivo -164-, aún mayor que el número de palabras escritas en inglés.

En origen, pensaban hacer la grabación en vídeo de dicho guión, pero por falta de medios no lo hicieron, al menos eso nos hicieron saber en comunicación personal. La producción final está unificada; con ello queremos decir, que el estilo e incluso la persona que lo ha escrito lo ha hecho con conciencia de grupo. El texto producido resulta escaso -de hecho, la grabación en vídeo hubiera favorecido el producto final- en función del número de integrantes del grupo: seis personas. Por el contrario, la calidad del trabajo presentado refleja, de una parte, el nivel intermedio-alto de competencia del grupo[6] en ambas lenguas y la atención demandada del profesor, en forma de asesoramiento en su realización y revisión de los borradores elaborados, hecho éste último constatable en el RO[7] y perceptible en el nivel de corrección del

---

[6] Véanse V.2.2.1 (p. 169-70) y V.2.3.1 (p. 176-8).

[7] Véase el alto número de codificaciones -el más alto de ese año- recibidas en la categoría (3) del RO, en V.4.1.1 (p. 226-7).

texto producido. En el capítulo de errores, sólo señalar dos construcciones: "I must to go" y "What happen?". El resto responde aceptablemente a lo que se espera de unos alumnos de 2-BUP.

El **PROYECTO 2** incluye una hoja con las instrucciones del juego de mesa presentado y 20 tarjetas, con tres preguntas y respuestas en cada una de ellas. La parte no lingüística del trabajo incluye un tablero, similar al utilizado en el Trivial más las fichas y los dados para jugar.

Las 808 palabras producidas le hacen ser uno de los dos grupos que superan la media de producción de palabras de los distintos proyectos. Además, incluye una cantidad de vocabulario específico del tema que le sitúa como grupo intermedio -menos que los proyectos 3 y 6, pero más que los 1, 4 y 5-.

El producto final presentado es unificado: el nivel de producción es similar en todas las preguntas y la presentación -a máquina todas las tarjetas- también nos da la impresión de ser un trabajo fruto de un grupo cohesionado. Es de señalar que, probablemente por el nivel de competencia de sus integrantes, se arriesgan a producir estructuras -relativo y condicional- aún no aprendidas en ese momento según el orden lineal de presentación de estructuras del libro de texto. En lo que respecta a la calidad de la producción lingüística, se observan algunos errores bien en la tercera persona de los verbos o en los morfemas de pasado, como por ejemplo en "Who interpret Superman?". Se observan también algunos errores derivados del trabajo de mecanografía del texto: "What's the adress name in the film ...?" o también "Who's the famous gibsy singer....?"; evidentemente ese "adress" debería ser "actress's" y la palabra "gibsy" debería ser "gipsy".

Como conclusión, han conseguido involucrar el trabajo de la alumna menos competente del grupo[8], produciendo un trabajo final unificado, que es fruto del funcionamiento de un buen

[8] Véase V.2.3.1 (p. 176-7), donde se observan las medias más altas de competencia en ambas lenguas y, por el contrario, un índice de desviación bastante alto también.

grupo de trabajo[9]. Si tuviésemos que señalar uno de los mejores proyectos -por su realización y presentación final- elegiríamos éste, y nos alegra ver nuestra elección corroborada por la valoración tan alta hecha por sus compañeros en el FE[10].

El más extenso -1281 palabras- es el **PROYECTO 3**, que se presenta con un total de 17 páginas, intercalando texto e ilustraciones. No es un producto unificado y, de hecho, se observa como cada persona ha hecho su parte que luego ha unido a la de los demás para su presentación final: es más, algunos de sus miembros firman las páginas que han elaborado. Por tanto, de su presentación se deduce que el concepto de grupo de trabajo no es aplicable a este grupo, hecho que podemos constatar por las medias tan bajas obtenidas -solamente algo más de 2- en las preguntas del CO, así como en los comentarios hechos por los observadores[11].

La presentación es muy desigual: hay una primera página escrita a mano, otras escritas a máquina -con distintas calidades- y una más a ordenador, parte ésta que no ha sido sometida a corrección ortográfica. Las ilustraciones son fotos a color, fotocopias e ilustraciones hechas con un ordenador.

En lo que respecta a la producción lingüística, es necesario hacer varios comentarios. Es el grupo que produce más palabras, incluso dobla la media de los grupos, pero no es de extrañarnos pues sus integrantes son 5, cuatro de ellos bastante competentes en ambas lenguas. Por el contrario, la calidad de lo producido deja bastante que desear como producto de un grupo. En realidad, producen la mayor cantidad de vocabulario específico del tema y a la vez incluyen un número muy importante de oraciones en voz pasiva y de relativo; sin embargo, el grueso de esta producción está concentrado en las páginas elaboradas y firmadas por un sólo alumno -José Angel Añón-. Es evidente, pues, que la calidad lingüística de lo producido vaya pareja a la dispar presentación hecha. De hecho, nos encontramos fragmentos tan aceptables

---

[9] Véase la media obtenida -4,16- en la pregunta (1) del CO -V.4.2.1- (p. 239 y ss.), en la que resultan ser el grupo más unificado en el trabajo por proyectos de todos los grupos de ese año.

[10] Véase V.4.6.1 (p. 278-9).

[11] Véase V.4.2.1 (p. 239 y ss.).

para un alumno de su nivel, como el que describe 'The wizard of Oz' y otros tan pobres como los que describen la película 'Jeronimo'.

El **PROYECTO 4** tiene la forma de un programa de cine, a imagen de uno inglés que habíamos incluido en el banco de recursos. Sus 12 páginas -de tamaño cuartilla- incluyen textos y fotografías de las películas que se incluyen en el programa.

El producto presentado es homogéneo en su presentación -todas las páginas están mecanografiadas por una misma persona-, pero bastante heterogéneo en la lengua producida. El grupo autor de este trabajo, el B5, nunca llegó a funcionar como grupo y se observa como diferentes personas han elaborado los diferentes textos que se incluyen. Tan sólo podemos adivinar el trabajo de una alumna que requirió muchas veces la ayuda del profesor en clase[12], y cuya producción lingüística, sin ser destacable, es bastante mejor que la del resto. Así nos encontramos fragmentos bastante correctos como: "This is a story of a woman who has to overcome much"; y, otros hechos a la carrera, de forma improvisada en horario extraescolar y sin revisión del profesor como: "Treat of a vampire that is agonire that him account a one reporter all his life".

De todos modos, la calidad media de lo producido es pésima: confunden -y no sabemos como- la palabra "screen" para hacer referencia a la sala de un multicine con una que no existe en inglés, "strest". En la ficha técnica de las películas incluyen tanto palabras en inglés como en español: se pueden encontrar páginas donde se incluye "title" o "year" junto a "actores" o "directora". Utilizan también la palabra inglesa "argument", influenciados por el español, para referirse al argumento de la película. Es un proyecto que tampoco destaca por nada: ni en las estructuras utilizadas ni en el vocabulario específico empleado, así como tampoco en el número de palabras producidas, que se queda algo por debajo de la media de todos los grupos.

Más adelante podremos comparar este proyecto con uno similar en su concepción, el Proyecto 6, producido por el grupo C6, que como grupo, además, tiene otras características diferentes a este B5.

---

[12] Véase la categoría (3) del RO, en V.4.1.1 (p. 226).

Del **PROYECTO 5**, sólo hemos incluido el guión de la grabación de audio, que en realidad es lo que constituyó la presentación final. El guión, que acompaña a la grabación, está compuesto por tres páginas que contienen una introducción hecha por una locutora de radio en un programa de cine, a la que siguen dos entrevistas, con una serie bastante extensa de preguntas y respuestas, básicamente de información personal.

La grabación de audio tiene una duración de 3 minutos y 56 segundos y está realizada por dos de las tres integrantes del grupo: en concreto, por las dos alumnas menos competentes en ambas lenguas; la más competente, [57], faltó ese día a clase y no quisieron retrasar la grabación para otro día posterior. A pesar de ello, la calidad de lo producido, en términos de pronunciación y corrección, resulta más que aceptable para alumnas de este nivel educativo.

El guión que acompañan presenta unas estructuras lingüísticas simples -preguntas y respuestas de información personal- pero resulta bastante correcto, fruto de un proceso de revisión por parte del profesor de los diferentes borradores elaborados; de hecho, es el grupo del segundo año que más veces se dirige al profesor[13]. El producto presentado es homogéneo y refleja perfectamente el trabajo de un grupo que, aunque muy dispar en sus niveles de competencia, ha conseguido integrar el trabajo de todas sus integrantes hacia un sólo fin.

A pesar de todo lo positivo que hemos dicho del trabajo de este grupo, también hay algunos errores que no queremos dejar de señalar: por ejemplo, "Do you know say something in Spanish?" o "Thank you for be here".

El otro programa de cine del que hablábamos antes es el presentado como **PROYECTO 6**, elaborado por el grupo C6. Es un producto bastante más homogéneo que el Proyecto 4, del grupo B5, en el sentido de que la escritura a mano, el estilo y las ilustraciones, así como la lengua producida dan pruebas de ser un trabajo producido como fin último y único del grupo: no hay distintas calidades en la presentación no lingüística, como en el Proyecto 3, por ejemplo, y la lengua producida es igual en todos los párrafos, con el mismo nivel de corrección y errores.

---

[13] Véase el número de codificaciones de la categoría (3) del RO, en V.4.1.2 (p. 228).

De hecho, es el producto final de un grupo que se ha caracterizado por tener un alumno que ha ejercido de líder y que ha dirigido el trabajo de los demás, asumiendo, quizás en algunas ocasiones, más responsabilidades que el resto de los integrantes del grupo.

Es interesante observar como este grupo ha integrado el material en L1 en la presentación final del producto; ese material de L1 ha sido básicamente el periódico local, donde se incluye la información de las salas cinematográficas de Córdoba. Este hecho confirma uno de los rasgos definitorios del trabajo por proyectos, como una actividad que sirve como puente para unir la clase de inglés con la realidad diaria que vive el alumnado.

El producto final presentado no destaca ni por las estructuras utilizadas -aunque es uno de los que emplean el superlativo- ni por el número de palabras producidas, 148, que es demasiado bajo. Por el contrario, no ha incluido nombres propios de persona en ese total de palabras y el vocabulario específico utilizado es el más amplio de todos, a excepción, claro está, del Proyecto 3, del grupo B2.

Pensamos que un poco más de cuidado en su presentación final hubiese hecho ganar al proyecto en lo que a producción lingüística se refiere: así, por ejemplo, utiliza repetidamente la palabra "scream" en vez de "screen", quizás debido a su cierta similitud fonética, así como la palabra "session", influenciada por el español, en vez de "show". En cualquier caso, los textos producidos no son ni mucho menos tan pobres como alguno que hemos citado anteriormente del Proyecto 4.

V.5.3 COMENTARIO.

De todo lo expuesto anteriormente sobre el producto final se pueden extraer unas conclusiones en lo que respecta a la existencia o no de un proyecto-tipo, al trabajo de los grupos y la producción lingüística y no lingüística hecha.

PROYECTO-TIPO.

Como decíamos con anterioridad[14], pensamos que se puede hablar de un modelo de proyecto-tipo, que es el mayoritario y que consiste en una producción escrita de carácter original, mayoritariamente tipo revista o, al menos, de recopilación/elaboración de información escrita. Si nos atrevemos a hablar de un 'género' de proyecto en sentido estilístico, no nos atrevemos tanto a definir unos rasgos más específicas del mismo: por ejemplo, los Proyectos 1, 3, 4 y 6, ejemplificados anteriormente, entrarían en la categoría de proyecto-tipo, pero sus características de extensión -número de palabras-, producción lingüística -estructuras y vocabulario- y presentación son muy diferentes; sin nada más en común que el ser prototipos de un modelo mayoritario de proyectos.

GRUPOS.

No apreciamos que pueda existir una clara relación entre la producción de proyectos tipo y tipología de grupos -a pesar de que grupos, no ejemplificados aquí, como el B1 siempre han realizado proyectos-tipo o el B4, que nunca ha hecho un proyecto-tipo-; pero sí observamos esa relación entre la calidad del producto final presentado y el tipo de grupo del que se trate. Así, por ejemplo, nos parece justo afirmar que los grupos con menor número de integrantes -3 ó 4- funcionan mejor, por ejemplo, los de los Proyectos 2, y 5; mientras que los grupos de 5 ó 6 integrantes no funcionan excesivamente bien -los de los Proyectos 1, 3 y 4-, a no ser que en el grupo exista un verdadero líder que dirija al grupo, como en el Proyecto 6.

Por otra parte, parece no existir una relación entre la calidad de la producción lingüística

---

[14] Véanse V.5 (p. 284-5) y V.5.1 (p. 286 y ss.).

del producto presentado y las medias de competencia del grupo[15] : por ejemplo, el grupo B2, autor del Proyecto 3, ha producido unos textos, con una única excepción, muy por debajo de las posibilidades que su nivel de competencia les otorgaba. Sin embargo, sí parece existir una relación entre la calidad del producto lingüístico presentado y la cohesión interna del grupo, independientemente del índice de desviación observado entre los niveles de competencia de sus integrantes: por ejemplo, los Proyectos 2 y 5, elaborados por los grupos A6 y C1.

Así mismo se observa una relación entre la calidad de la producción lingüística elaborada y aquellos grupos que más han solicitado la ayuda del profesor para, principalmente, consultar dudas e ir revisando los sucesivos borradores elaborados: por ejemplo los Proyectos 1 y 5, elaborados por los grupos A1 y C1.

PRODUCCION LINGÜISTICA Y NO LINGÜISTICA.

Por lo que respecta a la producción lingüística hecha, en términos generales, podemos afirmar que el trabajo por proyectos sirve para poner en práctica y consolidar estructuras ya aprendidas en el programa nocional-funcional que se sigue en clase y que toma como base el libro de texto. De hecho, el uso hecho de tiempos verbales -presente y pasado simple- y el tipo de estructura sintáctica elaborada mayoritariamente -oraciones interrogativas con y sin partícula- nos lleva a entender el trabajo por proyectos como un tipo de actividad menos-controlada (less-controlled activity) en el que los alumnos utilizan de forma original, sin la guía del profesor o del libro de texto, la lengua que ya han aprendido en una clase 'teacher-fronted' y 'classroom-oriented'. No hemos observado, sin embargo, que el trabajo por proyectos facilite la producción de nuevas estructuras, aún no presentadas en clase, excepto en contadas ocasiones, que coinciden con la producción hecha por un grupo de alumnos competentes muy limitado: por ejemplo, la oración condicional del grupo A6 -Proyecto 2- o las pasivas y las construcciones de relativo de un alumno concreto del grupo B2 -Proyecto 3-.

Por último, pero no por ello menos importante, resulta necesario comentar el papel del trabajo no lingüístico en la producción y presentación final de un proyecto. Con las excepciones

---

[15] Recordemos que sí existía esa relación entre la competencia de los grupos, más alta en el segundo año, y las codificaciones recibidas en las categorías de producción lingüística del RO frente a las de producción no lingüística. Véase en especial V.4.1.3 (p. 230 y ss.).

de algunos proyectos -por ejemplo los números 1 y 5-, bastante simples en su presentación, el resto de los proyectos no serían tales sin esa aportación no lingüística: recordemos el tablero y las fichas del Proyecto 2 y las ilustraciones de distinto tipo de los Proyectos 3, 4 y 6. Este rasgo, criticado a veces por su propia idiosincrasia, por su carácter no lingüístico, es otro de los que definen y distinguen el trabajo por proyectos: el de la elaboración de un producto original en el que todos los alumnos del grupo contribuyen en la medida en la que sus posibilidades le permiten. Para muchos alumnos, sus posibilidades se quedan resumidas en contribuir con el trabajo no lingüístico a la presentación final del proyecto; probablemente, ese tipo de alumno no habría participado de ningún modo en una clase más tradicional, en la que el trabajo no lingüístico no tendría cabida, y sí lo hace, sin embargo, en este tipo de actividad. De ahí pues, que se deba entender el trabajo por proyectos como una actividad cuyo valor fundamental se halla más en su carácter abierto y pedagógico que en su capacidad de favorecer el aprendizaje y la práctica lingüística, que nosotros al menos la entendemos como valor secundario; prueba de lo cual es que su origen no estuvo en la enseñanza de lenguas en particular sino en la enseñanza del resto de las materias escolares (Dewey 1978 o Katz & Chard 1989, entre otros).

VI. DISCUSION DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

VI.1 DISCUSION Y COMPARACION DE LOS RESULTADOS CON OTRAS INVESTIGACIONES.

En las páginas siguientes vamos a llevar a cabo la discusión y comparación de los resultados obtenidos[1] con los aportados por aquellas investigaciones que resulten relevantes a la nuestra[2] y con las descripciones de otras experiencias[3] que también guarden cierta similitud. El orden en el que lo vamos a hacer es similar al que hemos empleado en la presentación de los datos de nuestra investigación.

FORMACION DE GRUPOS.

Empezamos pues con la formación de grupos, y así, de los 18 grupos de trabajo que hemos tenido en los dos años, solamente 2 de ellos (11,1%) eran mixtos en cuanto al sexo, mientras que los 16 grupos restantes eran o bien completamente masculinos -7 en total- o bien completamente femeninos -9 en total-. La importancia de la variable de sexo, en el estudio de Palacios (1994), es muy significativa en este grupo de edad (14-18) frente al grupo edad que asiste a la universidad, donde esta variable deja de tener tanta importancia. En realidad, en el estudio de Palacios (1994) no se aborda en ningún momento la formación de grupos de trabajo, pero sí se utiliza la variable de sexo para observar como ésta incide en las respuestas que los alumnos dan al cuestionario utilizado en su investigación.

---

[1] Véanse los apartados V.4.1 (p. 224), V.4.2 (p. 238), V.4.3 (p. 248), V.4.4 (p. 252), V.4.5 (p. 264), V.4.6 (p. 277) y V.5 (p. 284), y sus consiguientes (sub)apartados.

[2] Véase I.4 (p. 16 y ss.).

[3] Véase III.5 (p. 99 y ss.).

TEMAS DE INTERES.

La variable de sexo tiene su reflejo en los temas que eligen los alumnos para trabajar y que despiertan su interés. En el estudio de Palacios (1994:109), los alumnos de sexo masculino eligen mayoritariamente el Deporte y el Sexo como temas que despiertan su interés para ser incluidos en los materiales de trabajo. Los datos recogidos en nuestro CIT corroboran esta elección marcadamente masculina: así, por ejemplo, en los dos cursos de 1994-95 (2º-A y 2º-B) el sexo ocupa, como tema, un lugar importante en ambas clases, pero el deporte es elegido en 5º lugar en 2º-A -que es una clase con mayoría femenina-, mientras que en 2º-B -que es una clase con mayoría masculina- es elegido en 1º lugar.

Abundando un poco más en los temas de interés para los alumnos, Palacios (1994:87) pidió a los alumnos que pusieran en orden de preferencia cuales les resultaban más interesantes de una lista de diez posibles; de esos diez, sólo el tema 'Animales' no estaba incluido en nuestro CIT y su lista no incluía el 'Cine' a diferencia de la nuestra. Su orden de preferencia es bastante similar al nuestro, pues algunos de los temas que más despiertan el interés en nuestros alumnos, como la música, los deportes, el sexo y las drogas, ocupaban los lugares 3, 4, 6 y 7 en su 'ranking' de preferencias.

UTILIZACION DE LA L1.

Los resultados obtenidos de la aplicación del Registro de Observación (RO), complementados con los del CO, son muy probablemente los más ricos para su discusión.

Por ejemplo, el altísimo número de ocasiones -el 94,6% y el 95,1% en cada año respectivamente- en las que la interacción de distinto tipo se produce utilizando la L1 como instrumento de comunicación corrobora y, a la vez, contrasta con algunas de las conclusiones aportadas en otros estudios. Por ejemplo, esas codificaciones registradas en L1, confirman lo expuesto por Wong-Fillmore (1985:25), quien concluye que en clases con alumnos de baja competencia en L2 la única fuente de 'input' en esa lengua es el profesor y que las interacciones entre los alumnos serán en L1, si es que ésta es común para todos, y no en inglés -nuestra L2- que, además de no ser su lengua materna, es nueva para todos ellos. En otros contextos de lengua extranjera también se observa este mismo hecho: por ejemplo, Appel (1989:265) comenta como sus estudiantes alemanes de inglés, los cuales comparten una misma L1, tienden a utilizar

esa L1 para que su comunicación no se interrumpa o Hutchinson (1991:17) y Papandreou (1994:41), en Grecia, quien admite el uso de la L1 en las fases de investigación y recogida de datos en el trabajo por proyectos. En nuestro país, también en un contexto de lengua extranjera, sólo algunos autores se atrevían a reconocer, muy a la ligera, que sus alumnos utilizaban la L1 mientras realizaban los proyectos: Casañas (1986), Ribé (1994b) o Vidal (1994a).

Nuestros resultados, por el contrario, contrastan con otros, obtenidos en situaciones de enseñanza bastante diferentes a la nuestra: por ejemplo, con el trabajo de Goldenberg (1980), en cuya situación de enseñanza sus alumnos de ESL de enseñanza universitaria interactuaban de forma exitosa en grupo con el único uso de la L2 como medio de comunicación; del mismo modo que los grupos utilizados en la investigación de Fotos & Ellis (1991), japoneses de nivel universitario: unos, estudiantes de Economía y, otros, de Lenguas Modernas.

TIPO DE TAREA Y USO DE L1/L2.

Por último, antes de acabar de discutir el empleo de una lengua u otra en los procesos de interacción, es necesario hacer una referencia al tipo de tarea desarrollada en el grupo, que es, en cierto modo, la que va a condicionar el proceso de interacción y la lengua utilizada. No vamos a discutir ahora lo que de ventajoso puede suponer el trabajo en grupo (Jacobs & Ball 1996, por ejemplo), pero sí queremos dejar claro que ninguna tarea, de las descritas en los estudios que mencionaremos, es tan abierta y de tanta duración como el trabajo por proyectos.

Dicho lo anterior, es interesante observar como Pica (1985, 1992 y 1994) y Pica & Doughty (1985b) se decantan por preferir las tareas de tipo 'information-gap' a las de tipo 'decision-making', pues las primeras producen mayor número de intervenciones de los alumnos y más modificaciones conversacionales. Salvando las distancias entre nuestro estudio y los de Pica y Pica & Doughty, por ejemplo, sus sujetos participantes no tienen nada en común con los nuestros[4], observamos que en el trabajo por proyectos la gran mayoría -el 44% y el 44,8% en los respectivos años- del trabajo que se desarrolla dentro de los grupos es el de

[4] Entre 16 y 24 sujetos, de ambos sexos, adultos, con 13 lenguas maternas diferentes, mayoritariamente europeas y asiáticas.

Organización/Discusión[5], que es una actividad de tipo 'decision-making'. Si a ello sumamos una serie de factores como la limitada competencia de nuestros alumnos en L2, el hecho de compartir una misma L1 y la duración en tiempo de esta tarea; encontramos la justificación al amplísimo uso hecho de la L1 en los procesos de interacción.

En una línea muy similar se decantan otros autores (Freeman 1992, Atkinson 1993, Fathman & Kessler 1993 o Samuda & Rounds 1993), al afirmar que la interacción dentro del grupo se beneficia cuando la tarea queda reducida simplemente a la resolución de un problema. Atkinson (1993:43) resume muy bien esta situación en los siguientes términos:

> it is essential that students have a clear, limited task to carry out. In most cases talk about 'x ' or 'y' is not enough.

PRODUCCION ESCRITA.

La producción escrita en L1 es del 10,2% y 16,3% en un curso y en el otro, mientras que en L2 supone el 13,8% y el 17,1% de las codificaciones registradas, respectivamente en cada año. De esta forma, nuestros resultados corroboran lo sugerido -pensamos que valientemente- por Faerch, Haastrup & Phillipson (1984:259) y Hutchinson (1991:17) sobre el uso de la L1 en el trabajo por proyectos: es decir, su uso no es perjudicial en la fase de elaboración del proyecto con tal de que el producto final sea en inglés y, por tanto, no tenemos razón alguna para no admitir que el trabajo por proyectos es en gran medida un trabajo de traducción, en el que el alumno hace uso de su L1 como herramienta de trabajo en ciertas fases de la elaboración del proyecto y del mundo que le rodea como fuente de información para un ejercicio de producción en una lengua extranjera.

---

[5] Categorías (15) y (16) del RO.

EL USO DE LA TRADUCCION.

El estudio de Palacios (1994:99) también parece confirmar ese traspaso de información de la L1 a la L2, que de forma tan timorata, repito, nos atrevemos a llamar traducción. Palacios preguntó a los estudiantes de Secundaria participantes en su investigación qué tipo de estrategias utilizaban en el aprendizaje de la expresión escrita; el 51,2% de las respuestas emitidas por éstos fue la siguiente: 'Pensar primero en español para, a continuación, traspasar ese pensamiento al inglés'.

Esta conclusión casi anticipada, en el sentido de que el trabajo por proyectos tiene mucho de traducción, se confirma con los porcentajes tan altos observados en el RO sobre el uso de diccionarios bilingües -categorías (30) y (31)-, en especial de L1 a L2, y en el uso de materiales de contenido en L1 -categoría (38)-. Por el contrario, la razón para la escasísima utilización del diccionario monolingüe en las sesiones de trabajo habrá que buscarla probablemente en alguna de las razones que aduce Atkinson (1993:95):

> You can use this kind of dictionary to find information about a word which you don't understand, can't use properly, or can't pronounce. But it is of no use to a learner who wants to know how to say 'x' or 'y' in English.

Por último, al respecto de la L1 y la traducción, añadir que algunos de los proyectos presentados suponen la traslación del mundo que rodea a nuestros alumnos al producto final presentado: por ejemplo el Proyecto 6, sobre el programa de cine en las salas cinematográficas de Córdoba; u otro, elaborado por el grupo A6, que no hemos ejemplificado anteriormente, sobre la campaña electoral de un candidato a alcalde y la entrevista a los turistas que visitan nuestra ciudad.

LA CONTRIBUCION DEL OBSERVADOR.

La figura del observador, clave en nuestra investigación, al igual que en la de Molina Moreno (1989), aparece recogida en el trabajo de Holliday (1988), quien utilizó el trabajo por proyectos en un curso de ESP en la Universidad de Damasco, Siria. La diferencia fundamental entre sus observadores -two British advisers-, también dos como nosotros, y los nuestros radica en que los suyos tomaron un papel activo en el aula, haciendo una observación participativa, en la línea de lo que Long (1980:21 y ss.) llama el enfoque antropológico en los diseños de

investigación. De ahí, que al final del estudio no se ofreciesen unos resultados cuantificados como los conseguidos con nuestros RO y CO, sino que éstos fuesen comentarios de lo percibido dentro del aula, como los comentarios añadidos a nuestro CO en las sesiones post-observación[6]. Holliday (1988:80) concluye con una serie de afirmaciones que son coincidentes con lo que nosotros hemos percibido en el CO y también en el DP: por ejemplo, alumnos que emplean excesivo tiempo en ciertas tareas -los nuestros lo hacen en la discusión y organización del trabajo-; cambios radicales de opinión en mitad del proceso de elaboración para tener que volver a empezar desde el principio; algunos alumnos que no emplean correctamente el uso de la hora de clase dedicada a este tipo de trabajo; falta de colaboración entre los alumnos del grupo -como en nuestros B2 y B5-; y falta del profesor en motivar, redirigir o corregir el trabajo de nuestros alumnos -que probablemente en nuestro caso quizás tengamos que entender como autocrítica en alguna ocasión-.

LOS CUESTIONARIOS.

Varios cuestionarios del alumno, como nuestro CA, se han empleado en diversas ocasiones: De la Serna (1993), GLAG (1992) y Ribé (1994b). El más escueto quizás es el primero, con 11 'items', y con una escala de aplicación de 1 a 5, al igual que en nuestro documento. Los sujetos a los que se les aplicó eran universitarios, estudiantes de 2º de Filología Inglesa de una universidad de Madrid. Entre sus conclusiones, afirma que los proyectos,

> son una experiencia pedagógica auténtica, globalizadora, dinámica y motivadora. Además fomentan en los estudiantes hábitos de sociabilidad y autonomía (p. 86).

Esos hábitos de sociabilidad y autonomía son los mismos que nuestros alumnos valoraban en las preguntas (5) y (6) del CA, con unas medias, en cada año respectivamente, de 4,05 y 4,14, y de 4,23 y 4,56.

---

[6] Véase el DP, V.4.5.1 (p. 265 y ss.) por ejemplo, donde se da cuenta de lo ocurrido en este tipo de sesiones.

Los datos aportados por Ribé (1994b:470-1) del cuestionario de los alumnos no nos aporta mucho por la forma tan imprecisa de presentarlo[7]. En cualquier caso, el 81% de respuestas emitidas que dicen haberle gustado la actividad y el 73% que dice preferir este tipo de actividad a cualquier otro experimento anterior, corroboran las medias tan bajas, de 1,78 y 1,40, de la pregunta (19) de nuestro CA, sobre si los alumnos tenían la sensación de haber perdido el tiempo.

El cuestionario de GLAG (1992) es el que nos va a servir para comprobar nuestros resultados por dos razones fundamentales: una, de tipo metodológico, por la presentación completa de las preguntas del cuestionario y sus resultados, pues las de De la Serna (1993) y Ribé (1994b) no nos satisfacían en este sentido; y, dos, porque los alumnos encuestados guardan una enorme similitud con los nuestros, por edad y por cercanía geográfica -Granada y alrededores-. En las preguntas 1 y 4 de este cuestionario se les preguntaba a los alumnos granadinos si habían aprendido inglés mejor trabajando en grupos y si habían aprendido más inglés con ese tipo de metodología. Las respuestas afirmativas[8] dadas a cada pregunta fueron del 91% y del 77,9% respectivamente, del total de las emitidas. Sus respuestas confirman, y quizás incluso superan, las emitidas por nuestros alumnos a la pregunta (4) del CA, que registró unas medias[9] de 3,99 y 4,01 en los respectivos años.

Las preguntas 4 y 5 de GLAG cuestionaban al alumnado si se habían sentido mejor utilizando esa metodología y si habían aprendido otras cosas aparte de inglés. Sus respuestas afirmativas alcanzaban el 89,8% en la primera pregunta y el 98,8% en la segunda. De nuevo, sus resultados corroboran los nuestros, pues nuestros alumnos responden a las preguntas (5) y (6) del cuestionario -si han aprendido a trabajar independientemente del profesor y a relacionarse con los demás- con unas medias que oscilan entre el 4,05 y el 4,56.

---

[7] Véase la nota 11 del apartado I.4 (p. 21).

[8] En este cuestionario de GLAG las posibilidades de respuesta eran cuatro: 'I strongly agree', 'I agree', 'I diasgree' y 'I strongly disagree'. Cuando de ahora en adelante hablemos de respuestas afirmativas nos estaremos refiriendo a la suma de las respuestas emitidas correspondientes a las dos primeras posibles: 'I strongly agree' y 'I agree'.

[9] No olvidemos que los valores posibles en nuestros documentos de investigación -CO, CA y FE- son 1, de mínima, y 5, de máxima.

En la pregunta 7 del cuestionario de GLAG se quería averiguar si los alumnos pensaban que merecía la pena emplear tiempo y esfuerzo en ese sistema de trabajo. Su respuesta, nuevamente fue en sentido positivo, contabilizándose un 75% de respuestas afirmativas. Esta misma pregunta la hemos formulado nosotros en nuestro CA, pero a la inversa, preguntando si tienen la sensación de haber perdido el tiempo[10]. Para confirmar la respuesta de los alumnos granadinos es evidente que ahora la media de las respuestas de nuestros alumnos debe ser muy baja, y, en efecto, es del 1,78 y 1,40 en cada año, con lo que esta cuestión queda plenamente confirmada. Al respecto de la evaluación por los propios alumnos, las preguntas 9 de GLAG y (18) de nuestro CA parecen ser también coincidentes: los alumnos granadinos valoraban con un 88,8% de respuestas afirmativas el hecho de compartir la responsabilidad de la evaluación con el profesor y con los demás compañeros, mientras que nuestros alumnos valoraban la autoevaluación con un 3,84 de media en el primer curso y un 4,31 en el segundo.

La toma de decisiones por parte de los alumnos es una de las características principales de la autonomía del aprendizaje que se pretende fomentar en el alumnado. A ellos, de hecho, les gusta tomar decisiones: a la pregunta (17) de nuestro CA respondían con unas medias de 4,07 y 4,03, mientras que los alumnos que respondieron el cuestionario de GLAG contestaron de forma positiva en un 93,7%. Por último, el deseo de continuar con el trabajo por proyectos queda patente por las respuestas dadas por los alumnos participantes en ambas encuestas: los nuestros responden a la pregunta (20) con unas medias muy altas 4,42 y 4,73, mientras que los alumnos granadinos responden afirmativamente en un 86,7%.

INFLUENCIAS EN UN POSIBLE PROYECTO-TIPO.

A pesar de que anteriormente hayamos hablado de la existencia de un posible proyecto-tipo -idea que seguimos manteniendo-, la presentación final de un proyecto puede ser tan variada como podamos imaginar. Por supuesto el nivel educativo y curso al que pertenezcan los alumnos influirá sobremanera; pero, además, dentro de un mismo nivel, las decisiones que cada grupo toma de forma independiente sobre un mismo tema pueden hacer que la presentación final sea

[10] Véase más arriba que Ribé (1994b) también hace una pregunta en términos similares y obtiene igualmente una respuesta muy parecida.

tan dispar como hemos observado en la ejemplificación anterior[11]. Todos aquellos estudios y experiencias que ejemplifican algunos proyectos o los incluyen como apéndices -Vidal (1984), Casañas (1986), Vidal (1988), Rodríguez Torras (1989 y 1991), Ribé (1994b), Palacios (1988), GLAG (1991), Hutchinson (1991), entre otros- confirman estas afirmaciones que acabamos de hacer al respecto de los nuestros.

Todos los autores citados anteriormente incluyen unos proyectos con una parte de trabajo y presentación no lingüística, en ningún caso cuantificada pero siempre observable, al igual que en los proyectos de nuestros grupos. Además, todos parecen ejemplificar proyectos de producción escrita original, semejantes a lo que nosotros hemos denominado proyecto-tipo, aunque es bien cierto que estos son los más fáciles de reproducir en una impresión de revista o libro. De todas formas, aunque sin cuantificar, GLAG (1991:60-1) menciona una tipología de proyectos que es muy coincidente con la nuestra, en la que predominan proyectos escritos, como pueden ser periódicos, revistas, guías turísticas, fotonovelas, entrevistas o informes, entre otros.

Por último nos gustaría señalar que el mundo que rodea al alumno se convierte en el mejor de los 'inputs' posibles, en gran número de casos, para la producción del proyecto. Por ejemplo, como confirmación a esta afirmación, Hutchinson (1991) ejemplifica varios proyectos realizados por alumnos de distintos niveles, de países como Hungría y Brasil en los que el inglés, al igual que en España, se enseña como lengua extranjera. Así, de este modo, ciudades húngaras como Mezötúr o Pécs, sobre las que se han hecho dos proyectos, no habrían tenido cabida probablemente de otra forma en una clase de inglés de corte tradicional; al igual que tampoco habría tenido cabida Córdoba si los alumnos del grupo A6 no hubiesen hecho un proyecto sobre el futuro alcalde y además hubiesen entrevistado a los turistas que estaban de visita en la ciudad. En España, también Palacios (1988), quien ha realizado sus experiencias en Galicia, nos habla de un proyecto que sus alumnos hicieron sobre la "movida viguesa", trasladando esa información de carácter tan local a la L2 motivo de aprendizaje.

---

[11] Véase V.5.1 (p. 286 y ss.).

VI.2 CONCLUSIONES.

De todo lo expuesto anteriormente, vamos a concluir con unas afirmaciones que definen cual es la aplicación real de la teoría. En efecto, con lo que sigue sólo pretendemos demostrar que una formulación metodológica dista mucho de la aplicación real que se hace de ella, y que es esta aplicación real y las consecuencias que se derivan de ella la que nos interesa en nuestro contexto real de enseñanza.

I. GRUPOS DE TRABAJO.

Manteniendo el mismo orden que hemos seguido con anterioridad, los grupos de trabajo merecen nuestra primera atención. Sobre su formación y funcionamiento entendemos que han de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

(1) Los resultados obtenidos no nos permiten afirmar que se deba dejar a la libre elección del alumno -al menos por completo- la formación de los grupos de trabajo, sobre todo cuando se pretende que éstos sean estables y duraderos.

(2) La utilización, por ejemplo, de sociogramas ayudará, si no a formar los grupos al cien por cien, sí al menos a orientar al profesor para que los grupos funcionen como tal.

(3) Para el trabajo por proyectos, el número ideal de alumnos estaría entre 3 ó 4, admitiendo de forma excepcional 5, pero nunca más de este número: de otra forma, siempre hay algún alumno que deja de cumplir las tareas que se le han asignado.

(4) Parece recomendable que el grupo tenga un claro líder -un alumno más competente que los demás- que dirija y asesore a los demás y que integre a los menos dotados lingüísticamente a la dinámica de trabajo del grupo; así mismo resulta recomendable que los integrantes del grupo tengan siempre algo en común que les haga tener conciencia de grupo: el sexo o la edad, por ejemplo.

II. CONTRIBUCION A LA DEFINICION DE TRABAJO POR PROYECTOS.

En términos generales, debemos admitir que el trabajo por proyectos se puede definir como un tipo de actividad caracterizada por el carácter negociable de su elaboración, fruto de la interacción y del trabajo de un grupo que utiliza las cuatro destrezas lingüísticas y una cantidad de información que manipula para la consecución de un producto final.

La amplitud de esta definición permite que la adoptemos, momentáneamente, como cierta, aunque lo que en realidad nos interesa es concretarla a nuestro nivel de actuación que, por extensión, pensamos, es el mismo que en una gran mayoría de centros educativos de nuestro país, con un alumnado cuyas características no deben ser muy distantes de la del nuestro: de extracción social media-baja (ni de alto status social ni de zonas marginales), de origen urbano, con una L1 común a todos ellos, con unos niveles de competencia en L2 bastante limitados y a la vez dispares, con unas edades que oscilan entre los 15 y 18, y con la obligatoriedad de cursar inglés como una signatura más del curriculum escolar.

III. INTERACCION.

Así pues, el tipo de interacción observada en nuestros grupos de trabajo nos permite afirmar varios hechos concluyentes:

(1) Los alumnos utilizan la L1 como medio de interacción entre ellos en el trabajo en grupo, pues es la lengua que todos dominan y comparten y en la que la comunicación les resulta más fácil.

(2) La L2 sólo se emplea cuando el proceso de interacción se produce con el profesor, único hablante en el aula con una competencia en L2 que les puede servir de referente.

(3) Consiguientemente, el 'input' de procedencia oral y el concepto de negociación de significados necesarios para que se produzca la comunicación en L2 no existen, alejándonos bastante, en el diseño y en los resultados, de los estudios clásicos de adquisición de segundas lenguas entre hablantes nativos y no nativos.

(4) Por tanto, debemos ser realistas y admitir que en el trabajo por proyectos se hace uso de las cuatro destrezas lingüísticas, pero que la lengua empleada no es siempre, ni mucho menos, la L2.

IV. EL TRABAJO DE PRODUCCION.

El tipo de trabajo desarrollado por un grupo y observable en una sesión de trabajo cualquiera nos permite afirmar algunos de los siguientes hechos:

(1) Los proyectos son un trabajo en el que prima la idea de producción: las destrezas llamadas tradicionalmente de recepción -lectura y audición- no son precisamente las más codificadas, mientras que la escritura, destreza de producción, es la más observada.

(2) La lengua empleada en el desarrollo de las diferentes destrezas va desde el uso prácticamente exclusivo de la L1 en el trabajo de discusión dentro del grupo -destrezas de habla y audición-, al uso combinado de L1 y L2 en el ejercicio de la lectura y al uso igualmente combinado de L1 y L2 en la producción escrita.

(3) Los proyectos son por encima de todo y en una gran mayoría de casos un ejercicio de producción escrita, generalmente de creación original, en el que a veces ni siquiera se parte de una información/'input' previo, y en el que la traducción tiene mucho que ver, precisamente por el amplio uso de borradores en L1 utilizados en sus primeros pasos de elaboración.

(4) Además de los borradores en L1 empleados, pensamos que la unión entre el mundo diario que rodea al alumno y la clase de inglés es un hecho al que también debemos llamar traducción: de hecho, pensamos que la motivación de aprender inglés en un futuro que ya es casi realidad -la nueva situación europea- va a venir dada por la necesidad de comunicación entre dos hablantes con diferentes L1, distintas al inglés, que van a utilizar el inglés -L2- como medio de comunicación común a ambos. Ambos hablantes tendrán que utilizar el inglés como L2 para transmitir al otro comunicante información y hechos de su entorno, que originalmente están pensados y producidos en L1. El trabajo por proyectos, a la postre, se reduce a esto: trasmitir en L2 aquello que el alumno piensa, vive, cree y crea habitualmente en su propia L1.

(5) Los alumnos desarrollan una cantidad de trabajo no lingüístico, necesario para la presentación final del proyecto, que de otra forma no tendría cabida en un aula normal. Este trabajo no lingüístico da pie a que todos los alumnos participen en la clase de inglés en la medida de sus posibilidades; lo que supone, por otra parte, admitir unos objetivos educativos más amplios que los puramente lingüísticos en el desarrollo de este tipo de metodología;

V. ¿PROYECTOS COMO "METODO"?

La presentación final de un proyecto necesita de una cantidad de trabajo fuera del aula que nos obliga a pensar que este método de proyectos no lo podemos entender como el único trabajo a desarrollar en clase. Sólo unas circunstancias verdaderamente excepcionales de enseñanza -en términos de tiempo, material y recursos disponibles- nos permitirían pensar en los proyectos como un trabajo de clase propiamente dicho.

VI. UTILIZACION DE MATERIALES.

De los materiales y recursos empleados en una sesión tipo de trabajo podemos concluir diciendo que:

(1) No son tan ampliamente utilizados como algunas propuestas de trabajo autónomo describen, probablemente por varias razones: una, los alumnos están acostumbrados a utilizar el libro de texto y al profesor como fuente de recursos y referente en todo momento y no sienten la necesidad de cambiarles a éstos sus funciones dentro del aula; dos, los alumnos de nuestros centros están acostumbrados a una dinámica de trabajo en el resto de las asignaturas del curso que no propicia en la mayoría de los casos el concepto de autonomía, ni el uso de fuentes de información distintas al libro de texto, ni el ejercicio de su independencia como individuos que están capacitados para tomar decisiones por sí mismos; y, tres, el concepto tan extendido de producción les lleva a emplear sólo aquellos materiales que les resultan absolutamente necesarios -los diccionarios bilingües, por ejemplo- para esa misma producción.

(2) Otra vez, el trabajo no lingüístico antes descrito tiene su correspondencia en el uso de materiales no lingüísticos en el aula. El uso de estos materiales -útiles de dibujo y manualidades, calculadoras, mapas, etc- justifican el carácter interdisciplinar del trabajo por proyectos. Por este carácter interdisciplinar nos referimos a su conexión con otras materias del

curriculum escolar que, en un número elevado de veces, resulta indispensable en la elaboración del proyecto. De nuevo, esta interdisciplinariedad nos lleva a hablar de los proyectos como una metodología que excede los objetivos lingüísticos propiamente dichos.

VII. HACIA UNA NUEVA DEFINICION DE "PROYECTO".

Parece llegado ya el momento de concretar más la definición inicial empleada más arriba. Antes, merece la pena que recordemos algo que resulta evidente pero que tiende a ignorarse, y es el hecho de que todos ios contextos de enseñanza no son iguales y lo que es de aplicación en uno probablemente no pueda serlo del mismo modo en otro. Habrá que tener siempre en cuenta una serie de variables como las características del alumnado: edad, sexo, procedencia, motivación, necesidades, etc; y el contexto más amplio en el que se encuadra el proceso de enseñanza: como lengua segunda/extranjera, dentro/fuera del sistema público de enseñanza, de carácter obligatorio o voluntario, etc.

Por tanto, en una situación de enseñanza como la nuestra -ampliamente descrita con anterioridad-, los proyectos son un tipo de actividad de creación original, en la que premia la producción escrita y en la que el alumno negocia con sus compañeros en las distintas fases de su elaboración, en la que se emplean muy desigualmente todas las destrezas lingüísticas y se hace uso de la L1 de los alumnos siempre que el tipo de tarea a desarrollar en cada momento así lo requiera, incluida la traducción.

Lo dicho anteriormente responde a un análisis de los alumnos participantes, la interacción, 'input', destrezas y lenguas empleadas en la elaboración de proyectos. Las consecuencias generadas de dicho análisis más otras nos ayudarán a decidir si nos inclinamos por incluir los proyectos como único elemento vertebrador de un *programa de proceso* o como uno más de los diferentes elementos de un *programa de tipo integrador*.

VIII. EL PROYECTO DENTRO DE UN PROGRAMA INTEGRADOR.

Los siguientes razonamientos son los que nos hacen decantarnos por la inclusión de los proyectos dentro de un PROGRAMA INTEGRADOR:

(1) Hay una serie de destrezas (lectura y audición) que quedan desfavorecidas y que necesitan ser atenidas correctamente en una clase guiada por el profesor.

(2) El tipo de interacción generada queda resumido a un modelo muy concreto, necesitándose la adopción de otros perfiles de interacción diferentes.

(3) El carácter educativo más amplio del trabajo por proyectos serviría para complementar el carácter propiamente lingüístico de una clase guiada por el profesor y basada en el libro de texto. En realidad, el trabajo por proyectos favorece un conjunto de actitudes y valores como son la responsabilidad, el sentido de grupo, la autonomía, etc, que exceden los objetivos puramente lingüísticos que se plantean en un programa de instrucción, da igual que éste sea de tipo A o de tipo B.

(4) La producción lingüística hecha en los proyectos supone una práctica menos-controlada de estructuras ya conocidas por el alumno, con lo que parece resultar necesaria la presentación de nuevas estructuras por parte del profesor en una dinámica de clase de corte más tradicional, sin que se entienda por ello que queremos volver al decimonónico método de gramática-traducción.

(5) Así mismo, creemos que al igual que una dinámica de clase tradicional repetida hasta la saciedad no resulta motivadora para el alumno, tampoco lo resultaría el trabajo por proyectos como única metodología de trabajo.

(6) Además, no tenemos conocimiento de ningún programa de proceso, organizado exclusivamente en torno a proyectos, que se haya puesto en práctica en un sistema estatal de enseñanza, a excepción de las sugerencias que al respecto hacen alguno de los autores de la bibliografía. Más allá del proyecto Bangalore, que dista mucho de los que es el trabajo por proyectos, los programas de proceso no han sido sistemáticamente puestos en práctica, con lo

cual, sólo tenemos resultados parciales de la resolución de algunos tipos de tareas.

(7) Y, por último, las circunstancias espacio-temporales propias de un aula normal en un centro de enseñanza de la red nacional condicionan el desarrollo de una situación de trabajo ideal: hay una parte del proyecto que siempre se ha de hacer fuera de clase y que no puede ser de otra forma, a no ser que el aula habitual de clase contenga una biblioteca propia, un servicio de reprografía y facilidades para grabación de audio y vídeo; lo que en la gran mayoría de los casos no pasa de ser una utopía.

IX. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

Por lo que respecta al diseño de la investigación, no queremos concluir sin añadir lo siguiente:

(1) A pesar de un cierto auge de las investigaciones de tipo experimental, pensamos que una investigación de carácter descriptivo como la nuestra no deja de tener su justificación, máxime cuando nuestro objetivo no es comprobar ninguna hipótesis sino tener conocimiento de una situación real de enseñanza no suficientemente descrita hasta el momento.

(2) El empleo de diferentes documentos de investigación y la profusión de datos generados de su aplicación supone un beneficio para el objetivo marcado -la descripción de una situación concreta-, a pesar de la complejidad y extensión que ello suponga dentro de este trabajo de investigación. El beneficio ha de entenderse por las múltiples perspectivas desde las que se contempla un mismo hecho, recordemos que son seis los documentos empleados y que son tres agentes distintos los que los han empleado: dos internos al aula, alumnos y profesor; uno, externo, los observadores.

(3) El final de este trabajo de investigación no supone la conclusión de un proceso, sino el punto de partida de una línea en espiral que nunca se cierra: el proceso propio de la investigación-acción, pues a la descripción de una situación concreta seguirá la comprobación hipotética de unos hechos que, como consecuencia, generarán una nueva situación, que a su vez necesitará de una nueva descripción y así sucesivamente.

VI.3 SUGERENCIAS PEDAGOGICAS Y METODOLOGICAS.

Las líneas que quedan para concluir este trabajo deben entenderse como un cúmulo de ideas, unas que han quedado necesariamente en el tintero por razones obvias y otras que deberían ser asumidas por las autoridades educativas de nuestro entorno educativo, llámese Consejería de Educacción, llámese Ministerio.

Las primeras se deberían entender bien como **posibles futuras líneas de investigación, bien como interrogantes surgidos durante la realización de este trabajo e incluso como autocrítica.** Así, por ejemplo:

(1) Sería interesante saber como funcionaría el trabajo por proyectos -por ejemplo en el uso de las lenguas hecho por los alumnos- en contextos de enseñanza iguales al nuestro pero siendo la L2 cualquier otra menos inglés: francés, alemán, etc.

(2) Habría sido también interesante, si las condiciones escolares -clases y horarios de profesores y alumnos- lo hubiesen permitido, haber replicado el estudio el segundo año con los mismos estudiantes que participaron en el primero y que en este caso ya estarían en 3-BUP: con cierta probabilidad, su forma de trabajar en grupo, su concepto de evaluación o sus reacciones ante un cuestionario como el CA habrían variado de una forma u otra.

(3) Nos hubiese gustado haber eliminado por completo la ansiedad percibida en algunos alumnos por la presencia de los observadores. Llegamos a pensar otras posibilidades de observación, como la filmación en vídeo de las sesiones de clase, pero lo desestimamos pues se hubiesen necesitado seis cámaras simultaneas, con lo que el ambiente de clase se habría parecido más al de un plató cinematográfico, sin contar con que habríamos perdido los comentarios y sugerencias hechas por los observadores.

(4) Quizás, en un trabajo posterior, se pueda seleccionar un grupo entre todos los de un curso, para ser filmado y estudiar cuál es el comportamiento individualizado de cada miembro integrante del grupo. De esta forma, podríamos pasar de un nivel, en el que hemos observado

cuáles son las destrezas lingüísticas empleadas por el grupo en su conjunto, a otro en el que se podría hacer un seguimiento de las estrategias empleadas individualmente por cada alumno.

(5) En ambos cursos, hubiésemos querido que el resto de cursos de 2-BUP del instituto también hubiesen hecho proyectos, pues siempre tuvo el autor la impresión de que sus alumnos se sentían como grupos especiales, distintos a los demás, por no utilizar una expresión exagerada y decir que se sentían como conejillos de Indias. Evitar esto es de momento casi imposible por el cúmulo de circustancias administrativas que rodean el reparto de grupos dentro de un Departamento.

(6) Fueron varios los errores cometidos por el autor que podrían haber sido planificados con más antelación: por ejemplo, el autor de este trabajo nunca había escrito un diario del profesor en ninguna circunstancia antes de empezar a elaborar el DP; también, quizás, el autor fue excesivamente benevolente en los plazos concedidos a los alumnos para la presentación final de los proyectos, lo que en última instancia repercutió en una situación de tensión para el mismo autor por la necesidad de concluir dentro del plazo de los cursos académicos; y, quizás, lo más importante es que no exigió de forma estricta que absolutamente todo lo producido en inglés fuese entregado previamente como borrador para su revisión, con lo que la calidad lingüística final de los proyectos hubiese sido mucho mejor de lo que es.

El segundo cúmulo de ideas al que aludíamos al principio tenían como receptor **a las autoridades educativas de nuestro entorno** y creemos que éstas deberían prestar más atención a las investigaciones de aula como ésta -perdone el lector cierto grado de arrogancia- y las observaciones que se apuntan para un futuro próximo, llamado Reforma:

(1) En lo que respecta a la planificación educativa oficial, pensamos que metodologías como el trabajo por proyectos no deben empezarse a partir de una edad o unos años de instrucción concretos -Secundaria, por ejemplo-, sino desde el principio del proceso de instrucción -ahora mismo 3º de Primaria-, con las adaptaciones propias de cada edad y nivel: es imposible que un alumno aprenda a trabajar en grupo, a asumir responsabilidades, a desarrollar su autonomía como aprendiz o lo que sea, a partir de, por ejemplo, los quince años

de edad; esas actitudes, valores o comportamientos serán fruto de un proceso gradual y no de una súbita irrupción en la vida diaria del alumno.

(2) El trabajo por proyectos consume tiempo, como hemos observado en los capítulos anteriores, proporcionalmente quizás más tiempo que una clase de corte tradicional, por lo que parece una insensatez que, por una parte, se adopte el trabajo por proyectos como metodología de trabajo para los últimos años de enseñanza no universitaria y que, por otra, se reduzcan el número de horas semanales de inglés.

(3) Además, la adopción de los proyectos como metodología de trabajo requerirá una profunda transformación de pruebas de evaluación ajenas al sistema escolar, como es la Selectividad, que en su actual diseño poco tiene que ver con el trabajo que un alumno desarrolla en la elaboración de un proyecto.

(4) En otro sentido, pensamos que las autoridades educativas deberían plantearse el concepto que tienen de formación del profesorado. A pesar de que oficialmente se contempla la existencia de "grupos de trabajo"[12], tenemos la impresión de que se sigue favoreciendo, por no decir premiando, la asistencia "pasiva" a cursos, jornadas, etc. Pensamos que la formación del profesorado no debe tener ese carácter tan pasivo, de receptor de información, sino que se debe apostar fuertemente por un desarrollo activo del profesorado, que únicamente se va a lograr -creemos- a través de las investigaciones de clase, no necesariamente del calado de una Tesis Doctoral. A nivel profesional, el beneficio que un profesor obtiene con una investigación de clase no es de ningún modo comparable con la asistencia a cualquier curso impartido por el mejor de los especialistas; una investigación de este tipo obliga -resumidamente- al profesor a recopilar información -a través de las publicaciones especializadas-, a adecuar los modelos teóricos a su propia aula y a ponerlos en práctica, o si no simplemente a observar y conocer cual es la realidad educativa en la que está trabajando; por el contrario, la asistencia pasiva a un curso de formación únicamente permite al profesor tener acceso a una parcela de información mucho más pequeña que la que tendría acceso a través de su propia investigación de aula.

---

[12] Véase en el BOJA nº 99, de 29-agosto-1996, la convocatoria de Grupos de Trabajo para este curso 96-97.

VII. BIBLIOGRAFIA.

ABBAGNANO, N. y A. VISALBERGHI (1978, 4ª ed.): *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Ediciones Fondo de Cultura Económica-España.

ABBOTT, G. (1983): 'El otro lado -or come back Robert, nearly all is forgiven', *World Language English* 2/2: 93-96.

ABELLO CONTESSE, C. (1990): 'Objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero: competencia comunicativa. ¿Cuánta idealización hay en nuestra práctica pedagógica?', en *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA: 45-52.

AHELLAL, M. (1990): 'Using authentic materials in the classroom: theoretical assumptions and practical considerations', *English Teaching Forum* 28/2: 37-39.

AHELLAL, M. (1993): 'Theory and practice in ELT: the teacher as mediator', *English Teaching Forum* 31/3: 42-43.

ALABAT, I. y A. FERRER (1996): 'Para saber más', *Cuadernos de Pedagogía* 243: 88-91.

AL-ARISHI, A.Y. (1994): 'Practical ways to promote reflection in the ESL/EFL classroom', *English Teaching Forum* 32/2: 2-5.

ALBENTOSA HERNANDEZ, J.I. (1993): 'La enseñanza de la lengua inglesa desde los años setenta: enfoques y métodos, una visión crítica', *Revista del Departamento de Filología Moderna* 4. Universidad de Castilla-La Mancha: 85-95.

ALLEN, J.P.B. (1986): 'Functional-analytic course design and the variable focus curriculum', *ELT Documents* 124: 3-24.

ALLWRIGHT, R.L. (1980): 'Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching', en LARSEN-FREEMAN (ed.): 165-187.

ALLWRIGHT, R.L. (1984): 'The importance of interaction in classroom language learning', *Applied Linguistics* 5/2: 156-171.

ALLWRIGHT, R.L. & K.M. BAILEY (1991): *Focus on the language classroom. An introduction to classrooom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALVARADO, C. (1992): 'The get-together', *English Teaching Forum* 30/4: 43-44.

APPEL, J. (1989): 'Humanistic approaches in the secondary school: how far can we go?', *ELT Journal* 43/4: 261-267.

APPEL, J. (1995): *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.

ARCINIEGA, R. et al. (1989): *Unidad didáctica sobre la publicidad*. Anexos de Educación Abierta 72. Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.

ARILLO CRESPO, M. (1989): 'Una revisión crítica de los distintos modelos de enseñanza del Inglés', *Aspectos Didácticos del Inglés* 3. Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza: 41-83.

ARILLO CRESPO, M. (1992): 'Implicaciones didácticas del DCB en el área de Lenguas Extranjeras', en GONZALEZ, L. y M. ARILLO: 27-70.

ATKINSON, D. (1987): 'The mother tongue in the classroom: a neglected resource', *ELT Journal* 41/4: 241-247.

ATKINSON, D. (1989): 'Humanistic approaches in the adult classroom: an affective reaction', *ELT Journal* 43/4: 268-273.

ATKINSON, D. (1993): *Teaching monolingual classes*. Harlow, Essex: Longman.

ATKINSON, D.; REIMANN, N. & J. TURNER (1995): 'Languages for all: the crucial role of the first few weeks', *Language Learning Journal* 12: 26-30.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. & H. HANESIAN (1987, 2ª ed.): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.: Editorial Trillas.

AVILA, A.E.; MORALES, C. & R.M. VELASCO (1993): 'Producing an ecology-based textbook', *English Teaching Forum* 31/4: 12-15.

BAILEY, K.M. (1985): 'Classroom-centered research on language teaching and learning', en CELCE-MURCIA (ed.): 96-121.

BAILEY, K.M. (1990): 'The use of diary studies in teacher education programs', en RICHARDS & NUNAN (eds.): 215-226.

BARNETT, L. (1990): 'Towards a responsible learning. Theory and practice', en *Learner development. Vuitenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 7-13.

BARNETT, L. (1991): 'Cooperative learning: towards effective group responsibility', en *Towards a new decade. Novenes Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 24-29.

BARNETT, L. & G. JORDAN (1991): 'Self-access facilities: what are they for?', *ELT Journal* 45/4: 305-312.

BAUCKHAM, I. (1994): 'Oh no! Not the target language...!', *Francophonie* 10: 11-13.

BAYNHAM, M. (1983): 'Mother tongue materials and second language literacy', *ELT Journal* 37/4: 312-318.

BECHER COSTA, S.B.A. (1988): 'Adding variety in translation courses', *English Teaching Forum* 26/1: 9-12.

BELL, J. & R. GOWER (1993): 'Heart and mind: the role of the affective and analytic at intermediate level', *GRETA Revista para profesores de Inglés* 1/1: 9-10.

BERETTA, A. (1989): 'Attention to form or meaning? Error treatment in the Bangalore project', *TESOL Quarterly* 23/2: 283-303.

BERETTA, A. (1990): 'Implementation of the Bangalore project', *Applied Linguistics* 11/4: 321-337.

BERETTA, A. & A. DAVIES (1985): 'Evaluation of the Bangalore Project', *ELT Journal* 39/2: 121-127.

BERWICK, R. (1993): 'Towards an educational framework for teacher-led tasks', en CROOKES & GASS (eds.): 97-124.

BIRD, K. (1993): 'Learner development, teacher responsibility', *English Teaching Forum* 31/4: 26-29.

BLOOR, M. & M.J. St JOHN (1988): 'Project writing: the marriage of process and product', *ELT Documents* 129: 85-93.

BOBB WOLF, L. (1991a): 'Classroom dynamics to greater learner autonomy', en *Towards a new decade. Novenes Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès.* Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 43-45.

BOBB WOLF, L. (1991b): 'Criteria for giving/negotiating marks', *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 14/4: 7-9.

BREEN, M.P. (1987a): 'Contemporary paradigms in syllabus design. Part I', *Language Teaching* 20/2: 81-92.

BREEN, M.P. (1987b): 'Contemporary paradigms in syllabus design. Part II', *Language Teaching* 20/3: 157-174. Traducido al español en *Comunicación, Lenguaje y Educación* (1990) 7-8: 7-32.

BREEN, M.P. (1987c): 'Learner contributions to task design', en CANDLIN & MURPHY (eds.): 23-46.

BREEN, M.P. & C.N. CANDLIN (1980): 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching', *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.

BROPHY, J. & T.L. GOOD (1986): 'Teacher behaviour and student achievement', en WITTROCK (ed.): 328-375.

BROWN, J.D. (1988): *Understanding research in second language learning*. New York: Cambridge University Press.

BROWN, R. (1991): 'Group work, task difference and second language acquisition', *Applied Linguistics* 12/1: 1-12.

BRUMFIT, C. (1981): 'Teaching the general student', en JOHNSON & MORROW (eds.): 46-51.

BRUMFIT, C. (1984a): 'The Bangalore procedural syllabus', *ELT Journal* 38/4: 233-241.

BRUMFIT, C. (1984b): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUMFIT, C. (1986): 'Introduction: communicative methodology', *ELT Documents* 124: vii-ix.

BRUMFIT, C. & R. MITCHELL (1990): 'The language classroom as a focus for research', *ELT Documents* 133: 3-15.

BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUTON, A. (1993): 'Task as a basis for syllabus?', *Revista Española de Lingüística Aplicada* 9: 17-25.

BUCKERIDGE, D. (1996): 'Travelogue -a project', *Modern English Teacher* 5/3: 36-38.

BUDD, R. & T. WRIGHT (1992): 'Putting a process syllabus into practice', in NUNAN (ed.): 208-229.

BUENO GONZALEZ, A. (1992): 'El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera', en *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Bilbao: AESLA: 161-169.

BUENO LAJUSTICIA, M.R. (1992): 'Un enfoque nuevo en la enseñanza del inglés', en *Revista Española de Lingüística Aplicada* 8: 167-175.

CABEZAS CABELLO, J.M. (1993): 'The Valentine project', en *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA: 1-6.

CADIERNO, C. & M. SORACCO (1991): 'Teacher as facilitator', en *Towards a new decade. Novenes Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 46-53.

CAMPS I MUNDO, A. (1994): 'Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica', *Articles* 2: 7-20.

CAMPS, A. y M. VILA (1994): 'Projectes per aprendre llengua', *Articles* 2: 4-6.

CANALE, M. & M. SWAIN (1980): 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics* 1/1: 1-47.

CANDLIN, C.N. (1987): 'Towards task-based language learning', en CANDLIN & MURPHY (eds.): 5-22.

CANDLIN, C.N. & D.F. MURPHY (1987): 'Introduction', en CANDLIN & MURPHY (eds.): 1-4.

CANDLIN, C.N. & D.F. MURPHY (eds.): *Language learning tasks*. Lancaster practical papers in English language education, vol. 7: Prentice-Hall.

CARR, W. & S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

CARTER, G. & H. THOMAS (1986): 'Dear brown eyes: experiential learning in a project-oriented approach', *ELT Journal* 40/3: 196-204.

CARVER, D. (1983): 'The mother tongue and English language teaching', *World Language English* 2/2: 88-92.

CASAÑAS, M. (1986): 'Bringing the classroom into the real world', en *Bringing the real world into the classroom. Terceres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 11-20.

CASTRILLO, J.M. & G. GUTIERREZ (1989): 'Investigación en el aula de Inglés', *Aspectos Didácticos del Inglés* 3: 107-131.

CELCE-MURCIA, M. (1980): 'Integrating group work with the teaching of Grammar', *English Teaching Forum* 18/3:2-3.

CELCE-MURCIA, M. (ed.) (1985): *Beyond basics. Issues and research in TESOL*. Rowley, Mass.: Newbury House.

CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CLARK, J.L. (1987): *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

COE, N. (1989): 'Second language acquisition in the classroom', en *Keeping up-to-date. Setenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de Universidad Autónoma: 18-21.

COLEMAN, H. (1987): 'Little tasks make large returns: task-based language learning in large crowds', en CANDLIN & MURPHY (eds.): 121-146.

COLEMAN, J.A. (1992): 'Project-based learning, transferable skills, information technology and video', *Language Learning Journal* 5: 35-37.

COLOMER I MARTINEZ, T. (1994): 'La lectura en els projectes de treball', *Articles* 2: 63-71.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a): *Diseño Curricular del Area de Comunicación: Lenguas Extranjeras. Etapa 12-16*. Sevilla: Junta de Andalucía.

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b): *Diseños Curriculares de Lenguas Extranjeras. Etapa 16-18*. Sevilla: Junta de Andalucía.

COOK, V.J. (1990): 'The I-language approach and second classrom observation', *ELT Documents* 133: 71-77.

COOK, V.J. (1993): 'Learning and teaching: five suggestions', *GRETA Revista para profesores de Inglés* 1/1: 5-6.

CORDELL, J. (1996): 'The lesson diary', *Modern English Teacher* 5/1: 59.

CRABBE, D. (1993): 'Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility', *System* 21/4: 443-452.

CROOKES, G. & S.M. GASS (1993): 'Introduction', en CROOKES & GASS (eds.): 1-7.

CROOKES, G. & S.M. GASS (eds.) (1993): *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

DARDER, P. y J. GAIRIN (eds.) (1994): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Editorial Praxis.

DAY, R. (1990): 'Teacher observation in second language teacher education', en RICHARDS & NUNAN (eds.): 43-61.

DAY, R. (ed.) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

DE LA SERNA POZAS, M.P. (1992a): 'Proyecto aeropuerto', *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 49-52.

DE LA SERNA POZAS, M.P. (1992b): 'Uso de la lengua materna en aulas de lengua extranjera de Bachillerato', en *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüísiica Aplicada*. Bilbao: AESLA: 207-217.

DE LA SERNA POZAS, M.P. (1993): 'Diseño, desarrollo y análisis de proyectos académicos en L2', en FERNANDEZ-BARRRIENTOS MARTIN (ed.) vol 2: 82-91.

DE LA SERNA POZAS, M.P. (1995): 'El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras', en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: AESLA: 791-802.

DE LA SERNA, M.P. & A. FERNANDEZ (1991): 'Utilización del entorno escolar en el aprendizaje del inglés: recorrido monumental', *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 14/2: este número apareció sin numeración de páginas.

DE LA TORRE, M. & S.L. RODRIGUEZ (1993): 'Esquema y desarrollo de un mini project', *GRETA Revista para profesores de Inglés* 1/1: 46-48.

DENTON, J.; LEWIS, R. & A. SILES SUAREZ (1996): *Themes for 1º Bachillerato*. Limassol: Burlington Books.

DEWEY, J. (1978): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

DI PIETRO, R. (1987): *Strategic interaction. Learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press.

DI PIETRO, R. (1990): 'Helping people do things with English', *English Teaching Forum* 28/3: 35-38.

DOLZ, J. (1994): 'Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura', *Articles* 2: 21-34.

DOWNS, J.R. (1992): 'When students have a say in teacher evaluation', *English Teaching Forum* 30/4: 49-50.

DUFF, A. (1989): *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

DUFF, P.A. (1986): 'Another look at interlanguage talk: taking task to task', en DAY (ed.): 147-181.

EDGE, J. (1986): 'Acquisition disappears in adultery: interaction in the translation class', *ELT Journal* 40/2: 121-124.

EDGE, J. (1995): 'Autonomy and development: useful techniques or intrusive ideology?', *GRETA Revista para profesores de Inglés* 3/2: 13-18.

ELLIS, G. & B. SINCLAIR (1989): *Learning to learn English. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1981): 'The role of input in language acquisition: some implications for second language teaching', *Applied Linguistics* 2/1: 70-82.

ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1990): *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

ELLIS, R. (1993a): 'Second language acquisition research: how does it help teachers?', *ELT Journal* 47/1: 3-11.

ELLIS, R. (1993b): 'The structural syllabus and second language acquisition', *TESOL Quarterly* 27/1: 91-113.

ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ESCODA RUIZ, R. (1995): 'Project learning as learner education', en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: AESLA: 279-286.

ESTAIRE, S. & J. ZANON (1990): 'El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo', *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 55-90.

ESTAIRE, S. & J. ZANON (1994): *Planning classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.

EVERTSON, C.M. & J.L. GREEN (1986): 'Observation as inquiry and method', en WITTROCK (ed.): 162-213.

FAERCH, C.; HAASTRUP, K. & R. PHILLIPSON (1984): *Learner language and language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

FAERCH, C. & G. KASPER (1987): 'From product to process. Introspective methods in second language research', en FAERCH & KASPER (eds.): 5-23.

FAERCH, C. & G. KASPER (eds.) (1987): *Introspection in second language research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

FATHMAN, A.K. & C. KESSLER (1993): 'Cooperative language learning in school contexts', *Annual Review of Applied Linguistics* 10: 127-140.

FAYRAM, J. (1995): 'Presenting grammar visually', *Modern English Teacher* 4/4: 37-39.

FERNANDEZ, R.; SEBASTIA, M. & E. MONTAÑES (1991): 'Developing project work in the English classroom', *English Teaching Forum* 29/3: 45-47.

FERNANDEZ OSES, J.A. (1989): 'Actividades y ejercicios comunicativos en Inglés. Técnicas y medios', *Aspectos Didácticos del Inglés* 3: 133-163.

FERNANDEZ-BARRIENTOS MARTIN, J. (ed.) (1993): *Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*. 2 volúmenes. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

FERRAN, J.M. & M. CABALLERO (1991): 'Interlinking: involving background knowledge in the learning of English', en *Towards a new decade. Novenes Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de l'anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 66-74.

FINOCCHIARO, M. & C. BRUMFIT (1983): *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press.

FITZPATRICK, F. (1995): 'Communicating without the coursebook', *Modern English Teacher* 4/1: 7-13.

FOLEY,K. (1990): 'An ESP activity', *English Teaching Forum* 28/2: 36-37.

FOTOS, S. & R. ELLIS (1991): 'Communicating about grammar: a task-based approach', *TESOL Quarterly* 25/4: 605-628.

FREEMAN, D. (1992): 'Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom', in NUNAN (ed.): 56-80.

FRIED-BOOTH, D. (1986): *Project work*. Oxford: Oxford University Press.

GAIES, S.J. (1987): 'The investigation of language classroom processes', en LONG & RICHARDS (eds.): 329-338.

GARTON-SPRENGER, J. (1989): 'Training learners to learn', en *Keeping up-to-date. Setenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 34-37.

GASS, S.M. & C. MADDEN (1985): 'Introduction', en GASS & MADDEN (eds.): 3-12.

GASS, S.M. & C. MADDEN (eds.) (1985): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

GEBHARD, J.G. (1992): 'Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks', *English Teaching Forum* 30/4: 2-7.

GERENCIA MUNICIPAL DE URBANISMO (1992): *El Pregonero* nº 93. Ayuntamiento de Córdoba.

GERENCIA MUNICIPAL DE URBANISMO (1993): *El Pregonero* nº 94. Ayuntamiento de Córdoba.

GHANI, S. (1986): 'Group writing: a technique that fosters creativity', *English Teaching Forum* 24/3: 36-37.

GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya.

GOLDENBERG, T. (1980): 'An approach to group discussion', *English Teaching Forum* 18/4: 44-45.

GOLOMBECK, P.R. (1992): 'Review on Second Language Research Methods by Herbert W. Seliger and Elana Shohamy. Oxford: O.U.P., 1989', *Language Learning* 42/3: 423-428.

GONZALEZ NIETO, L. y M. ARILLO (1992): *Implicaciones didácticas del DCB en Lengua Castellana y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.

GOODCHILD, C. (1993): 'Using projects on a language course in Britain', en *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA: 252-256.

GRANADA LEARNER AUTONOMY GROUP (1991): 'Towards learner autonomy', en *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA: 31-71.

GRANADA LEARNER AUTONOMY GROUP (1992): 'Project work: planning and evaluation', en *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del inglés*. Granada: GRETA: 230-249.

GRANADA LEARNER AUTONOMY GROUP (1994): 'Learners views on autonomous learning', en *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA: 245-261.

GRANADA LEARNER AUTONOMY GROUP (1995): 'Autonomía del aprendizaje de inglés y asunción de responsabilidad', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 67-75.

GREENWOOD, J. (1985): 'Bangalore revisited: a reluctant complaint', *ELT Journal* 39/4: 268-273

GREMMO, M.J. & P. RILEY (1995): 'Autonomy, self-direction and self-access language teaching and learning: the history of an idea', *System* 23/2: 151-164.

GRIFFITHS, D. (1991): 'Using the local (spanish) environment for English language practice', *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 14/3: 13.

GROTJAHN, R. (1987): 'On the methodological basis of introspective methods', en FAERCH & KASPER (eds.): 54-81.

GRUPO MINERVA (1994): 'En contra del método de proyectos', *Cuadernos de Pedagogía* 221: 74-77.

GUERREIRO DE CASTRO, M. (1992): 'The effective use of L1 in an L2 classroom', *English Teaching Forum* 30/4: 35-36.

HAINES, S. (1989): *Projects for the EFL classroom*. Walton-on-Thames: Nelson.

HAINES, S. (1995): 'For and against: authentic materials', *Modern English Teacher* 4/3: 60-64.

HARBORD, J. (1992): 'The use of the mother tongue in the classroom', *ELT Journal* 46/4: 350-355.

HARRIS, M. (1993): 'Syllabus design in practice: how to plan learning objectives at departamental level and how to involve learners in the process', *Aspectos Didácticos de Inglés* 4: 9-44.

HARRIS, M. (1996): 'The mind as mirror: self-assessment in the language learning classroom', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 4/1: 45-50.

HARRIS, M. & P. McCANN (1994): *Assessment*. Oxford: Heinemann.

HATCH, E. & H. FARHADY (1982): *Research design and statistics for Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.

HAYCRAFT, J. (1986) (rev. ed.): *An introduction to English language teaching*. Harlow, Essex: Longman.

HERNANDEZ, F. (1996): 'Para comprender mejor la realidad', *Cuadernos de Pedagogía* 243: 48-53.

HILL, B. (1994): 'Self-managed learning', *Language Teaching* 27/4: 213-223.

HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning* Oxford: Pergamon Press.

HOLLIDAY, A. (1988): 'Project work as an evaluation device', *System* 16/1: 77-86.

HOPKINS, D. (1985): *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.

HOWATT A.P.R. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HUTCHINSON, T. (1985): *Project English 1*. Oxford: Oxford University Press.

HUTCHINSON, T. (1991): *Introduction to project work*. Oxford: Oxford Univerity Press.

HUTCHINSON, T. & M. KLEPAC (1982): 'The communicative approach: a question of materials or attitudes?', *System* 10/2: 135-143.

HUTCHINSON, T. & A. WATERS (1981): 'Performance and competence in English for Specific Purposes', *Applied Linguistics* 2/1: 56-69.

HYLTENSTAM, K. & M. PIENEMANN (eds.) (1985): *Modelling and assessing second language acquisition*. San Diego, Ca.: College-Hill Press.

JACOBS, G.M. & J. BALL (1996): 'An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks', *ELT Journal* 50/2: 99-107.

JACOBS, G.M. & S. HALL (1994): 'Implementing cooperative learning', *English Teaching Forum* 32/4: 2-5, 13.

JAKOBSON,R. (1966): 'On linguistic aspects of translation', en BOWER, R.A. (ed.): *On translation*. New York: Oxford University Press. Citado por ULRYCH (1984).

JOHNSON, K. (1981): 'Introduction', en JOHNSON & MORROW (eds.): 1-12.

JOHNSON, K. (1982): *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.

JOHNSON, K. & K. MORROW (eds.) (1981): *Communication in the classroom*. Harlow, Essex: Longman.

JOLLY, D. (1984): *Writing tasks. An authentic task approach to individual writing needs*. Cambridge: Cambridge University Press.

JULIUS, O. & G. MARKETOS (1983): 'Growing up in English class', *English Teaching Forum* 21/2: 36.

JURADO SPUCH, M.A. (1992): 'Reflexión en torno al proyecto de innovación educativa "language acquisition in the classroom"', en *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Bilbao: AESLA: 353-361.

KATZ, L.G. & S.C. CHARD (1989): *Engaging children's minds: the project approach*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

KEH, C.L. (1990): 'A design for a process-approach writing course', *English Teaching Forum* 28/1: 10-12.

KENNY, B. (1993a): 'For more autonomy', *System* 21/4: 431-442.

KENNY, B. (1993b): 'Investigative research: how it changes learner status', *TESOL Quarterly* 27/2: 217-231.

KHARMA, N.N. & A.H. HAJJAJ (1989): 'Use of the mother tongue in the ESL classroom', *International Review of Applied Linguistics* 27/3: 223-235.

KHATTAK, M.I. (1993): 'Teaching students to write a research-project proposal', *English Teaching Forum* 31/1: 40-41.

KILPATRICK, W.H. (1918): 'The project method', *Teacher's College Record* 19: 319-335. Citado por ABBAGNANO y VISALBERGHI (1978).

KLEE, A.; VIDAL, N.; SYRJAELAEINEN, E. & K. DEMETZ (1992): 'Topic: our environment. A task for 14-year-old students', *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 45-48.

KOHONEN, V. (1992): 'Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education', en NUNAN (ed.): 14-39.

KOMOROWSKA, H. (1995): 'Project work based on observation tasks in teacher education', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 24-27.

KRASHEN, S.D. (1982a): 'Acquiring a second language', *World Language English* 1/2: 97-101.

KRASHEN, S.D. (1982b): *Principles and practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.

KRASHEN, S.D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

KRASHEN, S.D. (1987): 'Applications of psycholinguistic research to the classroom', en LONG & RICHARDS (eds.): 33-44.

KRASHEN, S.D. (1988): *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

KRASHEN, S.D. (1995): 'Issues in foreign language education', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 5-12.

KRASHEN, S.D. & T.D. TERRELL (1988): *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

KRIGAS, E.J. (1980): 'Group work: the road towards reality', *English Teaching Forum* 18/3: 42.

KUMARAVADIVELU, B. (1991): 'Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation', *ELT Journal* 45/2: 98-107.

KUMARAVADIVELU, B. (1993): 'The name of tasks and the task of naming: methodological aspects of task-based pedagogy', en CROOKES & GASS (eds.): 69-96.

LAROCHE, J.M. (1985): 'The teaching of translation in response to current revisions of language-study curriculum or of all things, translation?', *System* 13/2: 105-112.

LARSEN-FREEMAN, D. (1985a): 'Considerations in research design in second language acquisition', en CELCE-MURCIA (ed.): 125-136.

LARSEN-FREEMAN, D. (1985b): 'State of the art on input in second language acquisition', en GASS & MADDEN (eds.): 433-444.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, D. (1991): 'Second language acquisition research: staking out the territory', *TESOL Quarterly* 25/2: 315-350.

LARSEN-FREEMAN, D. (ed.) (1980): *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Mass.: Newbury House.

LARSEN-FREEMAN, D. & M.H. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

LEGUTKE, M. (1984): 'Project airport: part 2', *Modern English Teacher* (old edition) 12/1: 28-31.

LEVESQUE, C.W. (1984): 'Understanding and following directions', *English Teaching Forum* 22/2: 36-37.

LIGHTBOWN, P.M. (1985a): 'Can language acquisition be altered by instruction?', en HYLTENSTAM & PIENEMANN (eds.): 101-112.

LIGHTBOWN, P.M. (1985b): 'Great expectations: second-language acquisition research and classroom teaching', *Applied Linguistics* 6/2: 173-189.

LIN, L.Y. & R. BROWN (1994): 'Guidelines for the production of in-house self-access materials', *ELT Journal* 48/2: 150-156.

LIPMAN, M.; SHARP, A.M. & F.S. OSCANYAN (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LITTLEJOHN, A. & D. HICKS (1987): 'Task-centred writing activities', en CANDLIN & MURPHY (eds.): 69-91.

LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

LOMBARDO, L. (1990): 'Autonomy in foreign language learning: a report', *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 22/3: 73-82.

LONG, M.H. (1980): 'Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning', *Language Learning* 30/1: 1-42.

LONG, M.H. (1985a): 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching', en HYLTENSTAM & PIENEMANN (eds.): 77-99.

LONG, M.H. (1985b): 'Input in second language acquisition theory', en GASS & MADDEN (eds.): 377-393.

LONG, M.H. (1990a): 'Second language classroom research and teacher education', *ELT Documents* 133: 161-170.

LONG, M.H. (1990b): 'Task, group, and task-group interaction', en S. ANIVAN (ed.): *Language teaching methodology for the nineties*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Citado por JACOBS & BALL (1996).

LONG, M.H. & G. CROOKES (1992): 'Three approaches to task-based syllabus design', *TESOL Quarterly* 26/1: 27-56.

LONG, M.H. & G. CROOKES (1993a): 'Comments on Michael H. Long & Graham Crookes's Three approaches to task-based syllabus design. The authors respond...', *TESOL Quartely* 27/4: 729-733.

LONG, M.H. & G. CROOKES (1993b): 'Units of analysis in syllabus design: the case for task', en CROOKES & GASS (eds.): 9-54.

LONG, M.H. & J.C. RICHARDS (eds.) (1987): *Methodology in TESOL. A book of readings*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

LONON BLANTON, L. (1992): 'A holistic approach to college ESL: integrating language and content', *ELT Journal* 46/3: 285-293.

LOPEZ DE BLAS, M. (1991): 'Experiencia real de estudio y puesta en práctica de la Reforma en Inglés (Parte II-Secundaria)', *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 14/3: 14-19.

LOPEZ FERNANDEZ, A. (1994): 'La traducción como transmisión semántica en el aula', *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 16/3: 8-10.

LOZANO PALACIOS, A. (1989): 'Implicaciones pedagógicas del uso de documentos auténticos', en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Santander: AESLA: 371-376.

LUXON, M. & T. LUXON (1995): 'ODA ELT project in Nicaragua: a case study in project design', *Encuentro* 8: 160-172.

MACARO, E. (1995): 'Target language use in Italy', *Language Learning Journal* 11: 52-54.

MALAMAH-THOMAS, A. (1987): *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.

MANCHON RUIZ, R. (1987): 'Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico', *Cuadernos de Filología Inglesa* 3: 37-47.

MATTHEWS, A.; SPRATT, M. & L. DANGERFIELD (eds.) (1985): *At the chalkface. Practical techniques in language teaching*. London: Edward Arnold.

McDONALD, C. (1992): *English language project work*. Basingstoke, Hants.: MacMillan.

MENENDEZ, A. (1995): 'Classroom management: a project -teenagers' clothes', en *Richmond Publishing Awards 1995. Classroom management: problems and solutions*. Madrid: Richmond: 13-17.

MILLBURN, A. (1992): 'Learner training and the EFL curriculum', *English Teaching Forum* 30/3: 42-44.

MILLER, L. & P. ROGERSON-REVELL (1993): 'Self-access systems', *ELT Journal* 47/3: 228-233.

MITCHELL, R. (1985): 'State of the art article: process research in second language classrooms', *Language Teaching* 18/4: 330-352.

MITCHELL, R. & R. JOHNSTONE (1986): 'The routinization of communicative methodology', *ELT Documents* 124: 123-143.

MOHAN, B. & S.M. SMITH (1992): 'Context and cooperation in academic tasks', in NUNAN (ed.): 81-99.

MOHAN, B. & M. SCHWAB (1996): 'Learners of English and the discourse of attitudes'. Conferencia pronunciada en la Universidad de Córdoba, documento sin publicar.

MOLINA MORENO, M.I. (1989): *Perfiles interactivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la EGB en colegios públicos de Málaga*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

MOLL DA CUNHA, W. (1993): 'Reflecting on trends in ELTL', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 0: 5-9.

MORROW, K. (1981): 'Principles of communicative methodology', en JOHNSON & MORROW (eds.): 59-66.

MORROW, K. & M. SCHOCKER (1987): 'Using texts in a communicative approach', *ELT Journal* 41/4: 248-256.

MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass.: Newbury House.

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

MUÑOZ MUÑOZ, J.M. (1987): 'Reforma de la enseñanza del Inglés en la F.P.', en *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vol. I. Córdoba: AESLA: 95-108.

MURCIA FERNANDEZ, M.A. (1993): 'La planificación docente del Inglés: pautas para el diseño de unidades didácticas', *Aspectos Didácticos del Inglés* 4: 45-85.

MURPHY, D.F. (1993): 'Evaluating language learning tasks in the classroom,', en CROOKES & GASS (eds.): 139-161.

MURPHY, D.F. (1996): 'Evaluation in the classroom'. Ponencia presentada en *The Nineteenth Annual Convention, TESOL-Spain*, Sevilla.

NATION, P. (1989): 'Group work and language learning', *English Teachnig Forum* 27/2: 20-24.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1992): *Non-statutory guidance: modern foreign languages*. York: N.C.C.

NORTH, S. (1990): 'Resource materials for library project work', *ELT Journal* 44/3: 222-229.

NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

NOVAK, J.D. & D.B. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

NUNAN, D. (1987): 'Communicative language teaching: making it work', *ELT Journal* 41/2: 136-145.

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

NUNAN, D. (1988b): *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989a): 'A client-centred approach to teacher development', *ELT Journal* 43/2: 111-118.

NUNAN, D. (1989b): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989c): *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Prentice Hall.

NUNAN, D. (1990a): 'Action research in the language classroom', en RICHARDS & NUNAN (eds.): 62-81.

NUNAN, D. (1990b): 'The teacher as researcher', *ELT Documents* 133: 16-32.

NUNAN, D. (1990c): 'Using learner data in curriculum development', *English for Specific Purposes* 9: 17-32.

NUNAN, D. (1991a): 'Communicative tasks and the language curriculum', *TESOL Quarterly* 25/2: 279-295.

NUNAN, D. (1991b): 'Methods in second language classroom-oriented research', *Studies in Second Language Acquisition* 13: 249-274.

NUNAN, D. (1992a): 'Review on Process & experience in the language classroom by Michael Legutke & Howard Thomas. London: Longman, 1991', *TESOL Quarterly* 26/3: 573-575.

NUNAN, D. (1992b): 'Toward a collaborative approach to curriculum development: a case study', in NUNAN (ed.): 230-253.

NUNAN, D. (1992c): *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1993a): 'From learning-centredness to learner-centredness', *Applied Language Learning* 4/1-2: 1-18.

NUNAN, D. (1993b): 'Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks', en CROOKES & GASS (eds.): 55-68.

NUNAN, D. (1995a): 'Closing the gap between learning and instruction', *TESOL Quarterly* 29/1: 133-158.

NUNAN, D. (1995b): *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

NUNAN, D. (ed.) (1992): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'DELL, F. (1992): 'Helping teachers to use a self-access centre to its full potential', *ELT Journal* 46/2: 153-159.

O'NEILL, R. (1991): 'The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well', *ELT Journal* 45/4: 293-304.

ONTORIA PEÑA, A. y A. MOLINA RUBIO (1988): *Metodología participativa en el aula*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

ONTORIA, A. y OTROS (1992): *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

OTAL, J.L.; ARTIGAS, A. y J.J. ALAGON (1992): 'Análisis de la motivación y técnicas de aprendizaje de inglés de los estudiantes de Enseñanza Media de Zaragoza', en *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo: AESLA: 545-570.

OXFORD, R. & D. CROOKALL (1989): 'Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues', *Modern Language Journal* 73/4: 404-419.

PALACIOS MARTINEZ, I.M. (1988): 'Introducing students into project-work', *Aula de Inglés* 7/1: 5-7.

PALACIOS MARTINEZ, I.M. (1993): 'Teachers and learners on teaching and learning in the Spanish EFL secondary school curriculum', *Aspectos Didácticos del Inglés* 4: 149-196.

PALACIOS MARTINEZ, I.M. (1994): *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

PALMER, H.E. (1974): *The principles of language study*. London: Oxford University Press.

PAPANDREOU, A.P. (1994): 'An application of the projects approach to EFL', *English Teaching Forum* 32/3: 41-42.

PARKINSON, B. & C. HOWELL-RICHARDSON (1990): 'Learner diaries', *ELT Documents* 133: 128-140.

PARKS, G. (1982): 'Notes on the use of translation in language class', *System* 10/3: 241-245.

PAYNE, M.H. (1984): 'Tasks and teaching: an ELC lesson', en *The ESP classroom: methodology, materials & expectations*. University of Exeter, vol. 7: 133-140.

PEREZ MURILLO, D. (1989): 'Project work: a useful tool for the Reforma in Spain', *Lancaster Lines* 1: 6-9.

PEREZ TORRES, I. (1995): 'A project in/about London', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/1: 67-68.

PERPIGNAN, H. (1990): 'The student as materials writer', *English Teaching Forum* 28/2: 18-23.

PICA, T. (1985): 'Communicative language teaching as an aid to classroom second language acquisition: some insights from research', *Anglo-American Studies* 5/1: 5-14.

PICA, T. (1991a): 'Classroom interaction, negotiation and comprehension: redefining relationships', *System* 19/4: 437-452.

PICA, T. (1991b): 'Input as a theoretical and research construct', *International Review of Applied Linguistics* 29/3: 185-196.

PICA, T. (1992): 'Language learning research and classroom concerns', *English Teaching Forum* 30/3: 2-10.

PICA, T. (1994): 'Questions from the language classroom: research perspectives', *TESOL Quarterly* 28/1: 49-79.

PICA, T. & C. DOUGHTY (1985a): 'Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities', en GASS & MADDEN (eds.): 115-132.

PICA, T. & C. DOUGHTY (1985b): 'The role of group work in classroom second language acquisition', *Studies in Second Language Acquisition* 7/2: 233-248.

PICA, T.; YOUNG, R. & C. DOUGHTY (1987): 'The impact of interaction on comprehension', *TESOL Quarterly* 21/4: 737-758.

PIENEMANN, M. (1985): 'Learnability and syllabus construction', en HYLTENSTAM & PIENEMANN (eds.): 23-75.

PLA BACIN, L. (1993): 'Argumentos a favor de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática', *Aspectos Didácticos del Inglés* 4: 87-125.

PORTER, P.A. (1986): 'How learners talk to each other: input and interaction in task-centred discussions', en DAY (ed.): 200-222.

POTTER, B. (1968): *Inglés para españoles. Curso elemental*. Barcelona: Editorial Juventud.

PRABHU, N.S. (1987): *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

PRABHU, N.S. (1990): 'Comments on Alan Beretta's paper Implementation of the Bangalore project', *Applied Linguistics* 11/4: 338-340.

PRABHU, N.S. (1992): 'The dynamics of the language lesson', *TESOL Quarterly* 26/2: 225-241.

PRABHU, N.S. & D.J. CARROLL (1980): 'Syllabus design and methodology', *Newsletter* 1/4: 1-20. Bangalore: Regional Institute of English. Citado por BRUMFIT (1984a).

PROWSE, C.P. (1993): 'A person-centred approach: how far can we go', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 1/1: 7-8.

PUELLO, A. (1990): 'Syllabus design: a determining factor in foreign language learning', *English Teaching Forum* 28/1: 38-40.

RADLEY, P. & C. MILLERCHIP (1990): *Mode 2. Student's book*. London: Collins ELT.

RAMANI, E. (1987): 'Theorizing from the classroom', *ELT Journal* 41/1: 3-11.

RAVERA, M. (1991): 'Cooperative learning', en *Towards a new decade. Novenes Jornades pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 123-136.

RAVERA, M. & N. VIDAL (1986): 'An experimental syllabus for C.O.U.', en *Bringing the real world into the classroom. Terceres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 61-88.

RAZ, H. (1982): 'Foreign language teaching within the school framework: the educational challenge of a learner-centred approach', *World Language English* 1/2: 108-111.

REA, P. (1987): 'Communicative curriculum validation: a task-based approach', en CANDLIN & MURPHY (eds.): 147-165.

REA-DICKINS, P. (1994): 'Evaluation and English language teaching', *Language Teaching* 27/2: 71-91.

REA-DICKINS, P. & E.G. WOODS (1988): 'Some criteria for the development of communicative grammar tasks', *TESOL Quarterly* 22/4: 623-646.

REES, A.L.W. (1991): 'Project work in EFL: potential pitfalls', *English: a world language* 1: 37-43.

RIBE, R. (1989): 'La enseñanza del inglés por proyectos', *Aspectos Didácticos del Inglés* 3: 85-105.

RIBE, R. (1992): 'Task typology for 13-18 years old studets', *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 29-34.

RIBE, R. (1994a): 'Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes', *Articles* 2: 47-61.

RIBE, R. (1994b): *L'ensenyament de la llengua anglesa: al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

RIBE, R. y N. VIDAL (1993): *Project work, step by step*. Oxford: Heinemann.

RIBE, R. y N. VIDAL (1995): *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.

RICHARDS, J.C. (1985): *The context of language teaching*. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. & D. NUNAN (eds.) (1990): *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.; PLATT, J. & H. WEBER (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.

RICHARDS, J.C. & T. RODGERS (1987): 'Method: approach, design and procedure', en LONG & RICHARDS (eds.): 145-157.

RINGBOM, H. (1978): 'On learning related and unrelated languages', *Moderna Sprak* 72/1: 21-25.

RINGBOM, H. (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

RIZO RODRIGUEZ, A.J. (1992): 'The monolingual and the bilingual dictionary in the teaching of English as a foreign language', en *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA: 144-168.

ROBINSON, P. (1991): *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

RODRIGUEZ TORRAS, F. (1988): 'Aplicación de principios del content based teaching an actividades situacionales en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera', en *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Pamplona: AESLA: 495-505.

RODRIGUEZ TORRAS, F. (1989): 'Hawaii: the use of the exotic element in language-content-based teaching', en *Keeping up-to-date. Setenes Jornades pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 123-141.

RODRIGUEZ TORRAS, F. (1991): 'The discovery of America: towards 1992', en *Towards a new decade. Novenes Jornades pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 178-197.

ROLDAN TAPIA, A.R. (1995): 'Proyectos en el ciclo 12-14: un modo de empezar', en *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 79-82.

ROLDAN TAPIA, A.R. (1996): 'El día mundial del SIDA: una excusa perfecta para project work', *Aula Abierta* 67: 181-186.

ROLDAN, A.R.; LUQUE, M.C.; GALLEGO, J.; SANCHEZ, F. y J. TEJEDERAS (1994): 'Anticipando los diseños curriculares: una experiencia con project work', *Alminar*, Revista de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba, 30: 10-13.

RUBIN, J. & J. THOMPSON (1982): *How to be a more successful language learner*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

RULON, K. & J. McCREARY (1986): 'Negotiation of content: teacher-fronted and small group', in DAY (ed.): 182-199.

SAINZ, F. (1934): *El método de proyectos*. Madrid: Revista de Pedagogía. Citado por HERNANDEZ (1996).

SAMUDA, V. & P.L. ROUNDS (1993): 'Critical episodes: reference points for analyzing a task in action', in CROOKES & GASS (eds.): 125-138.

SANDERS, A. (1980): 'Activities for communication practice', *English Teaching Forum* 18/4: 30-32.

SATO, C.J. (1985): 'Task variation in interlanguage phonology', in GASS & MADDEN (eds.): 181-196.

SAVILLE-TROIKE, M. (1985): 'Cultural input in second language learning', in GASS & MADDEN (eds.): 51-58.

SCHECTER, S. & R. RAMIREZ (1992): 'A teacher-research group in action', in NUNAN (ed.): 192-207.

SCHWARTZ, B. (1977): *L'éducation demain*. Paris: Aubier Montaigne. Citado por HOLEC (1979).

SELIGER, H.W. (1977): 'Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and L2 competence', *Language Learning* 27/2: 263-278.

SELIGER, H.W. (1983): 'Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition', in SELIGER & LONG (eds.): 246-267.

SELIGER, H.W. & M.H. LONG (eds.) (1983): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SELIGER, H.W. & E. SHOHAMY (1989): *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

SERRA, N. (1989): 'Don't be afraid of project work', en *Keeping up-to-date. Setenes Jornades pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 119-122.

SERVICIO DE ORDENACION EDUCATIVA (1993): *Elementos para el debate de la Educación Secundaria en Andalucía*. Córdoba: Delegación Provincial de Educación y Ciencia.

SHEAL, P. (1989): 'Classroom observations: training the observers', *ELT Journal* 43/2: 92-103.

SHEEN, R. (1990): 'The Applied Linguistics gap', *English Teaching Forum* 28/2: 47-48.

SHEEN, R. (1994): 'A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus', *TESOL Quarterly* 28/1: 127-151.

SHEERIN, S. (1989): *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.

SHEPPARD, K. & F.L. STOLLER (1995): 'Guidelines for integration of student projects into ESP classrooms', *English Teaching Forum* 33/2: 10-15.

SHUNLING, S. (1984): 'Communicative interaction activities using human-interest stories', *English Teaching Forum* 22/3: 32-34.

SINGLETON, D. (1992): 'Second language instruction: the when & how', *AILA Review* 9: 46-54.

SIONIS, C. (1990): 'Let them do our job! Towards autonomy via peer-teaching and task-based exercises', *English Teaching Forum* 28/1: 5-9.

SKEHAN, P. (1996): 'A framework for the implementation of task-based instruction', *Applied Linguistics* 17/1: 39-62.

SKINNER, B.J. (1976, 4ª ed): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.

SOMERVILLE-RYAN, R.B. (1987): 'Taking slow learners to task', in CANDLIN & MURPHY (eds.): 93-119.

SORACCO, M. & C. CADIERNO (1989): 'La observación de clase como instrumento para obtener feedback: ¿aprenden los alumnos lo que los profesores enseñan?', en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Santander: AESLA: 511-519.

SOUILLARD, A. & A. KERR (1990): 'Problem-solving activities for science and technology students', *English Teaching Forum* 28/2: 28-32.

SPADA, N. (1990a): 'A look at the research process in classroom observation: a case study', *ELT Documents* 133: 81-93.

SPADA, N. (1990b): 'Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs', en RICHARDS & NUNAN (eds.): 293-310.

SPRATT, M. (1985): 'Should we use the L1 in the monolingual FL classroom?', in MATTHEWS, SPRATT & DANGERFIELD (eds.): 198-202.

STANULEWICZ, D. (1991): 'Learner-made dictionaries', *English Teaching Forum* 29/4: 42.

STANULEWICZ, D. (1992): 'Letters: guess who has written to you', *English Teaching Forum* 30/4: 44-46.

STEMPLESKI, S. (1993): 'Linking the classroom to the world: the environment and EFL', *English Teaching Forum* 31/4: 2-11.

STENHOUSE, L. (1991, 3ª ed.): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

SUNDERLAND, J. & E. TONCHEVA (1991): 'The value of project work in INSET', *System* 19/3: 309-319.

SWAIN, M. (1985): 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development', in GASS & MADDEN (eds.): 235-253.

SWALES, J.M. (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWAN, M. (1981): 'False beginners', in JOHNSON & MORROW (eds.): 38-44.

TARONE, E. (1979): 'Interlanguage as chameleon', *Language Learning* 29/1: 181-191.

TARONE, E. & B. PARRISH (1988): 'Task-related variation in interlanguage: the case of articles', *Language Learning* 38/1: 21-44.

TARVIN, W.L. & A.Y. AL-ARISHI (1991): 'Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom', *TESOL Quarterly* 25/1: 9-27.

THOMAS, H. (1984): 'Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students', *ELT Journal* 38/3: 187-191.

THORNE, C. & W. QIANG (1996): 'Action research in language teacher education', *ELT Journal* 50/3: 254-262.

TITFORD, C. (1983): 'Translation for advanced learners', *ELT Journal* 37/1: 52-57.

TUDOR, I. (1987a): 'Guidelines for the communicative use of translation', *System* 15/3: 365-371.

TUDOR, I. (1987b): 'Using translation in ESP', *ELT Journal* 41/4: 268-273.

TUDOR, I. (1992): 'Learner-centredness in language teaching: finding the right balance', *System* 20/1: 31-44.

TUDOR, I. (1993): 'Teacher roles in the learner-centred classroom', *ELT Journal* 47/1: 22-31.

TUDOR, I. (1995): 'An interview on learner-centredness with Ian Tudor', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 34-42.

TUDOR, I. (1996): 'Learner-centredness... and the knots it can get teachers into', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 4/1: 5-11.

ULRYCH, M. (1984): 'Teaching translation and translation in language teaching', *Modern English Teacher* (old edition) 12/1: 45-47.

ULRYCH, M. (1996): 'Communicating through translation', *Cambridge Language Reference News* 2: 1.

UNDERHILL, A. (1989): 'Process in humanistic education', *ELT Journal* 43/4: 250-260.

UR, P. (1981): *Discussions that work. Task-centred fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

URGESE, T. (1987): 'L1 as a useful tool in teaching foreign languages', *English Teaching Forum* 25/3: 39-40.

VAN EK, J.A. (1975): *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*. New York: Longman.

VAN LIER, L. (1989): 'Classroom research in second language acquisition', *Annual Review of Applied Linguistics* 10: 173-186.

VEZ FERNANDEZ, P. (1994): 'Motivación del alumno de inglés a partir de su entorno: caso práctico', *English Language Teaching in Spain, Boletín de FAPIE* 2: 81-84.

VIDAL, N. (1984): 'Humanizing the classroom', en *Acquiring a foreign language in the classroom. Actes de les Segones Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 77-97.

VIDAL, N. (1987): 'Account of a trip to Bournemouth, England, with I.B. students, the symbol of a dream accomplished with enthusiasm and effort', en *New Horizons in TEFL. Cinquenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 87-90.

VIDAL, N. (1988): 'The shadow in the mist', en *Language development and classroom research. Sisenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma: 87-102.

VIDAL, N. (1994a): 'El trabajo por proyectos: la enseñanza de la lengua extranjera', en DARDER y GAIRIN (eds.): 271-285.

VIDAL, N. (1994b): 'Projectes oberts i projectes tancats a l'ensenyament de llengües estrangeres', *Articles* 2: 35-46.

VILLANI, D. (1995): 'Summer workbook project: a purposeful way to exploit student-generated resources', *English Teaching Forum* 33/1: 33-35.

WAJNRYB, R. (1988): 'The dictogloss method of language teaching: a text-based, communicative approach to grammar', *English Teaching Forum* 26/3: 35-39.

WENDEN, A. & J. RUBIN (eds.) (1987): *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

WHITE, L. (1987): 'Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence', *Applied Linguistics* 8: 95-110.

WHITE, R.V. (1988): *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1987): 'The roles of teacher and learner', *ELT Journal* 41/2: 83-88.

WILKINS, D.A. (1976): *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

WILLIAMS, M. (1989): 'A developmental view of classroom observations', *ELT Journal* 43/2: 85-91.

WILLIS, D. (1993): 'Comments on Michael H. Long and Graham Crookes's Three approaches to task-based syllabus design. A reader reacts...', *TESOL Quarterly* 27/4: 726-729.

WINN-BELL OLSEN, J.E. (1982): 'Collaborations: learner-centred tasks for the ESL classroom', *World Language English* 1/2: 120-123.

WITTROCK, M.C. (ed.) (1986): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

WONG-FILLMORE, L. (1985): 'When does teacher talk work as input?', in GASS & MADDEN (eds.): 17-50.

WRIGHT, T. (1987a): 'Instructional task and discoursal outcome in the L2 classroom', in CANDLIN & MURPHY (eds.): 47-68.

WRIGHT, T. (1987b): *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

WRIGHT, T. (1990): 'Understanding classroom role relationships', en RICHARDS & NUNAN (eds.): 82-95.

YALDEN, J. (1986): 'An interactive approach to syllabus design: the frameworks project', *ELT Documents* 124: 25-38.

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

YOUNGMAN, M.B. (1982): *Designing and analysing questionnaires*. Rediguide 12: Guides in Educational Research. University of Nottingham, School of Education.

YULE, G. & M. POWERS (1994): 'Investigating the communicative outcomes of task-based interaction', *System* 22/1: 81-91.

ZAID, M.A. (1995): 'Semantic mapping in communicative language teaching', *English Teaching Forum* 33/3: 6-11.

ZARO, J.J. (1992): 'Vocabulary selection and task-based approaches: two irreconciliable opposites?', *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 17-20.

ZARO, J.J. (1995): 'El eclecticismo como culminación: los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras', *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/1: 9-16.

ZARO, J.J. & M. RODRIGUEZ ESPINOSA (1995): *Guía de materiales para Inglés. Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Málaga: Editorial Arguval.