

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

La enseñanza por proyectos en el aula de ELE

La experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania

Autora: Inés Cifuentes Heguy

Director: Jesus Arzamendi

diciembre 2006

RESUMEN

Este estudio pretende explorar lo que ocurre en el aula de ELE cuando se introduce el modo de aprendizaje por proyectos en el contexto de la educación reglada. Para ello hemos investigado el caso (único) de una clase de secundaria de un instituto en la región alemana del Sarre. Los métodos utilizados para la recogida de datos han sido en gran parte etnográficos, si bien se ha mantenido una postura ecléctica, intentando adaptar las técnicas de recogida y análisis a las necesidades de la investigación. La observación duró 8 semanas y resultó en un mejor entendimiento de las variables que intervienen en este modo de aprendizaje, sus relaciones y efectos en los rendimientos de los alumnos. Consideramos que la contribución más importante de este estudio, a pesar de sus limitaciones, ha sido el proporcionar un mejor entendimiento del proceso y los resultados de este modo de aprendizaje, dando pistas al docente sobre sus posibilidades de acción con respecto al mismo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
2.1. En busca de una definición de aprendizaje por proyectos	7
2.2. Beneficios de la enseñanza por proyectos	16
2.2.1. Beneficios de orden general.....	16
2.2.2. Beneficios en el contexto de ELE.....	17
2.3. Variables afectadas en la enseñanza por proyectos	21
2.3.1. Identificación de las variables	21
2.3.2. Las variables, su comportamiento e interacciones	21
2.3.2.1. La competencia comunicativa	21
2.3.2.2. Adquisición de destrezas cognitivas y organizativas.....	22
2.3.2.3. Desarrollo del individuo	23
2.3.2.4. Motivación.....	23
2.3.2.5. Reducción de problemas de disciplina	28
2.3.2.6. Autonomía en el aprendizaje	28
2.3.2.7. Aprendizaje colaborativo o cooperativo.....	30
2.3.2.8. El aprendizaje activo o “learning by doing”	35
2.4. Los estudios existentes	36
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	39
4. METODOLOGÍA.....	40
4.1. El contexto del estudio.....	40
4.1.1. Método de enseñanza.....	40
4.1.2. La lengua del aula.....	41
4.1.3. Los materiales utilizados	41
4.1.4. Método de evaluación.....	41
4.2. Informantes	41
4.2.1. Los alumnos.....	41
4.2.2. El profesor titular.....	42
4.2.3. El investigador.....	42
4.3. Procedimiento	42
4.3.1. Preparación	42
4.3.2. Planificación	43
4.3.3. Realización	44
4.3.4. Seguimiento y evaluación.....	45
4.4. Material.....	46
4.4.1. Material de contextualización.....	46
4.4.1.1. El cuestionario pre-proyecto.....	46
4.4.1.2. Notas de la entrevista inicial a la profesora titular	46
4.4.1.3. Notas de clase previas a la introducción del proyecto.....	47
4.4.2. Material de apoyo al alumno	47
4.4.2.1. Las instrucciones o guía del alumno.....	47
4.4.2.2. El templete para el plan del proyecto y el plan de acción	48
4.4.3. Datos sobre la experiencia	48
4.4.3.1. El diario de aprendizaje	48
4.4.3.2. El diario del profesor	48
4.4.3.3. Las notas libres de clase	48
4.4.4. Datos para la evaluación.....	49
4.4.4.1. Los criterios de evaluación.....	49
4.4.4.2. El templete para las observaciones del investigador	49

4.4.5. El cuestionario post-proyecto	49
4.4.6. Cuestionario final a la profesora titular	49
4.5. Análisis	50
4.5.1. Las variables de interés.....	50
4.5.2. Métodos de análisis.....	50
5. RESULTADOS	52
5.1. La competencia comunicativa	52
5.2. La competencia cognitiva y organizativa	54
5.3. La adquisición de la lengua objeto	55
5.4. La motivación	56
5.5. El aprendizaje cooperativo	58
5.6. La autonomía en el aprendizaje	59
5.7. El aprendizaje activo.....	61
5.8. La disciplina.....	62
5.9. Recomendaciones	62
6. CONCLUSIONES	67
7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	67
8. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	68
9. BIBLIOGRAFIA	69
10. ANEJOS.....	I

1. INTRODUCCION

En los últimos treinta años se han producido cambios significativos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. De los paradigmas estructuralista y conductista, que habían dominado por décadas la enseñanza de idiomas, resultando en métodos tan extendidos como el de Gramática-Traducción o el Audiolingual, pasamos, a partir de los años sesenta-setenta, a las teorías humanistas y constructivistas, entre muchas otras, que nos llevan a enfoques y métodos muy diferentes, como es el hoy muy en boga, enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas que a menudo se le asocia.

Las implicaciones de estos cambios en el campo de la enseñanza de lenguas son notables. En primer lugar, se trata de un cambio profundo en la definición misma del concepto de lengua. Mientras que los estructuralistas consideran la lengua como un conjunto de elementos que se combinan, conforme a unas reglas, las teorías más actuales (influenciadas por la sociolingüística, la pragmática y la semántica entre otras) consideran la lengua como un instrumento para la comunicación y se preocupan fundamentalmente por lo que Widdowson (1978) llama USO en tanto que instrumento comunicativo y no tanto por la UTILIZACIÓN correcta de la lengua, es decir, el dominio de las reglas. En segundo lugar, las creencias sobre cómo se adquiere una lengua también se han ido modificando a través de los años. Las teorías conductistas consideraban que el proceso de adquisición de la lengua se produce de forma mecánica mediante la formación de hábitos. Esto contrasta con las nuevas tendencias que ponen el acento en la exposición del aprendiente a un input significativo y su participación en situaciones en las que deba producir un output comprensible en la LO, tendencias que quizás se puedan resumir simplemente diciendo que hoy se considera que “se aprende a comunicar comunicando”.

Estos cambios también han tenido un impacto importante en los objetivos básicos de la enseñanza de lenguas, habiendo modificado el significado mismo de la noción de competencia lingüística. Tradicionalmente el estudiante era competente cuando dominaba las reglas, aun sin ser capaz de comunicar. Hoy, consideramos la finalidad principal de la enseñanza de lenguas “la competencia comunicativa” del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

El enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas suponen una de las propuestas mas serias que responden a este nuevo imperativo que es la “competencia comunicativa”. Instituciones de renombre como el Instituto Cervantes, o el Consejo de Europa en su “Marco de Referencia de las Lenguas”, han adoptado dicho enfoque, decantándose así por la enseñanza comunicativa por tareas.

Pero a pesar de lo mucho que se ha hablado en los últimos años de estos nuevos métodos, en muchos manuales y en particular, en muchas aulas, descubrimos una realidad distinta. A pesar de los beneficios que se le atribuyen al enfoque comunicativo y a la enseñanza por tareas, muchas instituciones y muchos docentes no los han puesto en práctica. Y es que los cambios que dicha puesta en práctica suponen no son pocos y a

menudo son difíciles de asimilar. Empezando por un cambio radical de los roles del docente y el aprendiz, siguiendo por un tratamiento de la gramática muy diferente al instigado por los métodos más tradicionales, una estructura de las lecciones que se distancia radicalmente del tradicional modelo PPP (presentación práctica producción) para decantarse por un método de trabajo más participativo y cooperativo basado en las tareas y otros muchos cambios que hacen esta transición difícil e incómoda para el docente, que a menudo no está formado para desenvolverse en el aula comunicativa.

Esta cuestión es particularmente relevante en el marco de la enseñanza reglada, donde clases numerosas, alumnos en edades difíciles y en ocasiones problemas sociales, llevan a resultados mediocres, consecuencia de la falta de motivación y de interés de los participantes. Y es que los programas más tradicionales, influenciados por las teorías estructuralistas y conductistas, a menudo inflexibles, no responden a los intereses de los alumnos. Los métodos poco estimulantes no favorecen la motivación y un sistema, a veces cercano a la autocracia, favorece los conflictos y los problemas disciplinarios más que la adquisición de una sólida competencia comunicativa en un ambiente productivo, que debería ser, al fin y al cabo, el objetivo del docente, del alumno y de cualquier institución educativa.

Las ventajas que el enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas presentan en relación a los problemas anteriormente mencionados son a menudo invocadas. El trabajo por proyectos constituye una de las modalidades del enfoque comunicativo y la enseñanza por tareas poco estudiadas en profundidad y poco extendidas en las aulas. A lo largo de los años, se le han atribuido muchos beneficios en relación con la motivación de los alumnos y la mejora de la competencia comunicativa que, lamentablemente, fuera de trabajos de investigación aislados y a menudo no traducidos al castellano (Frey 1982, Bastian y Gudjons 1988, Gudjons et al 1997, Gudjons 2001, entre otros), han sido poco estudiadas.

Este trabajo pretende explorar, precisamente, lo que ocurre en una clase tradicional de enseñanza secundaria reglada cuando introducimos un programa comunicativo estructurado a través de un proyecto, interesándonos en las variables que intervienen en esta nueva situación, sus interacciones y consecuencias.

2. ESTADO DE LA CUESTION

2.1. En busca de una definición de aprendizaje por proyectos

Antes de adentrarnos en nuestra tarea de recorrer la literatura existente sobre el aprendizaje por proyectos, consideramos importante establecer una definición de este concepto.

Como mencionamos en la introducción, el trabajo por proyectos constituye una modalidad de la enseñanza por tareas. Por este motivo, para llegar a una definición de proyecto, debemos primero clarificar lo que entendemos por tarea. En la literatura encontramos una diversidad de definiciones del concepto de tarea en el contexto de enseñanza de lenguas, propuestas por diferentes autores. Exponemos algunas a continuación.

"... (una tarea es) cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa..." (Long, 1985:89)

"(...) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea" (Breen, 1987:23)

"(...) una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la LE, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989:10).

" (...) Aunque dispersa, la definición de tarea puede conciliarse en las siguientes características:

- 1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;*
- 2. identificable como unidad de actividad en el aula;*
- 3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;*
- 4. diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.*

Una quinta característica determina el tipo de tareas. Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa (...). Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante lo que algunos autores denominan tareas pedagógicas posibilitadoras (Long, 1994; Estaire & Zanón 1994)." (Zanón 1995:52)

Vemos pues que este enfoque favorece la autonomía del aprendiente, poniendo el acento en el desarrollo de la "competencia comunicativa" (introducida mas arriba) y no en el aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua (aunque sin por eso olvidarlas), a través de un trabajo participativo, basado en situaciones de la vida real.

Pasemos ahora a intentar determinar qué tipo de tareas constituyen un proyecto, y cuáles son sus características primordiales. Zanón (1995:55) nos introduce a algunos de los rasgos más característicos del trabajo por proyectos en tanto que modalidad de la enseñanza por tareas:

[Un proyecto es un tipo de programa de enseñanza comunicativa por tareas] " ...Dentro de un proyecto y con un objetivo de trabajo a medio/ largo plazo (...) se articulan diferentes niveles de tareas. El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde, además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera, se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua"

Si bien esta aportación no puede ser considerada como una definición del término, ya que como tal sería incompleta, valoramos algunos elementos importantes que nos ayudan a caracterizar este tipo de enseñanza y avanzar en nuestro cometido de esclarecer el significado de este concepto. Al hablar de proyecto tratamos de una tarea relativamente extensa (de media o larga duración). Deducimos, si bien no se nos dice de forma explícita, que sus límites no están totalmente definidos de antemano; es así que hablamos de un proceso a través del cual se generan tareas (entendemos sobre la marcha) y precisamos la importancia que en este

proceso tienen la participación y las decisiones de los aprendientes, que trabajan de forma autónoma y cooperativa. Subrayamos también que las tareas que surgen durante el proceso son de dos tipos: comunicativas y pedagógicas. La importancia de este punto es que no sólo vamos a encontrar situaciones que permiten a los alumnos comunicar en contextos reales (o realistas), sino que también encontraremos intervenciones puntuales del profesor, que va a apoyar a los alumnos en la adquisición de contenidos lingüísticos, así como en la adquisición de competencias, estrategias y técnicas que servirán de ayuda para la realización de las tareas comunicativas y favorecerán la autonomía de los aprendientes, permitiéndoles trasponer dichos conocimientos a situaciones futuras. Entendemos que estas intervenciones puntuales podrán ser originadas por una petición de ayuda por parte del grupo o por la identificación de un punto de bloqueo por parte del profesor que observa de cerca el proceso.

Ribé y Vidal (1993:2-3) hacen una distinción entre tareas de primera, segunda y tercera generación, que es de gran utilidad para aclarar el concepto de enseñanza por proyectos. Las tareas de primera generación tienen como objetivo primordial el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en el área particular de lengua que se enseñe en un momento dado. Este tipo de tareas está supeditado a los contenidos del currículo, y se ordena y organiza en acuerdo a él. La lengua se estudia de forma controlada, practicando funciones y estructuras específicas.

Las tareas de segunda generación tienen un objetivo más amplio. No sólo pretenden desarrollar la competencia comunicativa, sino que trabajan también las estrategias cognitivas y las habilidades para organizar y manejar información. La lengua es el instrumento que posibilita la realización de un trabajo auténtico y se estudia de forma global. Durante la realización de la tarea, los alumnos están llevados a procesar grandes cantidades de input (leer información, comprender y almacenar respuestas de interlocutores nativos, etc.) y output (dirigirse a interlocutores en la lengua meta, producir informes, redactar cartas, etc.).

Las tareas de tercera generación, van un poco más lejos, incluyendo objetivos educativos más amplios, que implican el desarrollo de la personalidad de los estudiantes a través del aprendizaje de la lengua. Implican también la experiencia previa del estudiante y pretenden influenciar sus actitudes, motivación y la toma de conciencia de ciertos valores éticos o morales.

Son precisamente las tareas de segunda y tercera generación las que, según Ribé y Vidal (1993), pueden considerarse como trabajo por proyectos. Este tipo de trabajo implica generalmente una estructura más compleja (organizada en etapas y pasos que son en sí tareas posibilitadoras y comunicativas) y una duración más larga que las tareas de primera generación, pudiendo llegar a cubrir desde varias semanas a un curso académico completo.

La contribución de Ribé y Vidal (1993) nos aporta algunos elementos nuevos y de interés. Fundamentalmente, se trata de una clasificación de tareas en categorías que nos permiten distinguir cuándo estamos ante un proyecto y cuándo no. Factores determinantes son la duración (media o larga) que trasciende el espacio temporal de la clase, los objetivos, que en el caso del proyecto van más allá del desarrollo de las competencias comunicativas de los aprendientes, para interesarse por las competencias cognitivas y organizativas, y en ocasiones, también influyendo el desarrollo personal del estudiante a través del fomento de ciertas actitudes y valores.

Por su parte, el didáctico alemán Karl Frey (1982:14) considera que al hablar de proyectos nos referimos a:

“Una experiencia de enseñanza/aprendizaje que un grupo de aprendientes (incluyendo el profesor) se propone. Se trata de la planificación de dicho aprendizaje, o más precisamente, del desarrollo de la experiencia de enseñanza/aprendizaje por parte de los participantes”

(La traducción es nuestra)

Esta nueva aportación subraya la importancia del trabajo cooperativo entre profesor y alumnos que permite a los últimos (y esto es una novedad con respecto a la enseñanza tradicional) participar de forma activa en la planificación y el desarrollo de su experiencia de aprendizaje, tanto en los contenidos como en los procesos. Hasta aquí hemos identificado en la literatura existente una serie de definiciones tentativas de “enseñanza por proyectos” (claramente existen muchas más), que nos ayudan a delimitar el campo de significado de este concepto, aunque sin aportar claridad suficiente. Y es que en palabras de Frey (1982:14) el trabajo por proyectos es:

“una forma de enseñanza/aprendizaje abierta, y por tanto difícil de describir a través de una definición precisa”

(La traducción es nuestra)

Por este motivo, algunos autores (Fridrich, 1964; Klafki, 1970; Bastian and Gudjons,1988; Legutke y Thomas 1991, y el mismo Frey, 1982 entre otros) consideran que se puede llegar a delimitar el concepto de enseñanza/aprendizaje por proyectos de forma mas clara a través de la identificación de sus características principales. Coincidimos con este punto de vista y a continuación presentamos aquellas caracterizaciones que consideramos más completas y pertinentes.

Frey (1982:16) presenta una serie de características que, en su opinión, distinguen este método de enseñanza de otros. Según él los participantes en un proyecto:

- a. Toman la iniciativa de un proyecto
- b. Toman en consideración los intereses de cada uno de los participantes y del grupo, tratando de compensar ambos
- c. Buscan el acuerdo a través de la interacción del grupo
- d. Desarrollan la iniciativa del proyecto definiendo un área de trabajo para los participantes
- e. Se organizan ellos mismos dentro del marco de un espacio de tiempo limitado
- f. Realizan las actividades necesarias dentro del tiempo dado
- g. Se mantienen informados los unos a los otros en todo momento
- h. Trabajan en un área relativamente abierta. Dicha área no ha sido previamente organizada en pequeñas tareas o actividades.
- i. Se marcan determinados objetivos o acuerdan un marco de trabajo
- j. Intentan alcanzar los objetivos marcados
- k. Desarrollan estrategias para el análisis de tareas y problemas
- l. Detectan tensiones y conflictos con el fin de resolverlos
- m. Participan en el trabajo del grupo aun cuando su propio interés no está en primer plano
- n. Se ocupan de situaciones y temas reales, que aparecen también fuera de situaciones de aprendizaje
- o. Se ocupan de cuestiones actuales y que conciernen a los participantes

Frey se decide por una caracterización basada en las actividades propias de los participantes de un proyecto. Su lista es bastante completa, engloba todas las características anteriormente extraídas de las contribuciones

de los diversos autores presentados, pero lo hace de forma unificada y más concreta. Por ejemplo, se nos aclara en qué consisten las destrezas organizativas y cognitivas citadas por Ribé y Vidal más arriba (ver e, f, i, k de la caracterización de Frey). Quizás las aportaciones más novedosas, con respecto a lo visto anteriormente, son (n), (o) y (b), que nos hablan de la importancia del realismo del tema de todo proyecto y de la importancia de tomar en cuenta los intereses de los participantes. Sin embargo, no se aclara si el autor estima que para que un método sea considerado enseñanza por proyectos ha de cumplir todas, o por el contrario, sólo algunas de las condiciones citadas, algo que en la caracterización de Bastian y Gudjons (ver abajo) sí queda precisado.

De forma más detallada, Bastian y Gudjons (1988:15) proponen diez características que según ellos contribuyen a esclarecer el significado de lo que es el trabajo por proyectos. A diferencia de Frey, estos autores aclaran que la enseñanza por proyectos no implica el estrecho respeto de cada una de las diez características expuestas. Se trata más bien de lo contrario, es decir que una forma de enseñanza que no presenta en absoluto las características citadas, no puede ser llamada enseñanza por proyectos. A continuación, resumimos las características que según estos autores distinguen el aprendizaje por proyectos de otros métodos. Su caracterización se centra en la actividad misma y no en lo que hacen los participantes, como en el caso de Frey. Caracterizan así la enseñanza por proyectos por su:

- a. **Relación con la realidad:** El trabajo por proyectos propone tareas o problemas que resultan de la vida misma. El trabajo por proyectos no está limitado, ni en su contenido ni en sus procesos, por la estructura en asignaturas propia del sistema escolar. Se trata, para el docente, de explotar de forma didáctica las experiencias de la vida cotidiana en áreas de interés para los alumnos. La relevancia de un tema o instancia de aprendizaje depende de la cercanía de la relación de dicho tema a la experiencia propia de cada alumno. A veces, son los elementos disonantes con dicha experiencia que, al provocar una reacción, transforman un hecho cotidiano en experiencia de aprendizaje. Estos autores consideran que su carácter formador no viene sólo de los procesos de análisis y negociación que le son propios (como lo considera Frey), sino también del tema del proyecto en sí mismo. La resolución de los problemas/tareas relacionados con la realidad requiere generalmente que los aprendientes desplieguen estrategias y capacidades muy distintas a las necesarias en la enseñanza tradicional. En este tipo de enseñanza, el trabajo práctico y el uso de los sentidos juegan un papel estelar.
- b. **Orientación hacia los intereses de los participantes:** En todo proyecto encontramos, desde el inicio, que los participantes expresan sus preferencias, intereses y sus necesidades. Los intereses no siempre afloran espontáneamente al inicio, sino que a menudo se van desarrollando a través de las primeras experiencias en el proyecto. Es por este motivo que no alcanza con asegurarse de que el tema inicialmente elegido esté dentro de los intereses de los aprendientes, sino que, además, es necesario mantener el proyecto abierto a nuevas áreas de interés que se “despiertan”, por así decirlo, durante el curso del proyecto.
- c. **Capacidad organizativa y toma de responsabilidad:** En la enseñanza tradicional, los objetivos, el tipo y método de enseñanza/aprendizaje, son fijados por el profesor. El trabajo por proyectos rompe con este menosprecio de la habilidad de los alumnos, que ahora actúan de forma responsable y toman un papel

activo en su aprendizaje. Es así como docente y aprendiente trabajan juntos para planear el trabajo de aprendizaje. Es imprescindible que el docente ayude en el proceso de estructuración del proyecto, proponiendo normas de trabajo, alentando la expresión de sentimientos y necesidades de los participantes, identificando problemas de dinámica de grupo y aportando métodos de trabajo relevantes. Asimismo, es importante que tanto el plan de trabajo como los objetivos permanezcan abiertos y sean revisados periódicamente. De gran importancia para desarrollar estas capacidades de organización y toma de responsabilidad son las pausas o puntos de reflexión y coordinación que tienen lugar durante el curso del proyecto. Estas pausas permiten reflexionar sobre el progreso y organizar las actividades a venir, así como resolver todo problema que pueda aparecer.

- d. **Relevancia social:** Según estos autores, un proyecto no puede simplemente simular situaciones reales, sino que debe transformar en alguna medida, por pequeña que sea, lo social, produciendo algo de valor concreto, intentando siempre buscar una audiencia que pueda beneficiarse del producto del proyecto.
- e. **Orientación del proyecto hacia los objetivos:** El aprendizaje por proyectos, al igual que otras formas de enseñanza, trabaja siempre con el fin de satisfacer objetivos claros. Sin embargo, estos objetivos no son impuestos por el profesor, sino que son identificados y negociados entre profesor y alumnos. Constituyen la adquisición de competencias y el alcance de otros medios necesarios para la realización de la actividad. Es así que se planean todas las actividades, responsabilidades y tiempos necesarios para conseguir el producto buscado, y este plan sirve siempre de punto de referencia para verificar el progreso durante el proyecto.
- f. **Orientación hacia el producto:** Para la enseñanza tradicional el producto de la enseñanza es un aumento de los conocimientos de los alumnos de acuerdo a un currículo preestablecido. En la enseñanza por proyectos esto no es suficiente. Aquí, un producto satisfactorio es el valor práctico de un resultado importante y útil para los alumnos. Es en el producto entendido de esta forma en el que encontramos la fuente para la organización del trabajo a realizar durante el proceso de aprendizaje. Esta orientación al producto así entendido, permite que los alumnos puedan entender mucho mejor su tarea.
- g. **Uso de todos los sentidos:** Un proyecto debería incluir el uso de tantos sentidos como sea posible, uniendo el uso de la mente y el cuerpo en el desarrollo de la tarea entre manos. Así se unen el pensamiento con la acción, las actividades escolares con las del mundo real, trabajo y disfrute, teoría y práctica, etc. La ventaja no es solo un aprendizaje más activo, sino también la creación de una nueva relación entre trabajo y aprendizaje, que supone la resolución de raíz del problema de la instrucción tradicional, que habla continuamente de la realidad sin permitir la experimentación con la misma. Dicha experimentación posee un carácter mucho más motivador y activador para los aprendientes. Se trata de aprender como persona plena y no sólo usando el intelecto.
- h. **El aprendizaje cooperativo:** El trabajo por proyectos necesita de una comunicación activa entre participantes, incluyendo al profesor. La comunicación surge entre participantes que aprenden los unos de los otros. Las interacciones, en tanto que procesos sociales que tienen lugar dentro del grupo, se convierten en sí mismas en sujeto de aprendizaje. Vemos aquí que, además de la orientación al producto, el aprendizaje por proyectos se orienta también a los procesos de aprendizaje social o cooperativo que

acontecen. Esta doble orientación crea a menudo tensiones. El profesor debe decidir si interviene en situaciones de conflicto en el grupo para salvaguardar el preciado tiempo necesario para producir el producto esperado, o si, por el contrario, el tiempo está mejor empleado dejando que los alumnos experimenten en la resolución de dichos conflictos por ellos mismos, aún con peligro de crear desarreglos en el plan inicial. Esta tensión es, sin embargo, positiva y la oportunidad de desarrollar la capacidad interactiva y el beneficio del aprendizaje cooperativo no debe ser menospreciada.

- i. **Carácter interdisciplinario:** La enseñanza por proyectos sobrepasa las fronteras de las asignaturas o materias propias de la organización escolar tradicional. Esto no impide el uso de proyectos dentro del marco de una asignatura determinada. Sin embargo, sí implica la voluntad de situar todo problema o situación en su contexto real y, por tanto, complejo, considerándolo como un todo, atravesando las barreras entre materias según sea necesario para la realización de la tarea o resolución del problema.
- j. **Límites de la enseñanza por proyectos:** Normalmente, consideramos el plan curricular por asignaturas como el opuesto de la enseñanza por proyectos. La diferencia fundamental es que la enseñanza tradicional por asignaturas clasifica la realidad en categorías que permiten ordenar los conocimientos a transmitir. Este orden es muy distinto al del mundo real. Para ser justos en nuestra evaluación del trabajo por proyectos, es importante que nos preguntemos si todo lo que se debe aprender en la escuela es igualmente transmisible a través de la enseñanza por proyectos. Y la respuesta es que hay áreas que se dejan difícilmente transmitir de forma completa si dependemos para ello de los intereses de los aprendientes y de la experimentación. En este caso, debemos reconocer la necesidad de completar el aprendizaje con métodos de enseñanza más tradicionales.

Si bien en esta caracterización encontramos muchos de los elementos ya citados por Frey, su presentación es ahora más detallada y por tanto más clara. Encontramos también una serie de elementos nuevos que constituyen un aporte valioso a la hora de conceptualizar lo que entendemos por “enseñanza/aprendizaje por proyectos”. Veamos cuáles son estos nuevos aportes. En primer lugar, se habla aquí de la relevancia social que ha de tener un proyecto. Entendemos que este requisito se justificaría por el poder motivador que dicha relevancia le concedería a la tarea entre manos. Consideramos que si bien el docente puede decantarse por un proyecto de relevancia social, coincidiendo con lo que Ribé y Vidal llaman proyectos de tercera generación, con el fin de influenciar los valores y actitudes del alumnado, esta característica no nos parece esencial. Esto no contradice la posición de Bastian y Gudjons, que alcanzan que una tarea, para ser considerada enseñanza por proyectos, no ha de cumplir todas las condiciones más arriba enumeradas. En segundo lugar, se nos habla del uso de todos los sentidos en lo se podría llamar un tipo de aprendizaje experimental o activo que rompe con la barrera teoría/práctica y conduce al alumno a aprender a través, no sólo del intelecto, sino también del cuerpo, poniendo también en juego lo afectivo. Una vez más, esta característica se justifica por su efecto motivador. Se habla también del carácter multidisciplinario de un proyecto que atraviesa diversas áreas académicas y que requiere la voluntad de abarcar un campo más amplio que en la enseñanza tradicional. Este aspecto puede crear reticencias entre los docentes, que se ven ante un desafío, pero también aumenta el realismo de la situación, ya que en la vida real no existen clasificaciones tales como asignaturas o áreas académicas. Aumenta también el interés de la tarea para los alumnos y por tanto, su motivación. Por

último, se nos habla aquí de la importancia de reconocer los límites de la enseñanza por proyectos y saber combinarla, donde sea pertinente, con una enseñanza más tradicional.

Son quizás, junto a Bastian y Gudjons (1988), Legutke y Thomas (1991) quienes, en nuestra opinión, presentan la caracterización más clara y práctica de trabajo por proyectos. Además, Legutke y Thomas se aventuran a presentar una definición tentativa de enseñanza por proyectos que sintetiza las características que, según ellos, posee este método. Estos autores incorporan en su lista muchas de las ideas de Frey (1982), Gudjons (2001) y Bastian y Gudjons (1988) entre otros, expresándolas de forma sencilla y práctica. Las características presentadas son las siguientes:

- a. El tema de un proyecto no viene predeterminado por el currículo, ni está basado en aspectos abstractos de una disciplina académica. Dicho tema es determinado en relación con aspectos de la vida real.
- b. El tema de un proyecto en si mismo no representa el valor del llamado aprendizaje por proyectos. Este surge de la implicación de los alumnos en el mismo, a través de procesos de reflexión, negociación, experimentación, etc. que conducen al aprendizaje experimental o (en inglés) “experiential learning”
- c. Estos procesos se manifiestan en el plan del proyecto, fruto del trabajo negociado y elaborado por el grupo, que desarrolla la idea inicial del proyecto en más detalle, incluyendo las actividades, tareas intermedias, áreas problemáticas, etc. Este plan está en constante evolución
- d. El aprendizaje por proyectos es investigativo y sigue un modelo cíclico que progresa, a partir de ideas, a experiencias concretas, reflexión y nuevas ideas.
- e. El aprendizaje por proyectos se centra en los alumnos, permitiendo un alto grado de participación y ayudando a los aprendientes a descubrir sus propios talentos, intereses y limitaciones.
- f. La superación de las tareas que componen un proyecto depende de las habilidades cooperativas de sus participantes, que organizan su trabajo, siguen su progreso, se responsabilizan y resuelven los problemas que van surgiendo.
- g. El trabajo por proyectos asume una habilidad, por parte de los alumnos, de trabajar de forma autónoma en el proceso de aprendizaje. Esto significa que los aprendientes participan activamente en el proceso de planificación de su aprendizaje y actúan a menudo fuera del control del docente.
- h. Se presta tanta atención al proceso como al producto del aprendizaje. Los productos se consideran como elementos que aportan un valor en uso, a diferencia de la concepción del aprendizaje tradicional, que definía el producto del aprendizaje como un cambio en el inventario del saber del alumno. Por otra parte, los productos en la enseñanza por proyectos son propiedad de los aprendientes y requieren, para su producción, capacidades que, más allá de las intelectuales, integran a la persona en su totalidad.
- i. El aprendizaje por proyectos trasciende las áreas académicas o asignaturas y requiere un enfoque interdisciplinario.
- j. El aprendizaje por proyectos, en contraste con el de tipo tradicional, ha modificado (cualitativa y cuantitativamente) sensiblemente los papeles del profesor y el alumno. Por tanto, las competencias y habilidades necesarias para ambos deben ser redefinidas.
- k. El aprendizaje por proyectos considera a los aprendientes como “socios” del aprendizaje, haciendo posible su contribución a los contenidos y los procesos de aprendizaje. Esto hace posible la puesta en

práctica de un currículo abierto, orientado al proceso, que se opone al currículo de la enseñanza tradicional.

Legutke y Thomas (1991:160), teniendo en cuenta las características citadas anteriormente, proponen una definición práctica de lo que el trabajo por proyectos significa. Para estos autores

“se trata de un modo de enseñanza/aprendizaje basado en tareas y en temas, resultado de un proceso conjunto de negociación entre los diversos participantes. Permite una gran autonomía en la actuación de ambos, el individuo y el pequeño grupo de aprendientes, dentro del marco general de un plan que define los objetivos y procedimientos a seguir. El aprendizaje por proyectos consigue un equilibrio dinámico entre una orientación hacia los procesos y los productos (...) Salva la dualidad entre cuerpo y mente, teoría y práctica o, en las palabras de John Dewey, entre experiencia y pensamiento (Dewey 1916:146).”

(La traducción y el énfasis son nuestros)

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por la literatura de la enseñanza por proyectos, intentado abarcar un abanico relativamente amplio, siendo conscientes de no haber sido exhaustivos. Este recorrido nos ha llevado a identificar una serie de características propias del trabajo por proyectos. A continuación, proponemos algunas de nuestras propias ideas y aclaraciones para llegar a nuestra propia interpretación del concepto de “enseñanza por proyectos”, que ha guiado el diseño y el desarrollo del presente estudio.

El trabajo por proyectos es una modalidad de enseñanza que puede ser utilizada con estudiantes de todos los niveles, adaptándose a las necesidades e intereses de los participantes y a diversos objetivos pedagógicos, ya sea en el marco de una asignatura o en un marco más amplio. Nos interesamos aquí en su aplicación en el campo de la enseñanza de lenguas y en particular, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

Nuestra propia conceptualización de lo que consideramos trabajo por proyectos se desprende de las caracterizaciones de Bastian y Gudjons (1988) y de Legutke y Thomas (1991) expuestas anteriormente. Sin embargo, consideramos necesario matizar algunos puntos que nosotros interpretamos de forma algo más abierta o menos estricta que los citados autores.

Se trata, en primer lugar, del punto expuesto por Bastian y Gudjons (1988) relacionado con “la relación con la realidad” de un proyecto. Consideramos que el tema y la tarea o problema propuestos por un proyecto han de ser auténticos, en el sentido expresado por Widdowson (1978) y en cualquier caso, inspirados en la realidad. No por ello consideramos que sea imprescindible que sean reales o genuinos (siguiendo con la terminología de Widdowson). Widdowson (1978) considera que lo importante es que se permita al aprendiente reaccionar como lo haría en la vida real, es decir, dar una respuesta auténtica a la situación presentada. Se pretende pues crear una situación lo mas auténtica posible, en la que el alumno realiza actividades que emulan las de la vida real, que trabajan las cuatro destrezas lingüísticas de forma integrada (como ocurre en el mundo real), en el que se aprende, no sólo sobre la lengua, sino también sobre los contenidos, prestando atención no sólo al producto, sino también al proceso de la actividad. Se ofrece al alumno la posibilidad de negociar conjuntamente las decisiones sobre los contenidos y el desenlace de la actividad, utilizando su creatividad y fomentando así su motivación y participación. Nos parece, por tanto, suficiente proponer al alumno situaciones como las que tienen lugar en la vida real, aun sin serlo. Esto significa que, a diferencia de algunos autores, consideramos que las simulaciones constituyen tareas y temas aceptables en el marco de un proyecto.

Por el contrario, Fried-Booth (1986) sitúa las simulaciones como actividades motivadoras o puente entre lo que llama uso controlado de la lengua a través de tareas comunicativas más tradicionales y el uso libre de la lengua a través de proyectos propiamente dichos. Según esta autora la diferencia fundamental entre las actividades puente (entre ellas las simulaciones) y un proyecto es el hecho de que las primeras tienen lugar dentro de los confines de la clase y las segundas van más allá del aula. Las primeras constituyen actividades de preparación para la realización de proyectos a gran escala fuera del aula.

Si embargo, los llamados por Legutke y Thomas (1991:164) “proyectos sobre textos” o “proyectos basados en textos” (text projects) exponen a los aprendientes a textos producidos por hablantes nativos en diversos formatos (videos, escritos, grabaciones, etc.) para llevar a cabo una tarea dentro del aula. Los procesos de codificación y descodificación de significado, de negociación, de resolución de problemas, organización del trabajo etc., siguen estando presentes aun sin salir del aula.

Nosotros, siguiendo la visión de Amparo Tusón (1991:35), consideramos el aula como

“... un microcosmos en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. El aula es un escenario donde los actores —profesor y estudiantes— van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente/disciente.”

Coincidiendo con la denominación de “Cultura en miniatura” de Cazden (1988), atribuimos al aula una identidad propia y una validez, en tanto que escenario comunicativo de un proyecto con carácter real.

Lo dicho anteriormente nos proporciona un segundo motivo para considerar que las simulaciones entran dentro del ámbito de los proyectos, por poseer, a la exclusión de un carácter genuino (según la caracterización de Widdowson, 1978), muchos otros de los elementos citados por Bastian y Gudjons (1988), suficientes, en nuestra opinión, para que este tipo de tarea se considerada como proyecto. Los beneficios, en cuanto a motivación y resultados, siguen estando presentes y este tipo de actividades tienen la ventaja de hacer posible la puesta en práctica de proyectos en contextos en los que una tarea real no sería posible por diversos motivos (logísticos, administrativos, etc.).

En segundo lugar, precisamos que si bien el trabajo por proyectos favorece la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, esto no significa que dicha autonomía haya de ser impuesta a cualquier precio, sin consideración previa de las características del grupo de aprendientes. Numerosos autores subrayan la importancia de que las decisiones sobre los procesos y contenidos del aprendizaje sean tomadas por los aprendientes desde el inicio del proyecto. Asimismo, insisten en la necesidad de que sean los participantes quienes estructuren y organicen su trabajo e identifiquen y formulen las tareas a realizar. Consideramos que este es un objetivo importante del trabajo por proyectos, pero en grupos novatos en este tipo de trabajo, con alumnos muy jóvenes (niños) o con niveles de lengua muy elementales, no es practicable en una primera experiencia. En nuestra opinión, la intervención del docente para facilitar la tarea de los aprendientes es aceptable en los casos citados arriba. Esto puede evitar frustraciones y pérdida de interés por parte del alumnado, sin por ello significar que la experiencia de aprendizaje no pueda ser considerada como un proyecto. A medida que los estudiantes crezcan en su autonomía, capacidades cognitivas y organizativas, la intervención del docente podrá reducirse al mínimo.

De lo anterior se desprende nuestra propia conceptualización del término “enseñanza/aprendizaje por proyectos” en el contexto de ELE, que definimos como:

Un modo de enseñanza/aprendizaje interdisciplinario, basado en tareas de media o larga duración, que tiene lugar dentro o fuera del aula o en ambos escenarios. Dichos contenidos y tareas se inspiran en la realidad, proponiendo situaciones y problemas como los del mundo real (simulaciones) o reales (cuyo escenario es la realidad misma). Las decisiones de contenido y el proceso de aprendizaje resultan de un proceso conjunto de negociación entre los diversos participantes (incluyendo el profesor), integrando los intereses y necesidades de los mismos. Potencia el aprendizaje cooperativo y permite una gran autonomía en la actuación de ambos, el individuo y el pequeño grupo de aprendientes, dentro del marco general de un plan que define los objetivos y procedimientos a seguir. El nivel de autonomía y el tipo de intervenciones del docente se ajusta a las características del grupo de aprendientes, permitiendo una adaptación paulatina a este tipo de experiencia de aprendizaje. Los objetivos de todo proyecto en el ámbito de ELE son el desarrollo de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa, y en ocasiones, el desarrollo personal. El aprendizaje por proyectos consigue un equilibrio dinámico entre una orientación hacia los procesos y los productos (...), reconciliando la dualidad entre cuerpo y mente, teoría y práctica, experiencia y pensamiento.

Esta definición, que representa nuestras convicciones, ha guiado nuestras decisiones de diseño en el presente trabajo.

2.2. Beneficios de la enseñanza por proyectos

En esta sección haremos un recorrido por la literatura existente sobre la enseñanza/aprendizaje por proyectos con el objetivo de hacer un inventario de los beneficios de esta forma de trabajo, que los diversos autores han identificado y que servirán de base para centrar las observaciones que realizaremos sobre el terreno del aula durante el estudio que nos ocupa. En un primer tiempo buscaremos los beneficios generales del método por proyectos, centrándonos en una segunda parte en los beneficios específicos de este modo de aprendizaje en el aula de ELE.

2.2.1. Beneficios de orden general

Los primeros estudios serios en torno al aprendizaje basado en la experiencia (que se corresponde a grandes rasgos con lo que nosotros llamamos aquí aprendizaje por proyectos) nos vienen de los pragmáticos americanos Dewey y Kilpatrick, que escribieron ya sobre este tema a principios del siglo pasado. Si bien las convicciones de estos filósofos de la educación llevan el concepto de aprendizaje, a través de la experiencia, al terreno de los ideales políticos y sociales (sobrepasando el área de nuestro interés), las bases de su pensamiento resultan de gran solidez y continúan estando de actualidad.

Dewey (1859-1952) es considerado por muchos como el padre de la enseñanza por proyectos. Perteneciente a la escuela humanista, Dewey diseñó una enseñanza basada en la idea de que el conocimiento sólo adquiere significado en la mente de niños y adolescente si está conectado a su experiencia. Encontramos aquí el concepto de aprender haciendo o “learning by doing”. Dewey consideraba necesario eliminar las divisiones entre asignaturas, propias del sistema tradicional de enseñanza, para trabajar en áreas multidisciplinares, permitiendo que los jóvenes aprendientes se ocuparan en proyectos seleccionados, guiando la curiosidad y la iniciativa de los alumnos hacia temas interesantes para ellos y que al mismo tiempo trataran importantes conceptos y áreas de conocimiento.

La principal ventaja de esta propuesta, según Dewey, era que conseguía un aprendizaje efectivo y útil, canalizando el interés y la motivación de los alumnos hacia áreas de importancia. Dewey también concedía gran importancia al desarrollo de las competencias sociales a través del aprendizaje y de un espíritu cooperativo, para lo que los proyectos debían hacer hincapié en la planificación y el trabajo colaborativo.

Dicha forma de trabajo reforzaba también la motivación y la eficacia del aprendizaje. Diferentes relatos de su experiencia en la escuela laboratorio que Dewey dirigió en Chicago, hablan de la riqueza de conocimientos prácticos adquiridos, de la creatividad, la imaginación y la alta capacidad para resolver problemas que los alumnos de este centro desarrollaban.

Kilpatrick (1971-1975) profesor en la Universidad de Columbia y discípulo de Dewey, se interesa, ya en 1918, por el concepto de trabajo por proyectos en el contexto educativo y lo describe en su obra “The project method” (el método por proyectos) como:

“una actividad intencionada, realizada con entusiasmo en un entorno social”

(La traducción es nuestra)

Para este autor se trata también de poner en práctica en el campo de la educación el concepto de aprendizaje activo o “learning by doing”. Kilpatrick (1918) considera que la intencionalidad de una actividad y el entusiasmo de un estudiante proveen la energía motivadora, poniendo a disposición del aprendiente todos los recursos internos disponibles para dirigir la actividad hacia su objetivo. El estudiante aprende del proceso, durante el cual el progreso exitoso de la actividad sirve de motivo y de refuerzo en su mente y en su carácter. Esta satisfacción tendrá además efectos positivos en futuras actividades, pudiendo aplicar lo aprendido y ampliando nuestro abanico de intereses; en la relación del estudiante con la escuela y con su profesor; en su actitud hacia el aprendizaje, etc... Kilpatrick concluye que la introducción del proyecto como unidad de trabajo en la escuela es la mejor manera de asegurarnos de utilizar el potencial innato de los alumnos. El considera que los sistemas de enseñanza de su tiempo tendían más bien a destruir este potencial, imponiendo actividades sin finalidad clara, que no correspondían a los intereses de los aprendientes, basadas en el mundo de los adultos y que no provocaban satisfacción alguna. Bajo la guía adecuada del docente, la intencionalidad se traduce en eficiencia, no solo en el alcance de los objetivos fijados, sino también en la extracción de todo aspecto formador de la actividad. Además, el aprendizaje se optimiza cuando además de intencionalidad tenemos entusiasmo, ya que este es fuente de motivación.

Los beneficios, pues, del trabajo por proyectos, según Kilpatrick, son la optimización del aprendizaje y el aprovechamiento del potencial innato de cada estudiante. La optimización del aprendizaje resultará siempre que la actividad seleccionada tenga un claro propósito y despierte el entusiasmo del estudiante. Este tipo de actividad es generadora de motivación y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Kilpatrick aboga por un aprendizaje basado en la experiencia o “learning by doing” que refleje el funcionamiento del mundo real, que utilizará el potencial innato de los aprendientes y los preparará para ser ciudadanos responsables.

2.2.2. Beneficios en el contexto de ELE

Durante un proyecto en clase de ELE los estudiantes usarán la lengua objeto (LO) en un contexto significativo para llevar a cabo las actividades necesarias para la resolución de la tarea. El trabajo por proyectos es una forma ideal de integrar la comunicación en la LO, los aspectos formales, los contenidos socioculturales, el desarrollo de las capacidades cognitivas y organizativas de los alumnos, etc. Esta forma de aprendizaje integra también aspectos menos tangibles como el trabajo cooperativo, la toma de responsabilidad, la autonomía en el aprendizaje, etc.

Se dice que el trabajo cooperativo favorece la autonomía, la motivación y la participación de los alumnos, haciendo que estos vivan el español como modo real de comunicación. Finalmente, los estudiantes se sienten realizados porque el trabajo por proyectos da importancia, no sólo al producto sino también al proceso (es decir, al trabajo cotidiano que realizan los alumnos para producir el resultado final Ej. Borradores, esquemas, planificación del trabajo, interacciones, análisis y resolución de problemas etc.), maximizando la probabilidad de éxito. Si este tipo de actividad se organiza y se pone en práctica de forma apropiada, los estudiantes considerarán el trabajo por proyectos una forma estimulante, eficaz y motivadora de aprender una lengua extranjera

Todo proyecto proporciona un marco más amplio que una tarea o conjunto de tareas, en el que el alumno aprende, no sólo destrezas lingüísticas, sino también las destrezas cognitivas relacionadas con el manejo y organización de la información en torno al tema elegido. Siempre que el tema del proyecto sea apropiado para interesar y motivar al grupo, se fomentará la participación y la negociación de significado que conducirán en última instancia a una mejora de las destrezas lingüísticas.

Ribé y Vidal (1993:4) afirman que las tareas de segunda y tercera generación (explicadas más arriba), que aquí llamamos proyectos, producen mejores resultados que las tareas de primera generación, en particular en el caso de la educación reglada, en donde encontramos a menudo problemas de motivación, de interés y disciplina. Estos tipos de tareas más avanzados conducen, según estos autores, a una mejora de la motivación, a actitudes más positivas hacia el aprendizaje de la lengua meta y a mejores resultados finales.

Ribé y Vidal (1993) también señalan otros beneficios del aprendizaje por proyectos, relacionados con la adquisición misma de la lengua objeto. Según ellos, la motivación y el interés generados por un proyecto son condiciones necesarias pero no suficientes para la adquisición de la LO. Tres condiciones son esenciales para que se produzca el aprendizaje de una lengua: el procesamiento de lo que Krashen llama “input lingüístico comprensible” y lo que Swain llama “output lingüístico comprensible”. Su ausencia resultaría en un estancamiento del proceso de aprendizaje, como resultado del cual los aprendientes continuarían usando la lengua que ya conocen sin mejorar su competencia lingüística. Para que una mejora se produzca hacen falta tareas que presenten un desafío, tanto en sus contenidos como en la lengua necesaria para su resolución. Esto supone la presencia de tres elementos: presencia de un input relevante en cuanto a su contenido y su nivel lingüístico, necesidad de procesar información para alcanzar un objetivo y la producción de output comprensible. Un proyecto bien diseñado proporciona los tres elementos citados.

En primer lugar, abundante input en forma oral y escrita está presente durante la totalidad del proyecto. Ya sea a través de enciclopedias, revistas, periódicos, videos, grabaciones de radio, entrevistas, etc. su contenido y nivel lingüístico responde a las necesidades de información y de lengua del grupo de aprendientes, que con el apoyo del profesor, no deberían tener problema en entenderlo. En segundo lugar, un proyecto tiene un objetivo claro, para la consecución del cual el grupo de aprendientes deberá procesar input de cantidades relativamente grandes de información con un criterio de análisis en mente para extraer aquello que necesitan. Se trata de poner en práctica estrategias cognitivas y la capacidad analítica del grupo. Por último, un proyecto presenta innumerables ocasiones para la producción de un output comprensible por parte del grupo de aprendientes. Se trata de producciones orales y escritas de todo tipo, ya sea dentro del marco de un

intercambio comunicativo (entrevistas, cartas, consultas telefónicas, discusiones intragrupal, etc.), para la producción de informes, planes de trabajo, etc., que los aprendientes estarán llevados a producir de forma individual o grupal. Estos tres elementos siempre se encuentran enmarcados por el apoyo y la guía del profesor, ya que el mero input, procesamiento o output de información no alcanza para llegar a una adquisición de la lengua que permita a los aprendientes expresarse de forma precisa y apropiada.

Según Fried-Booth (1986) una de las principales ventajas de un proyecto es que sirve para romper la barrera entre el estudio de la lengua y el uso de la misma, permitiendo el despliegue de las habilidades comunicativas adquiridas en clase a un contexto real. El proyecto ya no implica practicar de forma controlada la LO, sino más bien el diseño, por parte de los estudiantes, de una tarea que por sí misma dictará las necesidades lingüísticas, con el profesor como apoyo en todo momento. Esta autora considera que en el caso de un proyecto, la situación explicada arriba genera una motivación intrínseca, frente a la motivación extrínseca propia de tareas fijadas por el docente. Se considera que la motivación intrínseca tiene una mayor fuerza y permanencia. En segundo lugar, el trabajo por proyectos supone un gran incentivo para estudiantes de nivel intermedio, en cuyo nivel la progresión es mucho más lenta que en niveles anteriores. El proyecto ofrece una oportunidad de usar la lengua ya adquirida en situaciones nuevas, imprevistas, creando un nuevo desafío para los aprendientes. Por último, un proyecto ofrece la posibilidad de desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas de forma integrada, algo que se corresponde con el uso de la lengua en contextos reales y que es difícil de recrear en tareas de otro tipo.

Legutke y Thomas destacan numerosas ventajas del aprendizaje por proyectos:

- Los proyectos suponen una forma de estructurar el trabajo por tareas que posee un sentido lógico y que se adapta a las necesidades e intereses de los aprendientes, evitando que el currículo por tareas se convierta en un sinfín de actividades aisladas. Dicha lógica se corresponde con los intereses y necesidades expresados por los alumnos, los requisitos del proyecto mismo, el juicio del profesor, entre otros.
- El aprendizaje por proyectos propone un lazo entre los contenidos (el qué aprender) con el modo de aprendizaje (el cómo) y las razones que motivan los contenidos del aprendizaje (el por qué), todos ellos discutidos y negociados entre los alumnos y el docente.
- El resultado de un proyecto es más rico que un producto concreto, como pueden ser los aspectos lingüísticos o conocimientos temáticos adquiridos. Incluye también aspectos del desarrollo del comportamiento del individuo, como son las habilidades interpersonales o de ciertos valores morales.
- Los proyectos introducen un cambio en la apreciación de los textos (orales o escritos) producidos por los aprendientes. Dichos textos constituyen, exclusivamente en el aprendizaje tradicional, un objeto de evaluación para el docente. En el aprendizaje por proyectos, el texto es una forma de comunicación y como tal, tiene un valor más elevado. No se trata de un producto que se presenta y se corrige para después ser olvidado, sino que transmite un mensaje al grupo y al docente y tiene una función como parte de la tarea global. Diferentes profesores/investigadores han observado que la consecuencia de esto es una mayor producción de textos por parte de los aprendientes que, además, se fijan estándares de calidad más altos que los fijados por el docente y llevan a cabo una productiva labor de auto-corrección y

autocrítica que facilita la identificación, por parte del alumno, de sus propias deficiencias y lo incita a ponerles remedio. El efecto sobre la motivación es positivo.

- El proyecto supone una excelente oportunidad para aprender de la experiencia. Por una parte, invita al aprendiz a aprender con un propósito inmediato y no para una supuesta actividad futura. Incita también a la formulación de hipótesis y su puesta a prueba en un contexto práctico con consiguiente reflexión y reformulación. Se trata de aprender haciendo o “learning by doing”
- El trabajo cooperativo en el que se basa el trabajo por proyectos presenta numerosas ventajas añadidas. En primer lugar, el grupo proporciona un apoyo afectivo en situaciones de ansiedad o tensión, proporciona también una riqueza de capacidades que un individuo solo no posee. Ofrece, asimismo, una heterogeneidad de niveles de competencia que permite a los alumnos menos avanzados progresar a través de movimientos de andamiaje. Discutiremos las ventajas del aprendizaje cooperativo en detalle más adelante.
- La posibilidad presentada por el aprendizaje por proyectos, que permite al alumno elegir temas de su interés y métodos de trabajo de su preferencia, tiene un alto poder motivador.
- El aprendizaje por proyectos no excluye un papel importante para aspectos formales de la lengua. Por el contrario, es importante reconocer las limitaciones del trabajo por proyectos para incluir elementos más convencionales del aprendizaje de una lengua que hacen hincapié en la forma y en la práctica controlada. Sin embargo, la ventaja del trabajo por proyectos es que nos permite crear una relación constructiva y ya no arbitraria (dictada por el currículo) entre las necesidades lingüísticas exigidas por la tarea entre manos, el conocimiento del sistema de la lengua y la puesta en práctica de dichos elementos formales en un contexto real. Las actividades relacionadas con la forma tienen pues un lugar lógico en la secuencia de actividades dentro de un proyecto.
- Por último, la evaluación de los resultados obtenidos, en el plano de la competencia lingüística de los aprendientes, según la definimos más arriba, muestra que el aprendizaje por proyectos proporciona resultados muy positivos en las áreas tradicionalmente más problemáticas para los aprendientes. Se trata de la expresión y la comprensión oral y la habilidad de enfrentarse a situaciones lingüísticas imprevistas, formales e informales, con nativos.

Antes de terminar, queremos hacer un alto para recordar que si bien los beneficios de la introducción de un aprendizaje por proyectos son numerosos, no debemos olvidar las limitaciones de esta modalidad de enseñanza. Ya el Profesor Boyd Bode, de la Universidad de Ohio, contemporáneo de Kilpatrick y entusiasta de este método de enseñanza, criticaba a Kilpatrick por considerar que una clase podía ser totalmente estructurada en base a proyectos, excluyendo completamente toda otra forma de intervención. Según Boyd, los proyectos suponían una valiosa contribución siempre que no se fuera demasiado lejos, olvidando sus deficiencias que, según él, podían ser compensadas con otros tipos de actividades de aprendizaje.

Otra importante crítica vino de la mano del propio Dewey, quien prevenía del peligro de centrarse demasiado en los intereses de los estudiantes, olvidando la importancia de relacionar dichos intereses a las disciplinas básicas del saber. Si el docente olvida la importancia de mantener la experiencia del alumno, en

estrecha relación con el mundo del conocimiento en su concepción más amplia, los beneficios del aprendizaje por proyectos podrían verse muy disminuidos e incluso desaparecer.

Este mismo tipo de críticas se han repetido más recientemente y como lo hemos mencionado anteriormente, nos sirven de llamada de atención para no olvidar que al poner en práctica un proyecto en clase de ELE, debemos reflexionar primero sobre lo que es razonable conseguir con este tipo de método y en qué áreas puede ser beneficioso complementar nuestra actividad con otros métodos.

2.3. Variables afectadas en la enseñanza por proyectos

2.3.1. Identificación de las variables

A través de nuestro recorrido por la literatura existente sobre la puesta en práctica de un método de enseñanza por proyectos, hemos identificado algunas de las variables, que de forma más significativa, intervienen en el proceso de aprendizaje de ELE dentro del marco de un proyecto. Asimismo, este análisis de la literatura nos ha permitido establecer de forma tentativa algunas de las relaciones de influencia o causa-efecto que podrían existir entre dichas variables.

Para el propósito del presente estudio es de gran interés poder elaborar un esbozo del papel de dichas variables en el proceso de aprendizaje por proyectos y sus interrelaciones. Se pretende prestar particular atención a éstas, manteniéndonos abiertos, durante la fase de recogida de datos en el aula, a la identificación de otras variables. Durante esta segunda fase completaremos esta lista preliminar, recogiendo informaciones relevantes a través de diversos métodos.

A continuación exponemos las variables identificadas, con una breve explicación sobre su papel y su comportamiento en el proceso de aprendizaje por proyectos. Por último, explicaremos algunas de las interacciones entre las diversas variables señaladas en la literatura sobre el tema.

2.3.2. Las variables, su comportamiento e interacciones

Según lo ya expuesto, sabemos que la introducción de un proyecto en clase de ELE resulta normalmente en una mejora de la competencia comunicativa, en la adquisición de destrezas cognitivas y organizativas y en un desarrollo del individuo en tanto que persona (a nivel de su comportamiento y, en el caso de las tareas de tercera generación, también de sus valores). Podemos considerar que estas tres variables son el resultado del proceso de aprendizaje mediante proyectos. Estudiemos ahora cada una de ellas en más detalle.

2.3.2.1. La competencia comunicativa

Entendida como:

“el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993)

Canale y Swain (1980) entran un poco más en el detalle de lo que significan cada uno de los componentes de la competencia comunicativa que, según estos autores, comprende cuatro áreas de competencia (que se corresponden con las citadas arriba en la definición de Lomas et al):

Competencia gramatical: se refiere al dominio de la lengua gramaticalmente correcta

Competencia sociolingüística: se refiere a la habilidad de usar la lengua que se considera socialmente correcta en un contexto dado

Competencia discursiva: se refiere a la habilidad para descodificar el discurso durante una negociación o intercambio y para codificar textos orales y escritos de forma coherente

Competencia estratégica: se refiere a la habilidad para usar la lengua para comunicar el significado deseado y la capacidad para “reparar” cortes que se producen en la comunicación.

Legutke y Thomas (1991) presentan algunos datos (a veces anecdóticos) que corroboran que en diferentes tipos de exámenes en escuelas públicas o en los exámenes de la Universidad de Cambridge, con un marcado énfasis en la evaluación de la competencia gramatical, los estudiantes de grupos aprendiendo por proyectos, muestran niveles de competencia equivalente a los otros alumnos. Existen también informes que muestran que los estudiantes de clases en los que se practica la enseñanza por proyectos tienen una competencia discursiva superior en áreas como la comprensión y la expresión oral (Legutke y Thiel, 1983). En el área de la competencia estratégica existen abundantes informes que muestran la alta competencia de los aprendientes de clases en las que se practica la enseñanza por proyectos (Legutke y Thomas, 1991). Esta competencia se refleja en la habilidad de los alumnos para enfrentarse con éxito a una variedad de situaciones discursivas, a situaciones lingüísticas inesperadas y a dificultades en la comunicación. También destaca el incremento en la confianza en sí mismo que muestran estos alumnos en el trato con hablantes nativos en situaciones formales e informales. Por último, los informes de los propios alumnos que han trabajado en proyectos, si bien de valor científico limitado, muestran que los aprendientes consideran en general haber mejorado su competencia lingüística, estratégica y discursiva (oral y escrita) (Legutke y Thomas 1991).

2.3.2.2. Adquisición de destrezas cognitivas y organizativas

Uno de los pilares básicos de la enseñanza por proyectos es su objetivo de desarrollar, no sólo las competencias comunicativas, sino también las cognitivas y organizativas (Ribé y Vidal, 1993). Las competencias cognitivas son las habilidades mentales que se usan en la adquisición del conocimiento e incluyen la percepción, el razonamiento, la intuición, la memorización etc. En un proyecto el alumno está llevado a enfrentarse con grandes cantidades de input en la lengua objeto, que debe procesar con un objetivo en mente: el de extraer ciertas informaciones para la realización de la tarea entre manos. Asimismo, el alumno estará llevado a producir output para lo cual deberá codificar mensajes que transmitan el sentido deseado. Las habilidades que le permiten llevar a cabo estos cometidos son las destrezas cognitivas, algunas de las cuales ya posee y otras las adquirirá o mejorará durante el proyecto a través del entrenamiento en estrategias cognitivas. Ejemplos de destrezas cognitivas que el aprendiente puede adquirir son técnicas de lectura como skimming, scanning, o la lectura crítica, así como diferentes técnicas de memorización de vocabulario nuevo.

Las competencias organizativas se refieren a la capacidad para estructurar la tarea entre manos, fijar objetivos, organizar las actividades a realizar en un espacio de tiempo dado y llevar a cabo un seguimiento del progreso, ajustando el plan cuando sea necesario. En un proyecto los estudiantes serán responsables de la organización de su trabajo. En caso de grupos novatos, el profesor podrá acompañar a los aprendientes en su tarea organizativa, “entrenándolos” con el fin de que desarrollen esta capacidad poco a poco y puedan

llevarla a cabo de forma mas autónoma en situaciones futuras. Los alumnos aprenderán así a confeccionar un plan de trabajo, planes de acción, etc.

2.3.2.3. Desarrollo del individuo

La focalización del trabajo por proyectos, no sólo en los productos, sino también en los procesos, hace que los estudiantes tengan ricas oportunidades de desarrollarse como individuos. Los aprendientes desarrollan sus habilidades interpersonales a través del trabajo cooperativo, su capacidad de resolver conflictos con otras personas, y en el caso de las tareas de tercera generación, el trabajo por proyectos permite también el desarrollo del individuo a través de la influencia en sus valores. La autonomía en el aprendizaje, propia del trabajo por tareas y proyectos, también influencia el desarrollo del individuo como persona:

“El concepto de autonomía se asocia a términos como responsabilidad, madurez y desarrollo personal. La no autonomía, por el contrario, implica la dependencia en la toma de decisiones, y con ello el no asumir riesgos ni responsabilidades, y como consecuencia, la limitación en el desarrollo de las propias capacidades”. (Fernández, 2001)

Las diferentes variables independientes o mediadoras que afectan de forma directa o indirecta a las anteriores variables, pueden también ser extraídas de la literatura. Encontramos así los conceptos ilustrados en la figura 1 (ver arriba) que tratamos con mas detenimiento a continuación

2.3.2.4. Motivación

Esta variable es considerada por muchos como motor esencial del aprendizaje de una lengua. Como vemos en las siguientes citas, muchos investigadores le atribuyen una influencia instrumental en los rendimientos:

Si la motivación existe, el éxito del aprendizaje de una lengua está garantizado (Corder, 1981)

Los aprendientes de una lengua con más éxito son aquellos que tienen tanto talento como una gran motivación por aprender. (Ellis, 1985)

La motivación es el factor más importante para tener éxito en el aprendizaje de un idioma. Incluso más que tener una habilidad especial para las lenguas. (Gardner, 1985)

La motivación ha sido definida en términos muy diferentes, dependiendo de las convicciones sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) de cada investigador. Nosotros nos hemos decantado por las teorías que incluyen, no sólo la influencia de los factores externos (como es el caso del conductismo), sino también factores internos del propio individuo (como es el caso de las teorías constructivistas, entre otras). Desde este punto de vista, Williams y Burden (1999: 128) definen la motivación como:

un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas

Así mismo, Gardner (2001), dentro del marco de su conocido Modelo Socioeducacional, nos aporta una caracterización del individuo motivado que nos parece de utilidad:

Primero, el individuo motivado se esfuerza en aprender la lengua. Esto significa que se intenta de forma persistente y consistente aprender el material, haciendo los deberes, buscando oportunidades para aprender más, haciendo trabajos suplementarios, etc. **Segundo**, el individuo motivado desea alcanzar su objetivo. Dicho individuo expresa el deseo de tener éxito y lucha por tenerlo. **Tercero**, el individuo motivado disfruta de la tarea de aprendizaje de la lengua.

(La traducción es nuestra)

Gardner (2001) explica que cada uno de los elementos citados arriba: esfuerzo, deseo y sentimientos positivos hacia la experiencia de aprendizaje, son necesarios pero no suficientes para caracterizar al individuo motivado que, obviamente, muestra otras muchas características, siendo estas tres las identificadas como esenciales para diferenciar diversos niveles de motivación.

La motivación es, pues, según la terminología de Gardner, una fuerza que impulsa al aprendiente, que habiéndose propuesto un objetivo de aprendizaje, desea alcanzarlo, se esfuerza por hacerlo y tiene actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje. Su funcionamiento es complejo, ya que intervienen diversos factores. Gardner, en su modelo socioeducacional, introduce los factores que intervienen en la motivación para la ASL. Gardner (2001) resume la esencia de su modelo refiriéndose a los tres períodos de tiempo que interaccionan en un aula cualquiera de LE y que tienen un efecto decisivo en el dominio del aprendiente:

EL PASADO: el aprendiente arrastra a la clase de LE una **historia personal** (familia, contexto sociocultural, vivencias personales, aptitud, inteligencia etc.) que afectará la actitud y motivación del estudiante hacia la situación de aprendizaje. Estas variables constituyen el medio social y las diferencias individuales.

EL PRESENTE: el aprendiente vive en paralelo en el aula de LE y fuera de ella. Esta interacción entre **el mundo personal del estudiante** (exterior al aula) y **el del aula** (incluyendo el curso y sus contenidos y el docente y su estilo y actuación) afectan la motivación y los resultados del aprendiente. Estas variables constituyen el contexto de aprendizaje.

EL FUTURO: una vez finalizado el curso de LE, el estudiante habrá desarrollado, por un lado, una **capacidad lingüística** objetiva y, por otro, una **actitud hacia la comunicación en la LE**, fruto de su pasado (afectos, preconcepciones, medio sociocultural, experiencias, etc.) y su presente (la clase y lo que ocurre fuera de ella – presentaciones interesantes o aburridas, un buen o mal profesor, etc.). Estas variables son los resultados (lingüísticos y no lingüísticos) del proceso de aprendizaje.

De forma más estructurada, se presenta la esencia del modelo socioeducacional de Gardner en la Figura 1. El modelo, tal como aparece en la figura, cuenta con cuatro secciones: Influencias externas, Factores individuales, Contextos de ASL y Resultados.

Influencias externas se refiere a los muchos factores externos al individuo que pueden tener un efecto en la ASL. Se presentan dos clases: La historia personal de cada individuo y otros motivadores. Por los primeros se entiende una amalgama de factores sociales y personales que cada individuo lleva al aula. Existe evidencia para afirmar que estos factores afectan la motivación a través de su influencia en la variable Integratividad (en inglés Integrativeness - INT) que se introduce más adelante.

La otra variable externa son otros motivadores. Se refiere a las acciones que el profesor puede poner en marcha para facilitar el proceso de aprendizaje. Gardner sugiere que existe evidencia de que las variables relacionadas con las acciones del docente afectan a las actitudes hacia la situación de aprendizaje (ASA).

Dentro de los factores individuales se muestra que la Integratividad y las actitudes hacia la situación de aprendizaje tienen un efecto sobre la variable motivación (MOT). La variable Integratividad (INT), refleja un interés genuino en aprender la LE para poder acercarse psicológicamente a la comunidad hablante de la LO. La variable Actitudes hacia la situación de aprendizaje, incluye actitudes hacia cualquier aspecto de dicha situación. En el contexto de la enseñanza reglada, estas actitudes pueden dirigirse hacia el profesor, los materiales, los compañeros, actividades extracurriculares asociadas al curso, etc. La variable Motivación se refiere a la fuerza motriz en toda situación. En el contexto de ASL, dentro del marco de este modelo, se consideran tres requisitos indispensables para que haya motivación. Como dijimos antes, se trata de deseo de aprender, esfuerzo invertido para aprender y actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje.

El esquema también muestra que la Integratividad, las actitudes hacia la situación de aprendizaje y motivación constituyen la motivación integradora.

También se muestra que INT y ASA son variables correlacionadas y que sirven de apoyo a la motivación, pero es la motivación en si misma la que resulta en los logros de la LE. Tanto la motivación como las aptitudes (APT) tienen efectos en contextos formales e informales. De ambos tipos de contextos se derivan resultados lingüísticos y no lingüísticos. Los resultados lingüísticos se refieren a la competencia lingüística misma (i.e. dominio del vocabulario, la gramática, las destrezas, etc.). Los resultados no lingüísticos se refieren a aquellas consecuencias de la ASL tales como el desarrollo de ciertas actitudes, motivación, deseo o disposición para usar la lengua en contextos reales, etc.

El modelo también incluye la posibilidad de otros factores que afectan posiblemente a la motivación. Dichos factores, denominados aquí “otros factores motivacionales”, se refieren fundamentalmente a la motivación instrumental, aunque también podría incluir otros factores individuales con una influencia en la motivación. Por último, los llamados “Otros factores no motivacionales” se refieren esencialmente al uso de estrategias de aprendizaje que se considera serían utilizadas como apoyo para el aprendizaje por el alumno motivado.

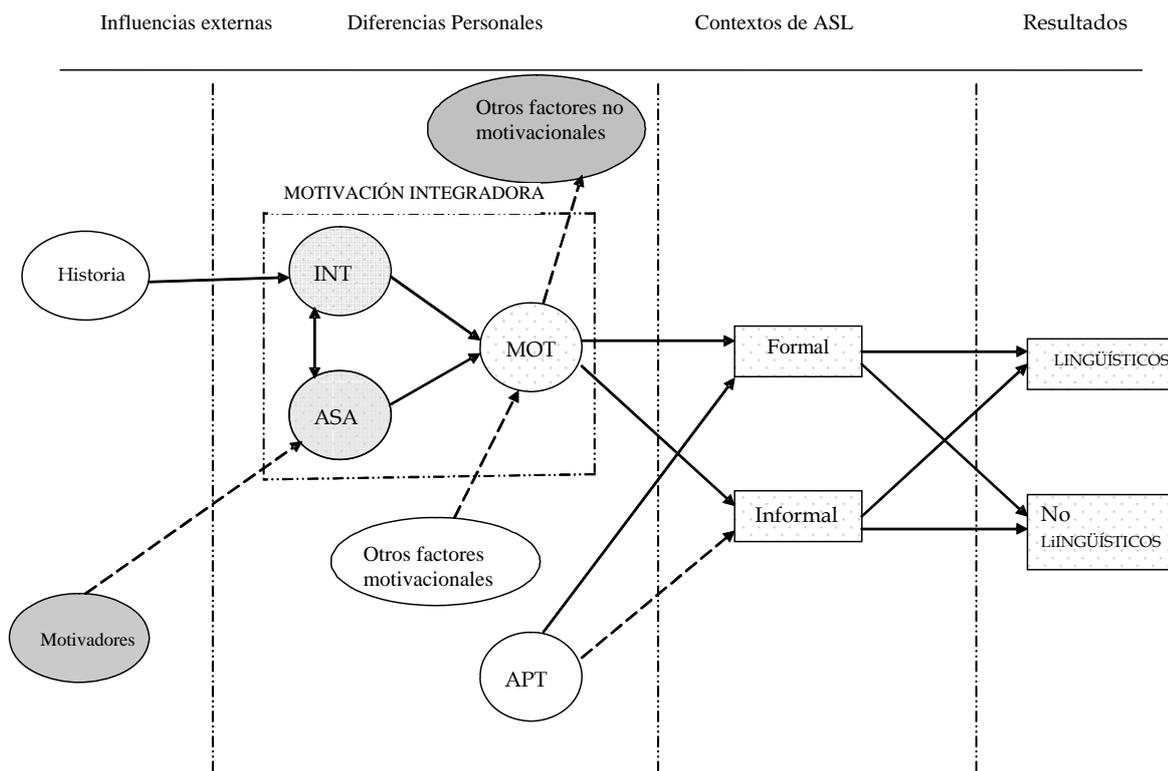


Figura 1: Modelo Socioeducacional revisado (2001)

Si aceptamos que los mecanismos e influencias propuestos por el modelo socioeducacional son válidos, podremos concluir que el docente, en un contexto de aprendizaje por proyectos, podrá afectar, a través de sus acciones, los resultados del proceso de aprendizaje. En la figura 1 se muestran en gris los potenciales efectos directos de las acciones del docente y en punteado los indirectos. A través del método de enseñanza

utilizado y sus técnicas para motivar a los alumnos, el profesor podrá tener un efecto en los motivadores. De forma indirecta estará, pues, afectando las actitudes de los alumnos (área punteada). También de forma indirecta podrá afectar la integratividad de los alumnos, particularmente en proyectos que tengan un componente sociocultural relacionado con la LO y que despierten en los alumnos sentimientos positivos hacia la cultura meta e incluso deseos de identificarse con ésta. Por último, también podrá afectar, a través del desarrollo del proyecto, los llamados “Otros factores no motivacionales”, ya que tendrá ocasión de entrenar al aprendiente en el uso de estrategias. Si seguimos el esquema, los efectos que unas variables tienen en las otras traducirán esta influencia del docente en potenciales resultados lingüísticos y no lingüísticos más o menos positivos.

El modelo socioeducacional de Gardner ha sido el más prominente durante muchos años. Sin embargo, a partir de la década de los 1990 algunos investigadores empiezan a cuestionar modelo, considerándolo incompleto, por centrarse demasiado en la dimensión social y dejando de lado o restando importancia a otros factores determinantes de la motivación. Aparecen así una multitud de nuevas propuestas que pretenden integrar los nuevos elementos a los ya considerados. Dörnyei (2001) considera que entre estas nuevas propuestas está la suya propia (Dörnyei 1994 y 2001), así como la de Williams and Burden (1997), las más completas.

Dörnyei (1994) conceptualiza la motivación en torno a tres niveles que no contrastan sino que completan y presentan, desde otro punto de vista, los elementos del modelo socioeducacional:

El nivel de la lengua: que corresponde a la **integratividad y la instrumentalidad**

El nivel del aprendiente: que corresponde a las **características individuales** aportadas por el aprendiente, entre las que destaca la **confianza en sí mismo** (inspirada en el trabajo de Richard Clement)

El nivel de la situación de aprendizaje: que incluye los **motivos relacionados directamente con el curso** (currículo, materiales, método y actividades de aprendizaje) **y con el profesor** (incluyendo el efecto que éste tiene en la motivación a través de su comportamiento, sus acciones y su estilo). Por último, se incluyen también aquí los **elementos motivacionales relacionados con el grupo** de aprendizaje.

Si bien las versiones más recientes del modelo de Gardner integran algunos elementos fuera del contexto social, lo hacen de forma muy periférica y se les concede un papel secundario y poco explicado. Los elementos señalados en negrita constituyen nuevos y valiosos aportes con respecto al modelo de Gardner. Además, lo que también es nuevo es la sencillez del modelo y el hecho de no dar particular énfasis a los elementos sociales, sino considerar que todos los factores tienen una influencia mayor o menor según las circunstancias.

Williams and Burden (1997) conceptualizan la motivación a través de sus múltiples componentes, clasificados en el carácter interno o externo de la influencia motivadora. En la figura 2 presentamos las categorías principales a través de las cuales estos autores conceptualizan el constructo de motivación para la LE. (Dörnyei (2001) introduce una dimensión nueva al pensamiento sobre la motivación en la enseñanza de lenguas, que concede un carácter dinámico a la motivación que se presenta como un proceso. Este nuevo enfoque pretende capturar el hecho, conocido por todo profesor de LE, que es la fluctuación en el tiempo de

los niveles de motivación. En nuestra opinión, este nuevo enfoque complementa, pero no sustituye, a los modelos estáticos. La base de este nuevo enfoque es que la motivación consiste en tres fases:

Fase pre-acción: La motivación ha de ser generada. El estudiante decide si realizará o no una determinada acción. Factores con influencia serán los objetivos de la situación de aprendizaje, los valores y consecuencias asociados a la situación de aprendizaje, las actitudes hacia la LE y sus hablantes, el apoyo del entorno, las expectativas de éxito, la percepción de las propias capacidades, las creencias del aprendiente.

Fase de acción: La motivación ha de ser mantenida. El aprendiente ha de invertir tiempo y esfuerzo en la realización de una determinada actividad. Factores con influencia serán la calidad de la situación de aprendizaje, el nivel de autonomía concedida, la influencia de padres y maestros, el ambiente de la clase (cooperativo o competitivo), el grupo y el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje.

Fase post acción: La situación es evaluada y dicha evaluación determina el tipo de actividad que el estudiante estará motivado a realizar en el futuro. Factores con influencia en esta fase serán los factores atribucionales (estilos, influencias subjetivas, etc.), el concepto que el alumno tenga de sí mismo (la auto estima y la valoración de sus capacidades), los resultados recibidos en forma de retorno, notas, etc.

Esta concepción de la motivación nos facilita una visión de cuándo debe actuar el docente para influenciar la motivación y nos permite vislumbrar el tipo de estrategia que será adecuada en cada fase.

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés intrínseco de la actividad ▪ Valor percibido de la actividad ▪ Sense of agency ▪ Dominio ▪ Concepto de sí mismo ▪ Actitudes ▪ Otros estados afectivos ▪ Estado y nivel de desarrollo ▪ Sexo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personas con influencia ▪ Interacciones con personas con influencia ▪ El entorno de aprendizaje ▪ El contexto general

Figura 2: Conceptualización de la motivación para la LE de Williams and Burden (1997. Fuente: Adaptado de Dörnyei (2001:20). (La traducción es nuestra.)

Según hemos visto, la motivación tiene un efecto en la adquisición de la LO (resultados lingüísticos), pero también en la competencia comunicativa y la adquisición de destrezas cognitivas, organizativas y en las actitudes del aprendiente (resultados no lingüísticos). Asimismo, la motivación influye en la reducción de los problemas de disciplina, favoreciendo un clima más productivo en el aula.

En cualquier caso, lo importante en torno al tema de la motivación en el contexto del trabajo por proyectos, independientemente del modelo adoptado, es el aporte que los diversos modelos nos prestan en nuestro entendimiento de las variables que intervienen y en cuáles de ellas la intervención del docente puede tener un efecto, los tipos de motivaciones que pueden aparecer y su efecto en el proceso de aprendizaje del alumno, sin olvidar que cada alumno es distinto y si queremos estimular la motivación de un grupo de aprendientes, las características individuales de cada uno de ellos deberán ser tomadas en cuenta.

2.3.2.5. Reducción de problemas de disciplina

El aumento de la motivación está a su vez relacionado con la reducción de los problemas de disciplina, que son particularmente relevantes en contextos de enseñanza reglada, y surgen a raíz de problemas sociales, debido a la falta de interés de los alumnos y a métodos poco atractivos y adaptados para la situación de alumnos adolescentes, entre otros motivos. Dicha reducción presenta también una influencia positiva en la competencia comunicativa de los aprendientes.

2.3.2.6. Autonomía en el aprendizaje

El método de aprendizaje por proyectos apuesta fuertemente por el desarrollo de la autonomía del aprendiente, que se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Esta concepción activa del alumno contrasta con el papel pasivo que se le atribuye en formas de enseñanza más tradicionales, en las que enseñanza y aprendizaje son conceptos equivalentes. Dentro de esta concepción se espera que el alumno absorba el saber que se le comunica y que todos los alumnos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma, sin consideración alguna de su individualidad, sus preferencias y necesidades.

En la literatura encontramos diversas definiciones del concepto de autonomía, algunas de las cuales se incluyen a continuación:

“Capacidad de gestionar el propio aprendizaje” (Holec, 1980)

Esta capacidad no debe considerarse como innata. Se trata de una capacidad adquirida a través de actividades de “aprender a aprender” (entrenamiento en estrategias de aprendizaje), que deberían estar integradas en los objetivos de todo programa de aprendizaje.

A. Giovanni et al (1996, vol. 1, 25) presenta una definición particularmente clara y comprensiva:

La autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. La autonomía no es un método sino el resultado del propio proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje...

(Ibíd. p. 127)

...Esto implica, por parte del alumno, el desarrollo y la aplicación de estrategias y técnicas que permitan un estudio autónomo: identificar las propias necesidades, definir sus objetivos, seleccionar los materiales adecuados, planificar el tiempo necesario para el aprendizaje, evaluar los resultados obtenidos, etc.

En el desarrollo de la autonomía el profesor tiene un papel esencial. Según Giovannini (1996 vol. 1:30), el docente debe proporcionar a los alumnos situaciones que les den la oportunidad de:

1. *Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (autonomía)*
2. *Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (responsabilidad propia)*
3. *Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (aprendizaje cooperativo)*
4. *Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (participación)*
5. *Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema forma y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje)*
6. *Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y de sacar conclusiones para supervisar su ejecución (autoevaluación)*

Y es que la autonomía implica nuevos y muy diferentes papeles para el docente y los aprendientes. El trabajo por proyectos requiere que el profesor desempeñe el papel de lo que Legutke y Thomas (1991:287) llaman “coordinador del proceso de aprendizaje”. Esto no significa que su responsabilidad sobre dicho

proceso haya sido disminuida, sino más bien, implica la existencia de un marco nuevo para el ejercicio de la misma. El profesor es ahora coordinador, consejero y guía, dando libertad de acción y de expresión a sus alumnos, pero reservándose el derecho de intervenir para asegurarse de que los objetivos didácticos del proyecto sean alcanzados. El profesor, atento a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, ha de asegurarse que los objetivos marcados son realizables y realizados. Esto implica que ha de diseñar un proyecto o influenciar en su diseño de forma que el mismo lleve a los aprendientes a aprender lo esperado. Por otro lado, para hacer los objetivos alcanzables, el profesor ha de proporcionar el apoyo necesario en forma de guía, de material complementario, o fuentes de información, o de pistas, para que los alumnos sean quienes induzcan las reglas y resuelvan las dudas, interesándose por sus formas de hacer y proponiendo otras nuevas, pero también dando explicaciones directas sobre algún aspecto formal de la lengua, si esto procede.

Los alumnos son ahora agentes activos de su aprendizaje y han de tomar la iniciativa en la planificación, la adquisición de conocimientos que respondan a sus necesidades y preferencias, y la evaluación del proceso. La libertad nuevamente adquirida les permite adaptar su experiencia de aprendizaje a sus propias características personales. Los alumnos deben aprender a conocerse a sí mismos, cuestionando sus propios motivos, intereses, capacidades y limitaciones, para así poder mejorar la eficacia de su aprendizaje. Es así que construyen la confianza en sí mismos y la responsabilidad en su trabajo. Fernández (2001) añade:

“... (los roles tradicionales del profesor y el alumno) Son dos concepciones asumidas que cuando se empiezan a cambiar se crea incluso desconcierto; con frecuencia, el alumno, ante el intento de negociación que plantea el profesor, reacciona negativamente y desconfía de la competencia de aquél. Por otro lado, son posturas más cómodas que su contrario: el profesor se siente más seguro desde esa situación de autoridad incontestable y al alumno le resulta más fácil ser llevado y delegar la responsabilidad. El desarrollo de la autonomía requiere un cambio fundamental de actitudes, tanto por parte del profesor como del aprendiz, un cambio en la concepción de los papeles que cumplen cada uno en el aula ...”

La autonomía en el aprendizaje se interrelaciona con algunas de las otras variables aquí citadas. Giovannini considera que la Autonomía tiene una estrecha relación con la competencia comunicativa, de la que según él, es elemento integrante. Según este autor, el trabajo eficaz trae consigo el éxito, que a su vez condiciona la motivación. La motivación es capaz de estimular el empeño en el estudio de la lengua, resultando en un aprendizaje más eficaz. Por consiguiente, si ayudamos a los alumnos a aprender eficazmente, la competencia comunicativa mejorará. La autonomía facilita que cada alumno encuentre su propio camino para aprender eficazmente. Según Fernández (2001):

“Una de las características del aprendiz con éxito es justamente ésta: la capacidad de definir sus necesidades, tener claros sus objetivos, planear su trabajo y ensayar con las estrategias más eficaces. Eso significa ser autónomo.”

Además, Fernández (2001) considera que un alumno autónomo es un alumno motivado para ampliar el ámbito de su aprendizaje, aprovechando toda situación en el aula o fuera de ella para aprender. En última instancia, esto resulta en una mayor competencia comunicativa:

“Desarrollar la autonomía en el alumno es también rentabilizar el aprendizaje; el tiempo y el ámbito de la clase se amplían a todas las experiencias nuevas, fuera y dentro de clase, ya que el alumno autónomo es capaz de aprovechar todas las ocasiones para aprender la lengua...”

El proceso de autonomización (usando la terminología de Villanueva) es uno que conduce a un aprendizaje exitoso, o lo que es lo mismo, en el contexto de ELE, a la adquisición/mejora de la competencia comunicativa. La autonomía influye también en el desarrollo del alumno en tanto que individuo. La adquisición de la autonomía trae consigo el desarrollo de la responsabilidad propia, sabiendo hacer uso de

libertad de que se disfruta. Estos aspectos del comportamiento tienen un impacto positivo en la formación del individuo, también fuera del aula. Por último la autonomía significa, también, saber intercambiar experiencias con el grupo, aprendiendo de sus vivencias y de las habilidades de los demás. Es así que el aprendiente autónomo debe tomar parte también en el aprendizaje cooperativo. En palabras de Fernández (2001):

“Esta autonomía no implica aislamiento, sino por el contrario, va unida al concepto de heteronimia y compromiso social; la lengua es, sobre todo, comunicación y aprender una lengua es aprender a comunicarse; el tándem autonomía-comunicación implica una relación dialógica en la que las decisiones personales se entrecruzan dinámicamente con las decisiones del otro...”

La autonomía es, pues, la llave para pasar de la trasmisión de significado, propia del modelo tradicional, centrado en el profesor, a la construcción del conocimiento por parte del alumno, que conecta la nueva información a la que está expuesto con sus anteriores conocimientos e intereses. Ya que cada alumno es diferente, también lo es el resultado de lo que cada uno aprende de una misma actividad de aprendizaje. El profesor puede facilitar este proceso y el trabajo cooperativo es un excelente modo de crear un entorno apropiado para el mismo.

2.3.2.7. Aprendizaje colaborativo o cooperativo

Landone (2004) explica que el aprendizaje cooperativo o colaborativo es un importante movimiento educativo surgido en Estados Unidos durante los años ochenta, principalmente gracias a D.W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, S. Kagan y M. Kagan, los cuales, a su vez, se inspiraban en los grupos de aprendizaje de J. Dewey y en los estudios de dinámicas de grupos de K. Lewin.

Los términos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo son considerados por muchos autores como conceptos semejantes o iguales. Sin embargo, algunos investigadores los consideran diferentes. Es el caso de Zañartu Correa, quien sostiene que cada modelo representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Figura 3 debajo). En el aprendizaje cooperativo el profesor es el responsable de estructurar el proceso. En cambio, en el colaborativo, la responsabilidad recae en el alumno.

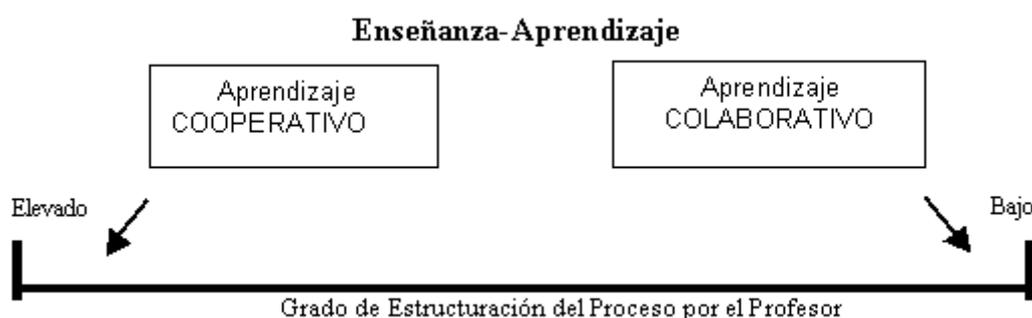


Figura 3: El aprendizaje cooperativo y el colaborativo

No obstante, la premisa básica de ambos paradigmas está fundada en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado, a través de la interacción con el medio, en conceptos con los que el alumno puede relacionarse. Luego, es reconstruirlo y ampliarlo con nuevas experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, ambos modelos de aprendizaje comparten aspectos, que en esencia, tienden a que el aprendizaje surja de una correlación activa entre el profesor y los estudiantes y

entre los estudiantes entre sí. Dicho aprendizaje es un proceso de participación activa por parte del estudiante, que contrasta con la aceptación pasiva de la información presentada por un profesor experto, propia de otras formas de aprendizaje más individualistas y competitivas. El aprendizaje surge de una serie de “transacciones” y un proceso de diálogo y negociación de significado entre los estudiantes mismos y entre el docente y los estudiantes, en un entorno social en el que se aprende a valorar y apreciar diferentes puntos de vista. En nuestra discusión trataremos del aprendizaje cooperativo y colaborativo como un mismo concepto, aceptando que existen diversos grados de colaboración, dependiendo de la madurez del grupo y de las creencias del profesor.

Este tipo de aprendizaje, a pesar de ser considerado como una de las grandes innovaciones en la educación, con efectos muy positivos, se opone de forma radical a las prácticas utilizadas por una gran mayoría de las instituciones de enseñanza reglada en el mundo occidental, centradas en la competición y no en la cooperación.

Hiltz y Turoff (1993) ofrecen una definición bastante clara de lo que es el aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción, tanto de estudiantes como de profesores. El conocimiento es visto como un constructo social y, por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

Landone (2004) aclara que el aprendizaje cooperativo se diferencia del trabajo de grupo “tout court”, no tratándose solamente de trabajar juntos, sino de hacerlo con el fin de servirse de las relaciones interpersonales y de la experiencia colectiva como fuentes de crecimiento social y cognitivo de los aprendientes. El trabajo cooperativo es muy estructurado y pretende, a través de esta estructuración del trabajo, capitalizar el poder multiplicador del grupo, haciendo que la capacidad del grupo sobrepase la suma de las capacidades individuales. Este efecto multiplicador se produce a condición de que se piloten intencionalmente las variables para obtener efectos determinados (Ovejero Bernal et al., 2002). Las dinámicas de grupo son, por tanto, controladas a través de acciones del profesor, que “interviene sin intervenir”, introduciendo a los alumnos al uso de diversas estrategias sociales (como la resolución de conflictos), estimulando la reflexión, la autoevaluación, etc.

Beneficios generales del aprendizaje cooperativo

Panitz considera el aprendizaje cooperativo como una estrategia motivacional importante, generadora de motivación intrínseca, que surge en todas aquellas situaciones en que los estudiantes trabajan en grupos dependiendo los unos de los otros para alcanzar el éxito.

La cooperación aumenta también la satisfacción de los estudiantes con la situación de aprendizaje, a través de un proceso de participación activa, por parte del grupo, en el contenido y el proceso de aprendizaje (Johnson and Johnson 1990).

El trabajo cooperativo en pequeños grupos reduce la ansiedad en el aula que sienten muchos estudiantes ante situaciones nuevas (Kessler, Price & Wortman 1985). En el aula tradicional, cuando el profesor cuestiona a un estudiante, este se convierte en foco de atención de la clase, provocando sentimientos de inseguridad, miedo, etc. En el aula cooperativa, el grupo difumina esta atención y proporciona apoyo moral y material a cada uno de sus miembros, reduciendo sustancialmente los sentimientos de ansiedad debilitadora anteriormente descritos (Slavin & Karweit 1981). Asimismo, la ansiedad experimentada por muchos ante un

examen tradicional se reduce o elimina, al existir en este contexto otras formas de evaluación complementarias o alternativas al tradicional examen (evaluación formativa o continua).

Según Kessler and McCleod (1985 page 219):

“el aprendizaje cooperativo... reduce la violencia en cualquier contexto ...”

Según estos autores el aprendizaje cooperativo crea un contexto en que las relaciones personales son más fuertes, predominando la cooperación y el apoyo mutuo. El poder se comparte y el aprendizaje se disfruta.

El AC (Aprendizaje cooperativo) incita a los aprendientes a la interacción (Webb 1982). Diversos estudios han mostrado que los mejores estudiantes trabajan con estudiantes “más flojos”, resultando en un beneficio mutuo. El primero se beneficia de su actuación en tanto que “tutor”, que afianza sus conocimientos e incrementa su retención. El proceso de explicar el propio razonamiento crea un nivel de mayor entendimiento conceptual y estimula el pensamiento crítico (Feltcher, 1985; Cohen 1994; Swing y Peterson 1982; Webb 1982). El beneficiario de las explicaciones obtiene claridad a través de la explicación de su camarada, que suele utilizar un vocabulario y proporcionar estrategias más próximas a su nivel de desarrollo cognitivo que podría hacerlo un docente. Además, el estudiante más flojo tiene así acceso a los modelos de razonamiento propios de los mejores estudiantes (Johnson & Johnson 1985, Swing, Peterson 1982; Hooper & Hannafin, 1988).

Vygotsky (1978) encontró que los estudiantes eran capaces de resolver ciertas situaciones de forma cooperativa, antes de llegar a poder enfrentarse a ellas individualmente. Su hipótesis era que la interacción grupal extendía la zona de desarrollo próximo del estudiante, es decir, la diferencia entre lo que el estudiante era capaz de entender por sí mismo y su potencial para comprender conceptos más complejos si era ayudado. Es así que, según él, los estudiantes con mayores conocimientos facilitan la comprensión de estudiantes más flojos, guiándolos en la dirección adecuada

El docente puede facilitar este proceso proponiendo actividades de precalentamiento que ayuden a conseguir mayor cohesión en el grupo. Dichas actividades suelen facilitar el conocimiento mutuo de los participantes, que aprenden sobre sus diferencias, aprendiendo así a capitalizar las mismas, en vez de usarlas como base de conflictos, algo más propio de sistemas de aprendizaje competitivos.

El AC facilita el desarrollo de habilidades reflexivas (Webb 1982). Los estudiantes se comprometen activamente en el proceso de aprendizaje, en vez de ser receptores pasivos de la información transmitida por el docente. Los participantes de un grupo desarrollan sus habilidades de resolución de problemas, se benefician del intercambio de ideas y del retorno proporcionado por otros participantes (Johnson, D.W. 1971; Peterson & Swing 1985). La intervención eventual del docente para cuestionar ideas o proponer el uso de diversas estrategias, refuerza además este desarrollo de las habilidades cognitivas e interactivas.

El AC facilita el alcance de niveles más altos de rendimiento (Bligh 1972). Las habilidades de pensamiento crítico mejoran, y con ellas los niveles de retención e interés en el tema bajo estudio (Kulik & Kulick 1979). Esto crea un ciclo de refuerzo positivo, en el que el buen rendimiento incrementa la autoestima del individuo y del grupo, la cual a su vez aumenta el interés en el tema, dando lugar a mejores resultados (Keller, 1983).

El trabajo cooperativo facilita también el desarrollo de las destrezas comunicativas orales (Yager, Johnson and Johnson 1985). Esto es un resultado directo de la negociación de significado que tiene lugar en este tipo

de trabajo grupal. Cuando un estudiante expresa sus ideas, los demás deben escuchar y hacer preguntas y comentarios respecto a lo dicho. La clarificación y explicación de las ideas que sigue es una parte muy importante del proceso cooperativo y requiere habilidades comunicativas desarrolladas (Johnson, Johnson, Roy, Zaidman 1985). Asimismo, un estudiante que sirve de tutor a otro (en un llamado movimiento de andamiaje) deberá tener gran claridad de ideas y además, poder expresarlas con claridad, para concluir con éxito su interacción con su compañero.

El alto nivel de interacción que tiene lugar en un ambiente cooperativo resulta en un aprendizaje más “profundo”, en contraste con un aprendizaje más “superficial” en el que se memorizan informaciones sin tener un entendimiento más alto de los conceptos (Entwistle y Tait, 1994). En definitiva, el AC tiende a favorecer una orientación del estudiante hacia el Aprendizaje (con mayúscula), en contraste con otros métodos más competitivos que favorecen una orientación hacia los resultados o notas (Lowman, 1987). El papel del profesor, en este contexto, que ya no es el experto transmisor de conocimientos y evaluador, sino un facilitador, un asesor y un apoyo al proceso de aprendizaje, refuerzan este punto. Su papel será el de equipar al alumno para que aprenda mejor y no el de juzgar únicamente el resultado final. Además, los métodos de evaluación alternativos (formativos) al examen tradicional (sumativo), a los que el docente tiene acceso en este contexto, ponen una vez más el énfasis en el aprendizaje frente a los resultados.

Asimismo, este tipo de trabajo en equipo incita a la responsabilidad personal (Resnick 1987). Los estudiantes, en este contexto, estarán motivados para venir a clase bien preparados, con sus tareas listas y un buen entendimiento del material que deberán contribuir al grupo. El apoyo del grupo facilitará esta comprensión más profunda de lo aprendido, a través de movimientos de andamiaje. Un estudiante que encuentra obstáculos en la realización de una tarea podrá siempre dirigirse a sus compañeros de grupo para conseguir ayuda, siendo más probable que consiga completar con éxito su trabajo (Felder 1997). En contraste, un individuo solo quizás se da por vencido. Como dicen Johnson y Johnson (1990:121), el grupo entiende que el alcance de sus objetivos está relacionado al éxito de cada uno de sus miembros (como si se tratase de un rompecabezas, en el que todas las piezas son esenciales) y tenderá a proporcionar un ambiente propicio para el provecho de todos. Bajo estas condiciones, se hace posible desarrollar actividades más avanzadas, que presenten un mayor desafío de lo que sería posible si los estudiantes trabajaran solos. Un grupo que funciona bien aprende a dividirse la tarea, beneficiándose de los puntos fuertes de cada uno de sus participantes a través de la cooperación, y obteniendo un rendimiento mayor.

Unos estudiantes más comprometidos en la tarea de aprendizaje estarán más interesados en el aprendizaje y se esforzarán más en asistir a clase, en su tarea. Una clase con altos niveles de interacción grupal estimula la motivación, la participación y la asistencia (Treisman 1983, 1992).

El AC refleja el carácter constructivista que se le concede al aprendizaje, permitiendo que los aprendientes formulen, en sus propios términos, los conceptos y constructos que servirán de base a su conocimiento (Davis, Mahler & Noddings 1990). Son ellos mismos los que formulan las preguntas y hallan las respuestas. El alumno estará, pues, llevado a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico, en vez de simplemente repetir la información presentada por el docente (Wooley et al 1990).

Como ya mencionamos antes, la adquisición de una lengua está determinada por el input, el output y el contexto. Al examinar estas variables Kagan observa que el aprendizaje cooperativo tiene efectos muy positivos. En primer lugar, Kagan argumenta que el AC proporciona las condiciones que facilitan la ASL, es decir, un input comprensible, adecuado al nivel de desarrollo de los alumnos, redundante y correcto.

Comprensible. El contexto de un AC facilita el ajuste, por parte del locutor, del nivel de su discurso, haciéndolo apropiado a sus interlocutores, algo que es casi imposible para el docente que se dirige al grupo numeroso que es la clase.

Nivel apropiado. El input debe situarse en lo que definimos mas arriba como “la zona de desarrollo próximo” (Vigotsky 1978). Precisamente, un grupo cooperativo, que es normalmente heterogéneo, focaliza su input en la zona de desarrollo próximo, estimulando así el progreso de los estudiantes.

Redundante. Es necesario que todo input se presente de forma repetida, a través de una variedad de fuentes. El grupo cooperativo, a través de la discusión y el diálogo, permite que aparezcan diferentes formas de expresar un mismo contenido.

Corrección. La clase tradicional tiene una ventaja en este punto.

En segundo lugar, Kagan argumenta que el AC proporciona también un output funcional y comunicativo (Swain, 1985), frecuente, redundante y en acuerdo con la identidad del hablante.

Funcional/Comunicativo. La memorización de vocabulario descontextualizado o la práctica repetitiva de estructuras y frases no son condiciones ideales para la ASL. El aula cooperativa proporciona y facilita la comunicación con un fin, en un contexto real o que emula la realidad.

Frecuente. El aprendiente aprende a hablar hablando. Kagan argumenta que trabajando en grupos se multiplica el espacio de tiempo disponible para las intervenciones de los alumnos. En una clase tradicional de 30, un minuto de output para cada alumno requiere un mínimo de media hora de clase, mientras que en un aula cooperativa, trabajando en grupos de 5, sólo hacen falta 5 minutos.

Redundante. Al igual que en el caso del input, también ha de ser redundante. La clase cooperativa en la que la discusión abunda, está diseñada de forma idónea para este fin.

Consonante con la identidad del alumno. La ASL se producirá si el alumno se siente cómodo con la lengua utilizada. En la clase tradicional se tiende a utilizar un lenguaje más formal, que no suele corresponder a la identidad del alumno (especialmente niños y adolescentes).

Por último, Kagan argumenta que el AC proporciona también un contexto motivador y de apoyo, que propone una realidad de trabajo en la que la lengua puede ejercer su papel funcional y comunicativo y en el que el retorno es abundante.

Adquisición de la lengua objeto: Esta variable se refiere a la adquisición de la competencia puramente lingüística. La adquisición es la apropiación de las reglas y fórmulas de la LO, y la capacidad de utilizarlas en la comunicación. El proceso de adquisición conduce a la competencia lingüística (que debe ser diferenciada de la competencia comunicativa, de la que es sólo una parte).

Giovannini (1996, vol 1, pp 127) define la competencia lingüística como:

“el conocimiento de una lengua y de sus reglas, que permite a una persona producir y entender un número indeterminado de frases (incluso frases que nunca había oído antes), de darse cuenta de errores gramaticales y de reconocer una determinada frase como perteneciente o no a una lengua dada”.

Krashen (1981) hace una distinción entre adquisición y aprendizaje, siendo la primera resultado del uso natural de la lengua y de carácter inconsciente, en oposición a la segunda, que considera el desarrollo consciente del conocimiento de la lengua que resulta de un programa de estudio. Para los propósitos de este estudio no haremos dicha distinción y consideraremos adquisición como ambos procesos, el consciente y el inconsciente, es decir, como el camino a la competencia lingüística.

Como mencionábamos mas arriba, para que la adquisición tenga lugar es necesario que el alumno esté expuesto a una cantidad suficiente de lo que Krashen llama “input lingüístico comprensible” en la LO y lo que Swain llama “output lingüístico comprensible” en dicha lengua. Por último, el alumno debe estar llevado a procesar cantidades suficientes de input en la lengua objeto con un fin en concreto. La ausencia de estos tres elementos resultaría en un estancamiento del proceso de aprendizaje, como resultado del cual, los aprendientes continuarían usando la lengua que ya conocen sin mejorar su competencia lingüística. El aprendizaje cooperativo al que un proyecto incita supone, además, un apoyo a la presencia de estos elementos, proporcionando abundantes oportunidades para negociar significado y haciendo posible la participación en movimientos de andamiaje. Pero la presencia de los tres elementos anteriormente citados, en sí misma, es condición necesaria, pero no suficiente, para la adquisición de la lengua. Es necesario que el alumno esté motivado par aprender. El trabajo por proyectos facilita la presencia de todas estas variables.

2.3.2.8. Influencias en los valores personales

Esta variable tiene relevancia en el caso de lo que Ribé y Vidal (1993) llaman tareas de tercera generación, en las que se pretende influenciar los valores morales, la conciencia social, etc. del alumno, mas allá de conseguir una mejora de las competencias comunicativas, cognitivas u organizativas.

Toda influencia en los valores de los aprendientes tendrá una influencia en el comportamiento de éstos, en tanto que individuos, y esto es precisamente lo que se pretende.

2.3.2.9. El aprendizaje activo o “learning by doing”

En el aprendizaje por proyectos el alumno no recibe un contenido que ha de aprender, sino que experimenta una situación real (o al menos “real” en el contexto del aula) que le ofrece un vehículo ideal para su aprendizaje que él mismo, y en colaboración con el grupo, va construyendo. Este componente vivencial, “real” del proyecto, contribuirá a desarrollar algo más que la competencia lingüística. Favorecerá también la adquisición de la competencia comunicativa, la integración de las destrezas, el fortalecimiento de la confianza en sí mismo, prestando atención a los productos y a los procesos del aprendizaje.

El carácter experimental de este tipo de aprendizaje convierte la experiencia en un acto de descubrimiento en el que todos los sentidos están activos. Todas sus facultades, físicas, emocionales e intelectuales, se ven implicadas (Legutke y Thomas 1991:215). La heterogeneidad del grupo (con estudiantes de diversos niveles de conocimiento, motivaciones, intereses, personalidades etc.) es susceptible de crear tensiones y conflictos en los que las capacidades afectivas se verán involucradas. Unos y otros deberán controlar su descontento, su estrés, moderar disputas que puedan aparecer; para ello, deberán hacer uso de sus habilidades interpersonales. Los objetivos representan un desafío. La resolución de los diferentes problemas y acciones requeridas para el éxito necesita la participación de las capacidades intelectuales y creativas de unos y otros. Para elaborar el producto final los estudiantes deberán leer y comprender un gran volumen de información en una LE, procesarla y elaborar un producto de la calidad esperada, poniendo en juego sus habilidades

cognitivas. La realización de las diversas actividades puede suponer desplazamientos, visitas para realizar entrevistas, presentaciones etc., que hacen uso de las capacidades físicas de los participantes. Este es el caso de la presentación final, en la que uno o varios estudiantes utilizarán su capacidad gestual, de comunicación oral y en general, el lenguaje corporal, para transmitir el mensaje.

El aprendizaje activo resulta en un aprendizaje más rico y duradero que se corresponde con mejores resultados (mejora de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa). Según Giovannini (1996):

Memorizamos el 20% de lo que escuchamos, el 30 % de lo que vemos, el 50% de lo que escuchamos y vemos, el 70% de lo que explicamos a otros y el 90% de lo que uno mismo experimenta y realiza.

Esto significa que en una clase tradicional memorizaremos, como mucho, el 50%, mientras que en la enseñanza por proyectos este porcentaje podría alcanzar el 90%.

2.4. Los estudios existentes

Existen numerosos estudios sobre el aprendizaje por proyectos en el aula de ELE. Sin embargo, una gran parte se presentan como una recopilación de experiencias aisladas ofrecidas como ejemplo o fuente de ideas, de las cuales se extraen consejos y sugerencias para una puesta en práctica efectiva de este método de aprendizaje. Otros se presentan, más bien, como un manual práctico en el que se explica, paso a paso, lo que se debe hacer para poner en práctica un proyecto en clase de ELE. A continuación exploramos aquellos estudios que consideramos más significativos.

Diana Fried Booth (1986), en su libro “Project Work” (en inglés - Trabajo por proyectos), ofrece una guía práctica para la puesta en marcha de proyectos en el aula de inglés como lengua extranjera. Presenta, además, una serie de propuestas o ideas. Su trabajo pretende ofrecer una contribución a las cuestiones de autenticidad, autonomía del aprendiente y motivación, tan debatidas en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Argumenta que el trabajo por proyectos supone una respuesta a estas tres cuestiones, que ella aborda en su libro desde un punto de vista práctico.

Es este carácter esencialmente práctico el que hace muy abordable su discusión sobre el aprendizaje por proyectos. Sin embargo, la presentación de los diferentes elementos que intervienen en este tipo de experiencia, en la primera parte del libro, es bastante superficial. Tanto su definición de proyecto como su discusión de los beneficios, problemas y funcionamiento de este método son escuetas y no se profundiza en las conceptualizaciones y las interacciones de las diferentes variables que se mencionan. En su segunda parte, las propuestas e ideas para la puesta en práctica de proyectos son útiles y están presentadas de forma concisa (quizás demasiado). Sin embargo, la puesta en práctica de las mismas para un profesor sin experiencia previa en este método puede resultar difícil por falta de información más detallada, tanto teórica como práctica. Para una audiencia más experimentada, las propuestas que se presentan pueden constituir una buena fuente de ideas.

“Project Work Step by Step” (en inglés - Trabajo por proyectos paso a paso) de Ramón Ribé y Nuria Vidal (1993) se presenta como una guía práctica y muy detallada para la puesta en práctica de proyectos en el aula de lengua extranjera. Su breve introducción transmite de forma clara lo que es la enseñanza por tareas, dentro de la cual se sitúa el trabajo por proyectos, que se describe con gran claridad. Los siguientes capítulos guían al docente paso a paso, de forma clara y sencilla, por el camino de la puesta en práctica de un proyecto. Esta guía práctica cumple su cometido de servir de “manual de vuelo” para un profesor (más o

menos novato) que, según su experiencia, utilizará la guía de una forma u otra. Sin embargo, para el profesor reflexivo, deseoso de ir un poco más lejos en su entendimiento de este método de enseñanza, falta un poco de profundidad y base teórica. A nivel teórico, el valor de este tipo de estudio es limitado. Desde el punto de vista práctico, si bien las pautas para la puesta en práctica de proyectos son valiosas, no proporciona los elementos necesarios para justificar la introducción de un proyecto y en cualquier caso, no hace un análisis profundo de las variables determinantes del éxito o fracaso de este tipo de experiencia. No facilita, por tanto, la comprensión por parte del docente de los beneficios de este modo de enseñanza, sus posibles problemas y elementos clave para el éxito.

Son, quizás, una serie de estudios realizados por autores alemanes (muy prolíficos en este campo) los que más profundizan, interesándose en las raíces históricas y las bases teóricas de este tipo de enseñanza, sin olvidar los aspectos prácticos. Sin embargo, estos estudios, en su mayoría, tratan del uso de proyectos en general, sin interesarse por las particularidades del uso de proyectos en el aula de lengua extranjera. Además, estos estudios no están traducidos al castellano, quedando cerrados a muchos lectores y, en gran parte adoptan un estilo bastante académico.

“Die Project-methode” (en alemán- el método por proyectos) de Kart Frey (1988) propone una reflexión profunda sobre el, bastante popular en Alemania, trabajo por proyectos, comenzando por su definición y pasando por un recorrido por el origen y el desarrollo histórico del método. La mayor parte del libro trata de la puesta en práctica de la enseñanza por proyectos, mostrando cómo se planifica y se dirige un proyecto, haciendo hincapié en el cómo realizar este tipo de experiencia dentro de las limitaciones reales de las instituciones escolares actuales. Toda la obra se apoya en bases teóricas sólidas, pero se centra más en las fases de un proyecto que en las variables que en él intervienen y en su comportamiento.

Herbert Gudjons ha escrito numerosas obras, solo o con diversos colaboradores, como Johannes Bastian, en las que trata, desde diversos puntos de vista, el tema de la enseñanza por proyectos. En su “Theorie des Projektunterrichts” (1997) (en alemán - Teoría de la enseñanza por proyectos) sitúa a la enseñanza por proyectos en su contexto histórico, presenta y justifica la evolución del concepto en el contexto actual y presenta los aspectos didácticos de importancia en la puesta en práctica de este método en el contexto de la enseñanza reglada. Este trabajo, de gran profundidad teórica, es a ratos difícil de abordar para el docente y se centra en macro-aspectos (filosóficos, políticos e institucionales) más que en los elementos clave de la introducción de este método en el aula.

El mismo autor, en su “Das Projectbuch” (1988) (en alemán - el libro de proyectos), presenta un trabajo mucho más abordable, con una excelente caracterización del trabajo por proyectos (presentada mas arriba), que permite al docente entender las variables que entran en juego en este tipo de experiencias, aunque sin profundizar en su comportamiento e interacciones. En su segunda parte presenta un extremadamente rico abanico de experiencias (algunas en clase de lengua extranjera), con comentarios prácticos que, no sólo sirven de ideario para el docente, sino que también proporcionan abundantes elementos prácticos, consejos y relatos de experiencias vividas en la puesta en práctica de cada una de las propuestas.

Legutke y Thomas (1991), en los capítulos 5 y 6 de su libro “Process and experience in the language classroom” (en inglés – procesos y experiencias en la clase de lengua), proponen un trabajo rico en

elementos teóricos y prácticos, que presenta una reflexión profunda, con sólidas bases teóricas, sobre los aspectos clave de la enseñanza por proyectos, al tiempo que mantiene una relación estrecha con la realidad del aula a través de los muchos ejemplos ilustrativos. En su primera parte se exploran las implicaciones de la puesta en práctica de este método de enseñanza para los diversos participantes, el currículo y las instituciones. En una segunda parte se presentan una serie de aspectos abiertos a debate en torno a la enseñanza por proyectos, sobre los que no existen aún respuestas concluyentes. Se invita, pues, a la reflexión y a la experimentación. La enseñanza por proyectos queda así enmarcada en un libro que trata de hacer una reflexión profunda y fundada en bases teóricas sólidas sobre las prácticas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras, algo que, los autores comentan, es difícil de encontrar en el área de la enseñanza de lenguas en que muchas publicaciones aparecen hoy con débiles bases teóricas y reflexiones superficiales, fáciles de abordar, pero con poco que aportar. Quizás sea por la brevedad de los dos capítulos que tratan directamente de la enseñanza por proyectos que sólo se llegan a cubrir las grandes cuestiones en torno a este tema, sin dejar tiempo para un estudio más detallado de las variables que intervienen en este tipo de experiencia

Nuestro estudio intenta identificar, precisamente, dichas variables, partiendo de los estudios existentes y de nuestra propia experiencia, explicando sus relaciones e interacciones. Se espera que esta reflexión permita justificar la introducción de proyectos en el aula de ELE, ayudar a seleccionar aquellos contextos en que dicha introducción pueda ser más fructífera y comprender las variables de importancia, su comportamiento y sus interacciones, para así poder diseñar y poner en práctica proyectos exitosos.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es doble. Por un lado, se trata de explorar, de forma general, lo que ocurre en la clase de ELE cuando se introducen proyectos a medio plazo como única modalidad de trabajo (elemento estructurador de los procesos de enseñanza/aprendizaje). Se trata, pues, de un estudio preliminar en un campo hasta hoy poco conocido, para elaborar hipótesis que nos permitan llevar a cabo estudios más precisos en el futuro.

Objetivo 1: Nuestro estudio del estado de la cuestión que nos ocupa, previo a la realización del estudio de campo, nos llevó identificar un número de variables sobre las que concentrar nuestra atención. Sin embargo, dada la naturaleza exploradora de este estudio, hemos mantenido nuestra mente abierta a otro tipo de fenómenos derivados de la introducción de proyectos, fenómenos que no formaban parte de nuestra lista de centros de atención inicial. A continuación presentamos una breve introducción de los centros de atención del estudio en el momento de su planificación, así como de aquellos puntos que fueron surgiendo sobre la marcha.

- Efecto de la introducción de proyectos en los resultados (competencia comunicativa, cognitiva y organizativa)
- El papel de las siguientes variables en el aprendizaje por proyectos:
 - el aprendizaje cooperativo
 - la motivación
 - la autonomía de los alumnos
 - la disciplina
 - la adquisición de la LO
 - el aprendizaje activo

Objetivo 2: El segundo objetivo trata de identificar las pautas para una introducción de proyectos pertinente, eficaz y con efectos positivos en el rendimiento de los alumnos. Se trata, pues, de señalar los aspectos clave en el diseño y en el desarrollo de un proyecto.

4. METODOLOGÍA

De acuerdo con una concepción de la investigación educativa, en tanto que campo de estudios dentro del ámbito de las ciencias humanas, y por tanto, difícilmente abordable desde una perspectiva puramente científica, adoptamos, a grandes rasgos, los principios fundamentales del paradigma interpretativo. Consideramos, pues, que para explicar la complejidad de los fenómenos que tienen lugar en el aula de ELE, la observación de los acontecimientos externos y la mera medición de las variables que intervienen no son suficientes.

Aceptamos así que la realidad del aula, concebida como escenario humano, en donde acontecen complejas actuaciones e interacciones, no puede ser aislada del contexto social y del mundo que la rodea. Se trata de una realidad compleja y difícil de explicar y todo conocimiento que de ella se adquiriera no será, por tanto, absoluto ni aplicable a todo contexto y momento. Como mencionamos anteriormente, aceptamos la perspectiva de Cazden (1988), que considera al aula como una “cultura en miniatura”. Por tanto, los métodos utilizados para su estudio deben ser adaptados a esta visión. Consideramos que la etnografía propone técnicas de recogida de datos que nos parecen de gran valor para recoger los aspectos subjetivos de los acontecimientos del aula, así como los puntos de vista, las creencias, los valores y percepciones de los diversos participantes. En definitiva, nos parecen de gran utilidad para obtener una visión “desde dentro” (Malinowski, 1922) de la realidad del aula.

Sin embargo, la naturaleza exploradora y la orientación descubridora de este estudio hacen que quizás sea la riqueza y flexibilidad de un diseño ecléctico, que integre datos cualitativos y cuantitativos, combinando métodos descriptivos, caracterizados por un mayor control (como el uso de cuestionarios), con métodos naturalistas (como la observación) dependiendo del que más se adapte a los datos que se quieran recoger sobre diversos aspectos de la investigación.

A continuación presentamos el estudio de campo realizado, dando cuenta del procedimiento seguido, el contexto del estudio, los materiales utilizados, los informantes que participaron y detalles del análisis de los datos obtenidos.

4.1. El contexto del estudio

El trabajo presentado resume la experiencia realizada en una clase de nivel 10 en el sistema de estudios de bachillerato (Gymnasium) alemán, parte del último ciclo (de 3 años) de secundaria en la región del Sarre, Alemania. En esta sección se facilitan los elementos contextuales esenciales del grupo con el que se realizó la investigación.

4.1.1. Método de enseñanza

Se trataba de una clase tradicional, con los alumnos sentados en filas de pupitres orientados hacia la pizarra y con el profesor tomando la posición frontal. El docente tenía el papel de director del proceso de aprendizaje y era responsable de decidir el contenido y el ritmo de progreso de las clases, que se apoyaban fuertemente en el libro de texto “Encuentros 2” de la editorial Cornelson. Las clases se estructuraban fundamentalmente siguiendo el modelo PPP (Presentación, práctica y producción). La gramática ocupaba un papel importante y su estudio seguía también el modelo PPP. Las actividades comunicativas eran limitadas, se basaban en el libro de texto, variando en su calidad y capacidad de fomentar la participación y el interés

de los alumnos. Las tareas significativas estaban poco presentes. La autonomía del aprendizaje así como el trabajo cooperativo eran muy reducidos, si bien en ocasiones los alumnos trabajaban en parejas.

4.1.2. La lengua del aula

El profesor presentaba sólo una parte de sus clases en español. Las intervenciones en alemán, para explicar dudas o aclarar puntos importantes, eran muy frecuentes. Las intervenciones sobre temas ajenos al contenido de la clase (avisos organizativos, comentarios de carácter social, etc.) eran siempre en alemán. Los alumnos siempre respondían en alemán, aunque se les interpelara en español. Solamente en el contexto de una actividad respondían en español, si ésta lo requería, pero toda duda o petición de aclaración era expuesta en alemán. Los alumnos no se sentían cómodos ni estaban habituados a expresarse en español; en su mayoría sentían vergüenza y ansiedad. Además, tenemos constancia de que sus destrezas receptivas estaban más desarrolladas que las productivas, siendo la producción oral la que presentaba más problemas para la gran mayoría.

4.1.3. Los materiales utilizados

Los materiales utilizados eran esencialmente el libro de texto Encuentros 2, de la editorial Cornelson, así como el libro del alumno correspondiente. La edición en uso era antigua y un poco pasada de moda, en su presentación visual y en el tipo de actividades propuestas. Dicho material está dirigido a un público adolescente, y por tanto, pretende proponer temas de interés para los alumnos. Sin embargo, el tipo de actividades presentadas no son siempre las más estimulantes ni trabajan suficientemente la competencia comunicativa, entendida según la hemos definido más arriba. Gran parte de las actividades realizadas concernían al uso de la lengua y no a su utilización, algo que estaba en línea con el currículo impuesto a nivel ministerial.

4.1.4. Método de evaluación

La evaluación era, fundamentalmente, de carácter sumativo, aunque se introducía un factor relacionado con el trabajo en el aula. Al final de cada bloque temario había un examen, que representaba gran parte de la nota del trimestre. El examen tenía un fuerte componente gramatical y de vocabulario, incluyendo también un ejercicio auditivo y otro de producción escrita. La evaluación de las destrezas no se realizaba de forma integrada.

4.2. Informantes

4.2.1. Los alumnos

El grupo participante en el estudio fue propuesto por el director del centro, sin usar criterio alguno relacionado al estudio para su selección. De alguna manera su selección fue casual.

Se trata de un grupo de 26 alumnas y alumnos de edades comprendidas entre 14 y 16 años, en su mayoría alemanes, pero algunos de familias de otras nacionalidades, incluyendo una alumna de origen hispano. Los aprendientes se encontraban al final de su segundo año de aprendizaje de ELE y en su tercer año de inglés y francés, por lo que poseían ya cierta experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El tiempo semanal dedicado a cada lengua era de 4 unidades de 45 minutos.

El español era una asignatura optativa y el nivel de los alumnos, estimado a través del estudio del currículo, del libro de texto utilizado y de las observaciones realizadas (ya que no fue evaluado directamente), era poco

homogéneo, presentando gran variabilidad entre las destrezas, así como entre los diversos alumnos. Dicho nivel correspondía al A2 y, en casos aislados, al B1 del MER (marco de referencia europeo).

Durante el desarrollo del estudio los aprendientes debían (de forma obligatoria) tomar parte en esta experiencia de aprendizaje a través de su participación en un proyecto. La participación de los alumnos fue continuada durante el período del estudio (8 semanas). Según la caracterización del profesor titular, este grupo era un buen grupo, interesado y motivado, que no presentaba problemas de disciplina y en general con buenos resultados.

4.2.2. El profesor titular

Se trata de una docente con gran experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, dedicada a la enseñanza del francés, el español y el alemán como lenguas extranjeras. Esta persona, también impartía cursos de formación dirigidos a docentes en el ámbito de las LE en la Universidad del Sarre y, por tanto, tenía gran conciencia de los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza de lenguas.

El docente, en tanto que informante, tuvo un papel importante. En un primer momento proporcionó al investigador la información básica sobre el grupo, su nivel de competencia y de motivación, sus intereses, etc. Esta información fue transmitida a través de una entrevista informal, durante la cual el investigador anotó los datos más importantes y fue instrumental durante el diseño de los diversos proyectos a poner en práctica. El docente, además, prestó apoyo durante el desenlace del proyecto, resolviendo dudas y apoyando al investigador en su papel de facilitador.

4.2.3. El investigador

Se trata de una profesora de ELE, en formación, con poca experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y ninguna en la enseñanza por proyectos. Su papel fue participante, ya que, además de informador subjetivo, fue responsable de la organización y la facilitación de la experiencia.

La profesora titular dio al investigador todo poder de decisión en el diseño y desenlace del proyecto, incluyendo la evaluación final. Fue, pues, el investigador, quien diseñó el proyecto en su totalidad y tomó las decisiones pertinentes a su puesta en práctica, facilitación y posterior evaluación.

El investigador llevó a cabo observaciones durante la fase previa a la introducción del proyecto y durante su desenlace. Por último, se encargó del análisis de los datos y de extraer los resultados de los mismos.

4.3. Procedimiento

La experiencia consistió en la introducción de un proyecto, como base del aprendizaje de los alumnos, durante un periodo de 8 semanas. El tiempo de trabajo en el aula correspondió a un total de 24 clases de 45 minutos o 18 horas. A este tiempo se le suma el trabajo en casa, que estimamos, en media, en 2 horas por semana, es decir, un total de 16 horas de trabajo personal añadido. Durante este tiempo el proyecto absorbió $\frac{3}{4}$ de las clases de español semanales de este grupo de alumnos, dejando, por motivos logísticos, una unidad semanal de 45 minutos, durante la cual el profesor titular continuó con el trabajo normal de la clase, siguiendo el currículo, independientemente del proyecto.

4.3.1. Preparación

De forma previa a la introducción del proyecto, el investigador asistió a 9 sesiones de clase de 45 minutos durante las que observó (de forma no participante) el desarrollo de las mismas, prestando particular atención

a los papeles que el profesor y los alumnos desempeñaban, a la estructura de la clase, al nivel de competencia de los aprendientes y los métodos y materiales de trabajo utilizados. Asimismo, el investigador se entrevistó con la profesora, de forma informal, para obtener su visión del grupo de alumnos en relación a su motivación, a su nivel de competencia, sus intereses, etc. Durante este período, el investigador tomó notas, de forma no estructurada, para recoger los aspectos de interés y poderlos así analizar posteriormente.

Durante esta fase los alumnos pudieron también familiarizarse con la presencia del investigador, que les fue presentado desde un primer momento. Se les explicó que se trataba de un profesor en formación que llevaría a cabo un estudio basado en el trabajo que, conjuntamente, realizaría con los alumnos. Se aclaró que durante 8 semanas la clase de español se centraría en aprender a través de la participación en un proyecto y que sería el investigador el que coordinaría este trabajo. El objetivo del investigador era el de observar lo que sucedía cuando se introducía el aprendizaje por proyectos en una clase habituada a trabajar de forma más tradicional. Asimismo, se pidió a los aprendientes que completaran un cuestionario diseñado con el fin de explorar sus motivaciones para el estudio del español, en el contexto normal de aprendizaje, previo a la introducción del proyecto.

Como resultado de este período de preparación, el investigador pudo elaborar un perfil tentativo del grupo, para poder así adaptar el diseño y la puesta en práctica del trabajo por proyectos a la situación de la clase.

Siguiendo la estructura propuesta por gran parte de los autores, en el ámbito de la investigación del aprendizaje por proyectos, un proyecto consta de tres etapas clave: la planificación, la realización y el seguimiento y la evaluación del trabajo, etapas que fueron respetadas en el diseño y puesta en práctica de esta experiencia.

4.3.2. Planificación

Durante la etapa de planificación se eligió el tema en acuerdo a los intereses de los alumnos. Para ello, se llevó a cabo una discusión informal para explorar las posibles áreas de interés. Con esta información en mano, se elaboró una lista de 14 posibles proyectos en cuatro áreas diferentes, que se presentó a los alumnos para que éstos escogieran (ver apéndice 1)

El siguiente paso fue la formación de 6 grupos de entre 2 y 6 alumnos, siguiendo las afinidades personales y los intereses temáticos como criterio para agruparlos. La falta de conocimiento de los alumnos por parte del investigador, unida a la ausencia del profesor titular en esta etapa del trabajo, hizo imposible aplicar otros criterios encaminados a asegurarse de la heterogeneidad de los grupos, factor al que se atribuyen beneficios significativos en la literatura sobre el trabajo cooperativo. Los proyectos elegidos fueron el 5, 6, 8, 9, 12, 13 (ver la lista en anejo 1), correspondiendo a los siguientes títulos y áreas temáticas:

- Mosaico del mundo hispano (tema cultura)
- Tradiciones chocantes (tema cultura)
- Tradiciones Culinarias Españolas (tema cultura)
- Hispanos en la historia (tema historia)
- Diario de un Viaje (tema viajes)
- Abre tu ciudad al mundo (tema viajes)

Como ya mencionamos en nuestra revisión de la literatura existente, algunos investigadores consideran que la elaboración del proyecto a realizar debe ser dejada en manos de los alumnos. Sin embargo, opinamos que en el caso de grupos inexpertos en el trabajo autónomo, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos, esta vía no es apropiada. Es por este motivo, que decidimos presentar, en acuerdo con los intereses expresados por los alumnos, proyectos ya estructurados, con el fin de facilitar la introducción a este modo de aprendizaje, reduciendo la ansiedad y la frustración que, a menudo, resultan de un gran cambio en los métodos de trabajo. Es así que, para cada uno de los posproyectos seleccionados, el investigador desarrolló instrucciones y consignas para los alumnos, siguiendo las pautas dadas en la sección “Materiales”. El investigador/facilitador produjo una guía para el trabajo de los alumnos, incluyendo:

- Un contexto o situación (real o ficticia) en la que ha de desarrollarse el proyecto y que sea interesante y motivador para los alumnos
- Una serie de objetivos claros que indiquen al alumno lo que se espera de él
- Una descripción del proceso a seguir, que incluía una serie de actividades cuya realización ayudara a trabajar y a alcanzar los diversos objetivos
- Una lista clara de los elementos o productos que deberían entregarse al final del proyecto
- Una explicación clara de las pautas para evaluar el trabajo, incluyendo una auto evaluación

A pesar del alto nivel de estructuración de los proyectos a realizar, se concedió a los alumnos una gran autonomía en la organización de su trabajo, tanto en las decisiones relacionadas con el empleo del tiempo, como a nivel de los papeles a desempeñar por los diversos miembros del grupo. Asimismo, la complejidad y la exigencia del trabajo propuesto hacían imprescindible la cooperación y el trabajo autónomo para poder alcanzar con éxito los objetivos fijados.

Los papeles del profesor y de los alumnos fueron explicados de antemano, dejando claro que el investigador/facilitador, tanto como el profesor titular, quedaban en todo momento disponibles, durante los períodos de clase, para ayudar a cada grupo en cualquier aspecto de su trabajo. Asimismo, el investigador/facilitador se puso a disposición de los alumnos, fuera de las horas de clase, a través del correo electrónico, forma de contacto que fue ampliamente utilizada por los diversos grupos durante todas las fases del proyecto. El sistema de evaluación formativo que sería usado fue también explicado de antemano, para que los alumnos supieran qué criterios eran importantes y pudieran perfilar su actuación de acuerdo a ellos.

4.3.3. Realización

Durante la realización, los alumnos trabajaron en clase durante un período de 8 semanas, con un tiempo semanal de tres unidades de 45 minutos. Durante las clases, cada grupo se reunió en una sección del aula para trabajar. Se ofreció la posibilidad de acceder a la sala de informática para usar el Internet o el procesador de textos. Asimismo, se pusieron a disposición de los alumnos la revista ECOS, una publicación apta para el uso de aprendientes de español. con abundantes artículos sobre la cultura, la lengua y el mundo hispano en general, la biblioteca y suficientes diccionarios bilingües y monolingües de español.

Se recomendó a los alumnos que utilizaran las clases para realizar el trabajo de equipo, tomar decisiones, obtener consejo o ayuda por parte de otros compañeros en relación al trabajo en curso, así como acceder a la ayuda de las profesoras o para organizar el trabajo y controlar el progreso. Se aconsejó dejar para casa

aspectos en los que cada alumno pudiera trabajar solo, siguiendo las pautas acordadas por el grupo, el trabajo de lectura, de investigación o el trabajo de reflexión o preparación que cada alumno debería realizar, en diversos momentos, para poder contribuir en el aula al trabajo grupal.

Las dos profesoras involucradas en el proyecto estaban a disposición de los alumnos para resolver dudas, dar explicaciones gramaticales o de contenido, proponer estrategias de aprendizaje de utilidad (como son diversos métodos de lectura), dar consejos de organización, etc. Su actividad se limitaba a la observación en silencio del trabajo de los diversos grupos y la toma de notas. De forma periódica, la facilitadora pedía a los grupos un parte de su progreso, preguntaba por posibles dudas o problemas, se informaba del modo en que se iba realizando el trabajo, etc. En ocasiones, al observar un obstáculo particular con, por ejemplo, la lectura o el vocabulario en un grupo, proponía una actividad de apoyo o explicaba una estrategia de aprendizaje que podía ayudar. Se aclaró que la lengua de trabajo en el aula debía ser, en lo posible, el español, tanto en sus interacciones grupales como con la profesora titular o la facilitadora.

Al finalizar las 8 semanas, los alumnos debían presentar un producto final por escrito, siguiendo las pautas detalladas en las instrucciones. Asimismo, debían realizar una presentación oral sobre su trabajo a sus compañeros, a la profesora y a la facilitadora, después de la cual los compañeros podían hacer preguntas o dar comentarios. Durante esta sesión final, las profesoras interpeaban también al grupo sobre la forma en que habían trabajado, podían pedir aclaraciones sobre el contenido o interrogar a diversos alumnos sobre sus conocimientos adquiridos, tanto en relación con los contenidos como los procesos o la lengua en si misma. También en esta sesión se negociaba la evaluación final.

4.3.4. Seguimiento y evaluación

De forma semanal los alumnos debían escribir y entregar un diario de aprendizaje (ver anejo 4), que debía servir de reflexión sobre los problemas, los logros, etc. durante todo el período del proyecto. Asimismo, estos diarios debían mantener al profesor informado, dando cuenta del progreso, las dificultades, frustraciones y satisfacciones de los alumnos. Esta información debía permitir, también, la intervención del profesor si éste lo consideraba necesario. Cada alumno recibiría, de forma semanal, retroalimentación detallada sobre su diario, tanto sobre los contenidos, propuestas para solucionar los problemas mencionados, como sobre la lengua en si misma. Estos diarios formarían parte de la evaluación personal. Los alumnos debían también elaborar un plan de trabajo, que debía ser revisado periódicamente a través de reuniones de control. En dichas reuniones, los alumnos debían explicar su progreso, exponer problemas, dudas etc. y buscar soluciones y estrategias para seguir adelante.

Al final del proyecto, en la última actividad de las instrucciones, se pedía a los alumnos que hicieran una autoevaluación conjunta (usando los criterios de evaluación propuestos – ver anejo 3) del trabajo de grupo. La intención era hacer que los alumnos reflexionaran sobre su propia actuación e identificaran sus éxitos y fracasos, así como que discutieran entre ellos sobre las estrategias que habían sido de utilidad para la resolución de problemas lingüísticos o de otro tipo. Asimismo, se pedía retroalimentación sobre los aspectos de diseño o puesta en práctica que podían ser mejorados. Por último, la profesora titular y la coordinadora (la investigadora) llevarían a cabo una evaluación usando los mismos criterios, que negociarían finalmente con

el grupo para establecer una puntuación final, requisito de la dirección del centro, para poder proporcionar una nota a los alumnos por su trabajo durante este período, que sustituiría a la nota del examen.

4.4. Material

En esta sección se detallan los diversos materiales utilizados como base para el trabajo de los participantes del estudio, la recogida de datos (cuestionarios, estructura de los diarios de aprendizaje, etc.), así como aquellos producidos por los diversos informantes, que sirvieron para recoger información relevante para este estudio (como son el diario del profesor y las notas libres del profesor).

4.4.1. Material de contextualización

4.4.1.1. El cuestionario pre-proyecto

La finalidad de este cuestionario (ver anejo 5) era la de proporcionar información de base sobre la motivación de los alumnos para estudiar español en general, independientemente de esta experiencia. Se esperaba poder hacer uso de estos datos para ajustar el diseño y la puesta en práctica del proyecto al grupo en cuestión. Este cuestionario fue presentado en alemán, para facilitar la comprensión de los alumnos y así aumentar la participación, que fue voluntaria. El cuestionario fue tomado de un estudio sobre la motivación de alumnos estudiantes de alemán como lengua extranjera, realizado por la universidad de Bielefeld, en Alemania (ver Schlak, 2002), especialmente diseñado con el fin de establecer los niveles y la naturaleza de la motivación entre estudiantes de alemán como lengua extranjera. Por otra parte, consideramos que el método por el cual el cuestionario fue desarrollado responde a los criterios de fiabilidad y validez necesarios para obtener datos aceptables.

Este cuestionario explora:

- La motivación instrumental (ítems 14,20,37)
- La motivación integradora (ítems 10,27,34)
- La motivación para viajar (ítems 9,18,31)
- La motivación para adquirir conocimientos (ítems 2,11,29)
- Motivación para entablar relaciones con ciudadanos hispanos (ítems 4,15,39)
- La motivación intrínseca (ítems 7,17,35,40)
- La motivación extrínseca (ítems 1,24,32)
- La cohesión del grupo (ítems 19, 26, 38)
- La eficacia personal (ítems 5,23,36)
- La necesidad de tener éxito (ítems 13,30,33)
- Interés (ítems 8,21,28)
- Relevancia (ítems 6,16,25)
- Necesidad de afiliación (ítems 3,12,22)

4.4.1.2. Notas de la entrevista inicial a la profesora titular

Previamente al inicio del proyecto, el investigador se entrevistó, de forma informal, con la profesora, para obtener su visión del grupo de alumnos en relación a su motivación, a su nivel de competencia, sus intereses, etc. Las notas de esta entrevista fueron de gran utilidad para ajustar el diseño y la puesta en práctica del proyecto al grupo en cuestión.

4.4.1.3. Notas de clase previas a la introducción del proyecto

El investigador asistió a 9 sesiones de clase de 45 minutos de forma previa a la introducción del proyecto. Durante este período pudo observar (de forma no participante) el desarrollo de las clases, prestando particular atención a los papeles que el profesor y los alumnos desempeñaban, a la estructura de la clase, al nivel de competencia de los aprendientes y los métodos y materiales de trabajo utilizados. Estas notas también fueron de gran utilidad para ajustar el diseño y la puesta en práctica del proyecto al grupo en cuestión.

4.4.2. Material de apoyo al alumno

4.4.2.1. Las instrucciones o guía del alumno

Las instrucciones del proyecto son esenciales para transmitir al alumno lo que ha de hacer. En nuestro caso, y dadas las características del grupo anteriormente citadas, nos decantamos por un tipo de instrucciones bastante detalladas, con la intención de proporcionar a los alumnos una guía clara para su trabajo. Con el fin de exponer a los alumnos a un input comprensible y significativo, dándoles la oportunidad de procesarlo para comprender la tarea a realizar, este documento se presentó en español. Las secciones incluidas en las instrucciones se detallan a continuación. Previamente a su presentación a los aprendientes, estas instrucciones fueron revisadas por dos profesoras de español del centro, que consideraron que, si bien se trataba de un reto para los alumnos, éste era alcanzable si se trabajaba en grupo y con una buena organización.

Introducción: En la Introducción presentamos la situación (en este caso ficticia) que sirvió de contexto para el trabajo a realizar. En la mayoría de los casos, se trata de un juego de roles en el que, por ejemplo, el grupo juega el papel de un grupo de periodistas que escriben sobre tradiciones chocantes del mundo hispano, para una edición especial de su revista, o de un grupo de amigos que ganan un viaje y escriben un diario durante el mismo, etc. La información proporcionada es importante para ayudar al alumno a “meterse dentro” del papel que le corresponde.

La Tarea: Esta sección inicialmente resume la tarea que el grupo ha de realizar, es decir, la misión del grupo dentro del contexto de la simulación. Describe también, de forma detallada, los contenidos que se han de abordar y detalla los elementos que se han de entregar al final.

Los Objetivos: Describen lo que el alumno será capaz de hacer, lo que conocerá y lo que sentirá una vez terminado el proyecto. Es importante compartir estos objetivos con el alumno, ya que aclaran el sentido de la actividad y le indican en qué áreas ha de concentrarse y para qué fines. También es importante que el docente se asegure de que el diseño de la actividad realmente ayuda al alumno a cumplir los objetivos marcados.

La evaluación: Esta sección explica al alumno cómo será evaluado. Además de la información que se le proporciona aquí, el alumno recibirá una serie de criterios específicos que le ayudarán a entender como se realiza la evaluación, así como a ser capaz de autoevaluarse (ver anejo 3)

Fuentes de información: Esta sección es de particular importancia para alumnos principiantes y de nivel medio. Se trata de indicar referencias de textos u otros materiales útiles para la realización del proyecto pero

adaptados al nivel de los alumnos. El investigador revisó estos materiales durante la fase de diseño, procurando incluir solamente aquellos materiales adaptados al nivel de competencia de los alumnos.

Actividades: En esta sección se presentan una serie de actividades cuya resolución guiará al alumno a alcanzar los objetivos del proyecto. Las consignas fueron definidas de forma clara, breve, bien estructurada y con un lenguaje adaptado al nivel de los alumnos, para facilitar su comprensión y puesta en práctica.

4.4.2.2. El templete para el plan del proyecto y el plan de acción

Con el fin de proporcionar una guía a los alumnos sobre cómo organizar su trabajo, los dos templates adjuntos en el anejo 8 (plan del proyecto y plan de acción) les fueron proporcionados. Estos documentos, unidos al apoyo del profesor y a la propia iniciativa de los alumnos, tenían como objetivo facilitar la etapa de planificación y seguimiento del trabajo.

4.4.3. Datos sobre la experiencia

4.4.3.1. El diario de aprendizaje

Los diarios elaborados por los aprendientes constituyeron parte del trabajo personal realizado por los alumnos fuera del aula. El objetivo de este modo de recogida de datos fue complementar las observaciones del investigador. Estos testimonios nos permitieron ampliar nuestra visión de la experiencia, dándonos acceso a situaciones que escaparon a nuestras posibilidades de observación y proporcionándonos la posibilidad de contrastar nuestra mirada con el punto de vista del estudiante. Dadas las limitaciones lingüísticas de los aprendientes, poco acostumbrados a producir textos libres de este tipo, y para asegurarnos de recoger los datos deseados, se proporcionó una estructura a seguir para completar esta tarea (anejo 4). Previamente a su entrega a los diversos grupos, este templete fue probado con tres alumnos del mismo nivel, de otro grupo, lo que dio como resultado pequeñas modificaciones en beneficio de la claridad.

4.4.3.2. El diario del profesor

Con el fin de recoger mis reflexiones sobre los acontecimientos relacionados con la experiencia, decidí llevar un diario personal en el que incluí hechos importantes y mis reflexiones sobre los mismos. Este documento me permitió recoger sucesos que quizás no tuve oportunidad o tiempo de relatar en mis notas de clase. Además, al escribir con posterioridad a los hechos y con tiempo, tuve la ocasión de enriquecer mi relato con reflexiones sobre las posibles causas o consecuencias de los diversos acontecimientos citados, así como anotar posibles soluciones a problemas o posibles alternativas, para evitar su aparición en situaciones futuras. Este documento fue una fuente de enriquecimiento a la hora de realizar el análisis de los datos.

4.4.3.3. Las notas libres de clase

Durante cada sesión de trabajo en el aula, el investigador tomó nota de lo ocurrido, fechando siempre las notas e indicando el estado de avance del proyecto. Se intentó recoger así datos sobre el contexto, el ambiente general, el progreso y las actividades de cada grupo, logros individuales, etc. Esta labor tuvo la ambición de sustituir a una cámara de video o a una grabadora, que por diversos motivos no fue posible usar. Sin embargo, es evidente que la necesidad de participar (ayudando a los alumnos cuando éstos lo solicitaban, o cuando la necesidad o la oportunidad de proporcionar elementos de apoyo aparecía), así como la existencia de numerosos grupos que cubrir, hizo imposible que estas notas fueran exhaustivas. De ahí la necesidad de incluir otras fuentes complementarias citadas en esta misma sección.

4.4.4. Datos para la evaluación

4.4.4.1. Los criterios de evaluación

Este documento pretendía informar a los alumnos sobre los criterios a través de los cuales su trabajo individual y de grupo sería evaluado. Estos criterios fueron extraídos de nuestro análisis de la literatura y de diversos documentos sobre proyectos en Internet (webquests) que proporcionan una rica fuente de información sobre los puntos a evaluar en el trabajo por proyectos. Su contenido y estructura fue discutido con la profesora titular previamente a su difusión. Asimismo, para asegurarnos de su claridad y facilidad de uso, se probó con tres alumnos del mismo nivel no pertenecientes al grupo de trabajo.

4.4.4.2. El templete para las observaciones del investigador

Dados los criterios y el modo de evaluación propuestos, y con el fin de ser tan justos como fuera posible en nuestra apreciación del trabajo de los grupos y de los alumnos individualmente, se elaboró un templete para facilitar la toma de notas relacionadas con los citados criterios (ver anejo 7). El investigador tomó notas utilizando estos templates durante cada sesión de trabajo en el aula, recogiendo también acontecimientos importantes que tuvieron lugar fuera del aula, a través de intercambios de correo electrónico.

4.4.5. El cuestionario post-proyecto

La finalidad de este cuestionario (ver anejo 6) era determinar la experiencia subjetiva de los participantes con respecto al aprendizaje por proyectos. El instrumento utilizado se basó en el llamado “inventario de motivación intrínseca” (en inglés, “Intrinsic Motivation Inventory”), que evalúa una serie de variables motivacionales en relación con una experiencia. La escala se presenta con la posibilidad de seleccionar las variables que sean pertinentes según el estudio realizado y lo que se desea establecer. Nosotros adaptamos cuatro de las variables de esta escala a nuestro estudio: Interés/disfrute, percepción de la propia competencia, esfuerzo/importancia, y valor/utilidad atribuidos a la actividad. Estas variables fueron seleccionadas durante y después de la experiencia, por representar, en opinión del investigador, las áreas clave a través de las que los alumnos evaluaron la experiencia y por ser representativas de su nivel de motivación.

La validez y la fiabilidad del instrumento han sido probadas por diferentes autores en diversas experiencias. Somos conscientes de que las modificaciones realizadas pueden haber modificado negativamente las características del instrumento. Sin embargo, para nuestros fines exploradores dichas características no son esenciales. Nuestro interés reside, fundamentalmente, en la posibilidad de poder evaluar, desde el punto de vista del alumno, su participación en la experiencia a través de criterios relevantes, lo cual creemos haber conseguido.

4.4.6. Cuestionario final a la profesora titular

Con el fin de poder triangular la evaluación de la experiencia a través de un tercer punto de vista, el profesor titular completó un cuestionario de evaluación, que inicialmente estaba previsto como entrevista, pero por problemas de tiempo y disponibilidad del profesor titular fue proporcionado y completado por escrito. El profesor, al sentirse más cómodo escribiendo en su lengua materna, lo completó en alemán (ver anejo 9).

4.5. Análisis

4.5.1. La naturaleza de los datos recogidos

La naturaleza exploratoria de nuestro estudio, que pretende obtener un primer conocimiento de algunos aspectos poco estudiados del uso de proyectos en el aula de ELE, para llevar a cabo investigaciones posteriores más precisas, así como su orientación descubridora, encaminada a generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva, con el fin de interpretar y comprender mejor los fenómenos observados, llaman a una combinación de datos cuantitativos y cualitativos, así como a métodos de recogida de datos que integren las técnicas descriptivas y naturalistas. Sin embargo, debemos señalar que predominan los datos cualitativos, ya que a excepción de la información obtenida a través de los cuestionarios pre y post proyecto y las calificaciones finales, resultado de la evaluación formativa llevada a cabo, la mayoría de los datos recogidos son de tipo cualitativo.

4.5.2. Las variables de interés

Basándonos en nuestros objetivos, en el estudio de la literatura existente sobre este tema (presentado en la primera parte de este trabajo) y en los descubrimientos realizados durante la experiencia misma, las variables estudiadas son:

- La motivación
- El aprendizaje activo
- El aprendizaje cooperativo
- La autonomía en el aprendizaje
- La disciplina
- La adquisición de la LO
- La competencia comunicativa
- La competencia cognitiva y organizativa

Nuestro interés durante el análisis ha sido el de establecer hipótesis tentativas sobre las presuntas relaciones e interrelaciones entre las citadas variables, así como la de intentar comprender mejor su comportamiento dentro del marco de una experiencia de aprendizaje por proyectos.

4.5.3. Métodos de análisis

Los datos cuantitativos anteriormente citados han sido analizados utilizando la estadística descriptiva (medidas de tendencia central) y concretamente el cálculo de la media, la mediana, la moda, la desviación estándar y las frecuencias de los diversos valores o intervalos de valores, a través del empleo de Microsoft Excel.

En el caso de los datos cualitativos, se han tenido en cuenta:

1. Las notas libres de clase del investigador (antes y durante el proyecto) recogiendo las observaciones de clase
2. Las notas estructuradas en torno a los criterios de evaluación
3. El diario del investigador,
4. Los diarios de aprendizaje de los alumnos,
5. Los productos finales de cada proyecto (escritos y orales)

6. La entrevista preliminar al profesor titular

7. El cuestionario final del profesor titular

El tipo de análisis es muy diverso, dependiendo de la naturaleza de los datos. En el caso de las fuentes de datos más ricas y variadas, como son las notas libres del investigador, el diario del investigador, los diarios de los alumnos y el cuestionario final del profesor, la información se ha clasificado, en primera instancia, de acuerdo a la variable a la que se refieren, tomando como punto de partida la lista presentada en la sección 5.5.2. A partir de ahí, se derivaron categorías apropiadas para analizar las informaciones pertinentes a cada una de las variables, a partir de los datos mismos, es decir, de forma inductiva. En el caso particular de la competencia comunicativa, se han tomado categorías preestablecidas en la definición adoptada de este término. Este análisis deductivo nos ha permitido establecer la influencia del trabajo por proyectos en la competencia comunicativa de los alumnos. En el caso de las notas estructuradas en torno a los criterios de evaluación, la autoevaluación de los grupos, los productos finales de cada proyecto y las calificaciones finales, se han utilizado los criterios de evaluación como elemento estructurador para el análisis.

5. RESULTADOS

5.1. La competencia comunicativa

Recordemos que habíamos definido la competencia comunicativa del aprendiente a través de cuatro áreas de competencia (Canale y Swain, 1980), a las que añadiremos el deseo de comunicar en español (LO). Se trata de: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

Observamos que la competencia comunicativa de los alumnos ha mejorado, particularmente en el área de la competencia estratégica, discursiva y sociolingüística, con resultados menos notables en la competencia gramatical. Este último punto se explica, en parte, por la relativamente corta duración del proyecto, que no dio tiempo a un verdadero progreso en el plano del uso de la lengua y quizás, también, a la falta de tiempo por parte del facilitador, que desempeña simultáneamente un papel participante y el de investigador, reduciendo sus posibilidades de apoyo al grupo.

Las notas libres del investigador señalan un aumento del deseo de comunicar en español. En las 9 sesiones observadas, previas a la realización del proyecto, no se registró ninguna instancia en que un alumno consultara una duda o hiciera comentario alguno de forma espontánea y voluntaria en español, ni al profesor, ni al investigador, ni a sus compañeros. La misma fuente recoge un total de 157 instancias, durante el desarrollo del proyecto, en que diversos alumnos se dirigen al investigador (en su papel de facilitador) y, de forma menos frecuente, al profesor titular, con quien tienen la costumbre establecida de comunicar en la lengua materna. El objetivo de esta comunicación suele ser pedir ayuda o clarificación sobre un aspecto formal de la lengua o sobre los contenidos temáticos, pero también son frecuentes las interacciones con motivo social, no estrictamente necesarias para su trabajo, que muestran una apertura y un deseo de comunicar en español y de saber más sobre el mundo hispano.

Por su parte, el diario del investigador recoge la abundancia de alumnos que hicieron uso de la posibilidad de hacer consultas a través de e-mail. De los 65 mensajes recibidos durante la duración del proyecto, 90% fueron escritos en español, con mejoras patentes en la calidad del español empleado. Un 15% tuvieron como fin, simplemente, mostrar su apreciación por el trabajo o agradecer la ayuda del investigador una vez terminado el proyecto, pidiendo la posibilidad de seguir en contacto. Durante estas interacciones por e-mail, los alumnos muestran, progresivamente, una mejora de las competencias discursiva, estratégica, gramatical, aumentando la frecuencia de sus autocorrecciones.

A modo de ejemplo encontramos, en los primeros mensajes, textos como:

<i>Mucha estimadísima señora doña Cifuentes ...</i> <i>Querido doña Cifuentes ...</i> <i>Maestra Cifuentes ...</i> <i>Hola don señoría Cifuentes</i>

Tratamientos todos incorrectos desde del punto de vista discursivo, sociolingüístico y gramatical, que vemos desaparecer en mensajes posteriores:

<i>Señora Cifuentes</i> <i>Doña Inés</i>

Estimada señora Cifuentes

correctos en el contexto alemán, en donde el tratamiento formal entre alumnos y docentes, aún en clase de español, ha de ser respetado.

Un análisis de las notas estructuradas del investigador, relacionadas con la evaluación continua de los alumnos, muestra que sólo 4 de los 6 grupos hicieron uso parcial del español como lengua de trabajo. Sin embargo, en estos grupos se aprecia una mejora de la competencia comunicativa que se confirma con la calidad de las interacciones entre estos alumnos y el investigador. Algunos ejemplos de estructuras usadas por alumnos inicialmente, que se ven corregidas hacia el final del proyecto:

Extracto del diario del investigador

15-3-2005

Hoy la alumna x se ha acercado por primera vez a hacerme una consulta. Muy nerviosa, me ha pedido si podría ayudarle en la lectura de un texto sobre una tradición Boliviana que se le está haciendo difícil. Su esfuerzo en expresarse correctamente es evidente, pero aunque se hace entender, su discurso muestra numerosas incoherencias, errores gramaticales y una competencia estratégica poco desarrollada. Me ha dicho:

Alumna X: "Porque tiene problemas con lectura necesite pues un poco de Hilfe ... ehhhhsi ustedes puede ... ¿entiende? "

La entendí y le dije con gentileza

Investigadora (I): ¡Ah! Tienes problemas para comprender el texto que estás leyendo y necesitas que te ayude un poco. ¡Claro que tengo tiempo!

X enseguida rectifica su petición siguiendo mi ejemplo

Alumna X: Si perdona, eso es, necesito ayuda con el texto que estoy leyendo.

Nota: Acordarse de anotar otra instancia de petición de ayuda por x en unas semanas

.....
30-3-2005

X se ha acercado a pedirme ayuda, algo que ahora hace de forma periódica y sin muestras de ansiedad.

X: ¿Señora Cifuentes, me podría explicar qué significa la palabra borracho?

I: ¿Claro, ya terminaste con el texto sobre Bolivia?

X: Si, ahora estoy leyendo una de Chile ... eh...no uno...un texto¿sobre Chile mejor?

I: Muy bien, un texto sobre Chile o uno sobre Chile. Uno, porque texto es masculino.

También el diario del investigador hace un análisis de las interacciones (por e-mail) que los diversos grupos tuvieron con personas hispanas, para recoger información sobre su tema, que muestran en un 60% de los casos un esfuerzo claro para producir mensajes coherentes, con un nivel de lengua adecuado, mostrando una mejora paulatina en la competencia discursiva, gramatical y sociocultural.

En lo referente a la competencia gramatical, observamos que tras la corrección de errores cometidos, éstos suelen tender a no manifestarse nuevamente en futuras interacciones. Esto es particularmente cierto en el caso de los diarios de aprendizaje, cuyo análisis muestra que las detalladas correcciones gramaticales y de aspectos discursivos y sociolingüísticos llevadas a cabo y a menudo discutidas con el alumno tras la corrección, resultan en una reducción notable de los errores más frecuentes.

Extracto del diario de aprendizaje de un alumno

Semana 1:

... La semana pasada hacemos (hicimos) una grabación de la entrevista con el director de turismo regional. Pienso que la hago (hice) bien porque la preparo (preparé) mucho en casa.....

Semana 2:

... He preparado textos sobre tres lugares que se pueden visitar en el centro de Saarbruecken. He leído mucha información turística y guías de viaje sobre mi ciudad. Pienso que he trabajado bien y que he mejorado mi trabajo con el grupo...

NOTA:

Después de corregir los tiempos verbales de este alumno, hicimos una pequeña actividad con su grupo sobre los tiempos usados para el relato en pasado. La mejoría en el uso verbal de los tiempos en ese grupo fue notoria como se puede ver en el ejemplo.

Un análisis del cuestionario post proyecto muestra que gran parte de los alumnos atribuyen al trabajo por proyectos una mejora de su competencia comunicativa, a través de la mejora de las cuatro destrezas. En concreto, un 68% considera haber mejorado su destreza escrita, un 76% su capacidad de interacción oral y un 81% su comprensión escrita.

Por último, un análisis de las notas finales muestra un muy buen rendimiento. Si bien (por motivos de confidencialidad) no tuvimos acceso a las notas precedentes de los alumnos, la profesora nos informó de una mejora general de entre 10 y 30 % en las notas obtenidas. Incluso al descontar el factor correspondiente al trabajo de grupo y tomando en cuenta únicamente el rendimiento individual, observamos (según informe de la profesora titular) una mejora media del 20%, que el docente atribuye a factores motivacionales, así como al trabajo cooperativo.

De lo anterior se desprende que lo observado en este estudio corrobora lo dicho en la literatura sobre el tema:

HI: *El trabajo por proyectos conduce a una mejora de la competencia comunicativa (según la definición presentada) y a un aumento del deseo de comunicar en la LO por parte del alumno.*

HIb: *La calidad de las intervenciones del facilitador para apoyar a los alumnos en su trabajo, modera la relación entre el trabajo por proyectos y la mejora de la competencia comunicativa.*

5.2. La competencia cognitiva y organizativa

Recordamos que la competencia organizativa, según la hemos definido aquí, se refiere a la capacidad para estructurar la tarea entre manos, fijar objetivos, organizar las actividades a realizar en un espacio de tiempo dado y llevar a cabo un seguimiento del progreso, ajustando el plan cuando sea necesario.

El análisis del cuestionario del profesor titular muestra que la competencia organizativa fue uno de los puntos problemáticos del trabajo por proyectos. La docente señala que un elevado número de alumnos, al verse libre de organizar su propio trabajo, desperdicia grandes cantidades de tiempo sin obtener resultados. Explica este hecho a través de la falta de experiencia del grupo en el trabajo autónomo y en la organización y planificación del trabajo. Señala una mejora hacia el final del proyecto, cuando los estudiantes se dan cuenta de que el alcance de los objetivos depende de ellos exclusivamente y de su habilidad para organizarse y planificar el trabajo. El docente considera la necesidad, en grupos novatos, de acompañar más de cerca el desarrollo de esta destreza, incluso siendo más directivo. Sin embargo, afirma estar convencida del potencial del trabajo por proyectos para la mejora de la capacidad de organización del trabajo.

Los mismos aprendientes, en sus diarios de aprendizaje, manifiestan esta necesidad de planear mejor su trabajo y, en algunos casos, muestran una mejora progresiva de la capacidad de hacerlo.

Extracto del diario de un alumno

Semana 1:

Parece mucho trabajo que hacer y poco tiempo. Tenemos que hacer un plan pero no se si sea posible.

Semana 2:

Es una desastre. Cada uno trabaja pero no se que hacen y no se que tengo que hacer. Creo que necesitamos darnos prisa.

Semana 3

Llegó la tercera semana y todavía no estamos de acuerdo y no pudimos planear lo que nos falta de hacer.

Semana 6:

Por fin tenemos el plan y ahora tenemos poco tiempo pero puedo ponerme a trabajar. Creo que estamos mas mejor organizados y nuestra idea es una buena idea pero hay mucho estrés.

Semana 8:

Creo que conseguimos terminar. Hemos aprendido que un plan es muy importante para trabajar con un proyecto. Podemos hacer mejor la próxima vez. Fue interesante pero creo que se fue perdido mucho tiempo.

El investigador presenta en sus notas y en su diario una impresión similar, constatando resultados pobres en el desarrollo de esta destreza, que explica a través de la falta de experiencia de los alumnos, unida a la falta de tiempo por su parte para apoyar a los aprendientes.

Por último, se observa en los productos finales e intermedios, tanto como en las notas libres del investigador y en las estructuradas, que los grupos que mejor se organizan y más desarrollan sus habilidades cognitivas son aquellos que muestran una mejora más significativa en su competencia comunicativa, aprovechando mejor el tiempo y las oportunidades que brinda el proyecto para progresar.

De lo anterior se desprende que:

H2: *El trabajo por proyectos facilita el desarrollo de la competencia organizativa.*

H2a: *La calidad de las intervenciones del facilitador para apoyar a los alumnos en su trabajo, modera la relación entre el trabajo por proyectos y la mejora de la competencia comunicativa.*

H2b: *La competencia organizativa y cognitiva tiene un efecto moderador positivo en la adquisición de las destrezas comunicativas.*

5.3. La adquisición de la lengua objeto

La adquisición de la lengua objeto se refiere al desarrollo de la competencia puramente lingüística. Recordamos la definición de Giovannini (1996, vol. 1, pp. 127), adoptada en este trabajo, que define la competencia lingüística como:

“el conocimiento de una lengua y de sus reglas, que permite a una persona producir y entender un número indeterminado de frases (incluso frases que nunca había oído antes), de darse cuenta de errores gramaticales y de reconocer una determinada frase como perteneciente o no a una lengua dada”.

Nuestras observaciones revelan que los alumnos estuvieron expuestos a una cantidad significativa de input, tanto oral como escrito, y que el cometido mismo del proyecto garantizó la necesidad de procesar dicho input con un fin concreto. Sin embargo, aunque sus oportunidades de producción de output comprensible aumentaron notoriamente, la falta de costumbre y las inhibiciones de muchos alumnos para comunicar en la LO redujeron el potencial del proyecto en este sentido. Sin embargo, si bien las interacciones grupales no tuvieron lugar, en gran parte, en español, el aumento de las interacciones con el profesor, las interacciones vía e-mail y las entrevistas realizadas a hispanos (algunas en persona) y la necesidad de producir un producto oral y escrito en español, en si mismas, resultaron en un aumento importante de las oportunidades de producción de output a las que los alumnos estaban expuestos.

El estudio de los progresivos textos producidos por los alumnos, durante y al final del proyecto, así como el análisis de las interacciones de tipo formal o informal con el facilitador (preguntas en clase e e-mail) y otros interlocutores (Ej. durante entrevistas), muestra una clara tendencia positiva, en cuanto a su calidad puramente lingüística, si bien somos conscientes que, en el relativamente corto plazo del proyecto, esta mejora no puede ser dramática.

Consideramos pues:

H3: *El trabajo por proyectos fomenta la adquisición de la LO*

Señalamos, asimismo, que al ser esta variable un componente de la competencia comunicativa (en nuestra definición, la competencia lingüística corresponde a la competencia gramatical), se puede esperar que la adquisición de la LO contribuya a una mejora de la competencia comunicativa

H3a: *La adquisición de la LO influye positivamente en la mejora de la competencia comunicativa.*

Además, nuestras observaciones nos llevan a añadir una vez más que:

H3b: *La calidad de las intervenciones del facilitador para apoyar a los alumnos en su trabajo, modera la relación entre el trabajo por proyectos y la mejora de la competencia comunicativa.*

Hasta aquí nos hemos preocupado de la influencia del trabajo por proyectos en una serie de variables dependientes, resultantes del proceso de aprendizaje. En las siguientes secciones nos interesamos por las variables que influyen dichos resultados e intentamos comentar su efecto y su relación con los mismos.

5.4. La motivación

Recordamos que, de acuerdo con M. Williams y R. L. Burden (1999: 128), definimos motivación como:

un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas

Asimismo, recordamos la caracterización del individuo motivado propuesta por Gardner (2001):

Primero, el individuo motivado se esfuerza en aprender la lengua. Esto significa que intenta, de forma persistente y consistente, aprender el material, haciendo los deberes, buscando oportunidades para aprender más, haciendo trabajos suplementarios, etc. **Segundo**, el individuo motivado desea alcanzar su objetivo. Dicho individuo expresa el deseo de tener éxito y lucha por tenerlo. **Tercero**, el individuo motivado disfruta de la tarea de aprendizaje de la lengua.

Consideramos que nuestra experiencia con el grupo en cuestión corrobora que, en efecto, los alumnos que se muestran motivados y que dicen estarlo, presentan las características anteriormente citadas, como veremos a continuación. En el modelo socioeducacional de Gardner habíamos visto cómo la motivación para el aprendizaje de una LE lleva a resultados lingüísticos y no lingüísticos, algo que nuestras observaciones también nos han permitido corroborar, como veremos en esta sección. En nuestras observaciones constatamos, además, cambios en el nivel de motivación, a través de las diferentes fases del proyecto, que nos llevan a considerar la relevancia de estudiar la motivación dentro del marco propuesto por Dornyei (2001). Dicho marco constituye un modelo dinámico de la motivación para el aprendizaje de una LE, introducido en secciones anteriores.

Un análisis de los diarios de aprendizaje revela cambios sensibles en la motivación a través de las diversas fases del proyecto.

Extracto de varios diarios de aprendizaje:

Semana 1

...Estoy muy excitada con el principio de nuestro proyecto. Me gusta la idea para trabajar en grupo y poder elegir el tema nuestro. Solo acabamos de empezar, pero tengo muchas ganas de ponerse a trabajar...

... Me parece genial trabajar en grupo con mis amigos. Este proyecto parece una idea buena de aprender mucho de forma entretenida. Nos se si lo va a hacer bien pero lo voy a tratar...

.... Me gusta hacer un trabajo nuevo. No siempre tenemos esta oportunidad y parece excitante. Espero aprender mucho y me gusta nuestro tema así que me gusta trabajar con este tema y con mis compañeros en vez de hacer todo solo...

Semana 5

...Tenemos muchos problemas tonel plan porque vamos tarde. No se como vamos a terminar y estoy estresado y cansado. Este trabajo es demasiado difícil par solo segundo año de español...

...Al principio disfruté el trabajo pero ahora es demasiado. Nos peleamos con el grupo y no avanza nada. No podemos ponernos de acuerdo pero hay que terminar. No tengo muchas ganas....

... Esta semana no he disfrutado con el trabajo porque es agotador. YA no tengo mas ganas de seguir y no se si vamos a hacer bien.

Semana 8

...Lentamente el trabajo va siendo más fácil que antes. Tengo un vocabulario más grande y me ha encantado aprender a cocinar recetas mejicanas y hablar con una chica con mi edad de Méjico. Creo que si hago otro proyecto será más fácil...

...Ya terminamos nuestro trabajo y estamos agotados pero somos contentos de nuestro éxito. Solo falta la presentación. Después de todo fue interesante...

... Pensé que no íbamos a poder terminar y que estaba todo mal pero ahora miro nuestro trabajo y es mucho mas bueno que pensé. Fue difícil pero muy interesante y quisiera hacer otra vez un proyecto...

Vemos así que, tras un período inicial de fuerte motivación, esta desciende notoriamente cuando los alumnos se ven confrontados al reto de este nuevo modo de trabajo y a sus limitaciones. El apoyo del facilitador consigue, en ocasiones, incrementar nuevamente la motivación, pero la falta de tiempo y recursos ya señalada impide un impacto más fuerte y explica la frustración de muchos. En definitiva, queda patente el papel estelar del facilitador, en tanto que estimulador de la motivación, en las diversas fases de la experiencia de aprendizaje. Asimismo, vemos que en la fase post-actividad los alumnos muestran, una vez más, diversas actitudes ante la experiencia vivida, señalando diferentes niveles de motivación para la realización de experiencias similares en el futuro.

En el diario del investigador queda recogida la recepción de 9 mensajes e-mail, posteriores a la finalización del proyecto, en los que los alumnos agradecían la colaboración del facilitador en este trabajo. Algunos preguntaron si volvería el año que viene y expresaron sus ganas de volver a participar en un proyecto. Entre estos alumnos se encontraban algunos de los que mostraron bajas de motivación durante el proyecto. Creo que, de forma retrospectiva, la experiencia fue valorada como positiva y muchos de los alumnos volverían a participar en una experiencia como ésta.

En el cuestionario post proyecto un 41% de los aprendientes indican su motivación para participar en futuros proyectos. Un 50% se muestra indeciso, lo cual se explica posiblemente, en parte, por la frustración resultante de un apoyo insuficiente por parte del docente y de su sentimiento de incompetencia en esta modalidad de trabajo. Solo un 9% se muestra desmotivado para participar en el futuro en otra experiencia de este tipo. Un 50% de los alumnos prefieren el trabajo por proyectos a los métodos tradicionales más estructurados y un 82% admite haber disfrutado el trabajo por proyectos. Entre aquellos alumnos menos motivados, algunas de las atribuciones que se recogen muestran los siguientes resultados: 5% de los alumnos dice no sentirse capaz de llevar a cabo el trabajo, un 5% lo considera demasiado difícil, un 25% se muestra frustrado por sus propias limitaciones en la competencia lingüística, particularmente en el vocabulario, por la cantidad de trabajo para hacer en casa y por la necesidad de trabajar en grupo. Finalmente, un 23% de los alumnos muestra una preferencia por el trabajo mas estructurado de tipo tradicional. A pesar de las fluctuaciones en la motivación, observamos que los alumnos estaban en general motivados por este tipo de trabajo.

En las notas libres del investigador se señalan comportamientos como el quedarse al final de la clase para consultar dudas, pedir consejo etc., o el escribir mensajes e-mail o entablar conversaciones de tipo social en español, la esmeradísima presentación de algunos trabajos, que muestra las muchas horas de esfuerzo, la realización de trabajo mas allá de los requisitos, la jovialidad y orgullo de sus logros mostrado, como demostraciones externas de la motivación de los alumnos, aspectos todos no presentes en las observaciones previas al proyecto. Además, estas muestras revelan el deseo de los alumnos por conseguir los resultados, su esfuerzo invertido y su disfrute y actitudes positivas hacia esta situación de aprendizaje. Nosotros atribuimos a la motivación demostrada los buenos rendimientos.

También el cuestionario del profesor justifica la sensible mejora en el rendimiento de los alumnos, con una mejora en la motivación en general. Sin embargo, la opinión del profesor titular corrobora también que, en algunos casos, el proyecto parece tener un efecto desmotivador, provocando frustraciones y estrés, debido a la cantidad de trabajo a realizar en un período limitado.

Como resultado de lo observado, que corrobora lo encontrado en nuestro estudio de la literatura existente, consideramos que:

H4: El trabajo por proyectos potencia la motivación

H4a: La calidad de las intervenciones del facilitador para apoyar a los alumnos en su trabajo, modera la relación entre el trabajo por proyectos y la mejora de la competencia comunicativa.

H4b: La motivación influye positivamente en la competencia comunicativa

5.5. El aprendizaje cooperativo

Recordamos la definición de aprendizaje cooperativo de Hiltz y Turoff (1993), que adoptamos aquí:

“El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción, tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales”.

Las diversas fuentes de información de que disponemos confirman algunos de los beneficios que habíamos señalado inicialmente como resultantes del aprendizaje cooperativo.

Un análisis de los diarios de aprendizaje revela que una gran parte de los estudiantes atribuyen sus actitudes positivas hacia la experiencia de aprendizaje por proyectos al trabajo en grupo. Sin embargo, en el diario del investigador encontramos evidencia de que sólo en uno de los grupos podemos hablar de verdadera cooperación y no mero trabajo en grupo. El grupo en cuestión, coincidentemente, era uno de los más heterogéneos, con una mezcla de mejores estudiantes y estudiantes más flojos. Este grupo, a pesar de no tener lazos de amistad previos al proyecto, trabajó de forma muy eficaz, dando muestras evidentes de un desarrollo de sus capacidades organizativas y cognitivas, así como una mejora clara de su competencia comunicativa. Por último, el rendimiento de este grupo fue sin duda el mejor, tanto durante el proyecto como en la evaluación de los productos finales, de excelente calidad. Este grupo mostró también los niveles de satisfacción y motivación más elevados, juzgado por sus propios comentarios en los diarios de aprendizaje, así como las notas del investigador y la opinión del profesor titular. Los sucesivos éxitos vividos por el

grupo parecen haber reforzado su motivación y actitudes positivas hacia el proceso de aprendizaje por proyectos, así como su autoestima y los resultados subsiguientes.

Este es prácticamente el único grupo en donde observamos movimientos de andamiaje entre sus miembros, con resultados muy positivos. Este proceso no se limita a los aspectos lingüísticos, sino también a las habilidades cognitivas y organizativas. Sin embargo, observamos un uso limitado del español como lengua de trabajo, quizás condicionado por los hábitos tradicionales del trabajo de clase y la limitada competencia oral de sus miembros. Como consecuencia, los beneficios potenciales de la negociación de significado, no se materializaron más que en contadas situaciones. Este es el caso de los intercambios que tuvieron lugar durante la preparación de la presentación oral. Al tratarse de una presentación oral en español, cada alumno se vio obligado a expresarse en español ante sus compañeros que, motivados para optimizar su presentación, escucharon activamente, proponiendo mejoras y pidiendo aclaraciones, proceso que resultó muy fructífero.

Los productos finales escritos también pasaron un proceso de borradores, crítica del grupo y reformulación, que mejoró la calidad del producto final y resultó en un aprendizaje más amplio por parte de los diversos participantes. Si bien muchas de las discusiones tuvieron lugar en alemán, el beneficio del proceso cooperativo se dejó también sentir en la calidad y profundidad del aprendizaje de los contenidos. En vez de aceptar la propuesta de cada miembro sin más, los participantes discutieron interesadas diversas opciones y se preocuparon menos por la nota final que por presentar un trabajo de calidad.

Los integrantes de este grupo dieron muestras de una alta responsabilidad personal, asistiendo siempre a clase preparados y con sus deberes listos para presentación al resto del grupo.

Por último, este grupo hizo un uso amplio de estrategias de aprendizaje que les permitieron, a pesar de tener una competencia comunicativa más limitada que otros compañeros, salvar la distancia y alcanzar un rendimiento sobresaliente.

Concluimos que:

H5: El aprendizaje cooperativo tiene un efecto positivo en los rendimientos (competencia comunicativa, cognitiva y organizativa).

5.6. La autonomía en el aprendizaje

Recordamos la definición de Giovanni et al (1996, vol1, 25) de autonomía en el aprendizaje, aquí adoptada:

La autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. La autonomía no es un método, sino el resultado del propio proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje...

Decíamos también que la autonomía no es una capacidad innata, sino que se aprende a través de un proceso en el que el docente tiene una gran influencia.

De acuerdo con las observaciones del investigador, previas a la puesta en práctica del proyecto, así como los comentarios del profesor titular en el cuestionario post-proyecto, el grupo de alumnos bajo estudio no estaban acostumbrados a trabajar de forma autónoma. No eran ellos, sino el profesor, quien fijaba para ellos los objetivos de aprendizaje, así como el plan de trabajo y los métodos a utilizar.

Extracto del cuestionario del profesor titular:

¿Cómo describirías el trabajo y el comportamiento de tus alumnos en comparación con su trabajo habitual? Si crees que hay grandes diferencias, ¿podrías explicar a que las atribuyes?

Traducción de la respuesta:

Esta era la primera vez que los jóvenes tenían la responsabilidad de planificar su trabajo y trabajar de acuerdo a dicho plan. Por ello, su forma de trabajar divergió fuertemente de su proceder habitual. En general, primero desperdiciaron mucho tiempo sin producir trabajo efectivo alguno, hasta que se dieron cuenta de que la realización del trabajo dependía sólo de ellos mismos. Algunos se pusieron a trabajar rápidamente en las actividades propuestas, pasando por alto algunos aspectos importantes. Otros necesitaron numerosas sesiones de trabajo para recoger escasa información. Otros no trabajaron en absoluto durante las primeras horas, usando el tiempo de clase para actividades ajenas a la clase de español, hasta que se vieron en gran urgencia y al final, debieron compensar el tiempo perdido con abundante trabajo en casa. En cualquier caso, el proyecto fue para todos una nueva experiencia que necesitó un tiempo de adaptación.

En los diarios de los alumnos encontramos reflejados el sentimiento de estar desbordados por el trabajo, por no haberlo planeado ni tomado la responsabilidad de llevarlo a cabo. En algunos diarios los alumnos nos cuentan que el grupo pasa sesiones de clase enteras sin hacer nada, resultando en gran estrés y frustración hacia el final de la actividad.

El grupo que trabajó en el proyecto “diario de un viaje”, señalado anteriormente como único grupo realmente cooperativo, es aquel que muestra un progreso más grande, por parte de sus participantes, en el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Apoyándose en sus compañeros de grupo y ayudándose mutuamente, van tomando, poco a poco, más responsabilidad en su aprendizaje, no pierden el tiempo y solos van probando diferentes estrategias, discutiendo sus ventajas y adoptando las que más convienen al modo de aprendizaje de cada individuo.

Extracto de una conversación del grupo (traducción) recogida en las notas de clase del investigador:

J: M, tu texto sobre Málaga quedó muy bien. Yo con el mío no estoy contenta. ¿Como lo hiciste?

M: Leí los documentos que seleccionamos y basado en las ideas de la última reunión lo escribí. Primero hice una lista de los acontecimientos de la historia y después lo redacté. Se lo mandé por e-mail a la señora Cifuentes y me dio algunas correcciones. Después se lo di a I para que lo leyera y listo.

P: Yo leí el texto de J y me gustó la historia, pero no suena natural.

J: Bueno, es que en realidad lo escribí en alemán y después lo traduje.

M: Quizás sea por eso, a mi me dio la impresión de que tus frases están estructuradas como en Alemán, el verbo al final, las expresiones idiomáticas traducidasJ, Si quieres, esta tarde nos juntamos y lo volvemos a escribir juntos. A lo mejor mi técnica de escribir te ayuda.

A pesar de lo mencionado, en el diario del investigador encontramos comentarios que indican una mejora en la capacidad de trabajar de forma autónoma de muchos alumnos. En particular, destacan los alumnos con más iniciativa, que son aquellos que, de una forma u otra, asumieron el papel de líder (informal) del grupo. Se observa en dichos alumnos la capacidad de planificar su trabajo mejor, ajustar su plan a las circunstancias, cambiar de estrategia cuando es necesario, etc. Entre los otros alumnos, la evolución varía enormemente. Algunos no lo consiguen en la totalidad del proyecto, o no intentan hacerse con la responsabilidad de su aprendizaje, quizás porque saben que después de esta actividad se volverá al estatus quo o porque reaccionan negativamente, ya que consideran que el profesor, simplemente, no está haciendo su trabajo o no es capaz de hacerlo. Otros van tomando conciencia, poco a poco, aumentando su confianza y hacia el final, dan muestras de una mejora, que posiblemente continuaría en proyectos futuros.

También el diario del investigador recoge su frustración ante la falta de tiempo para estimular el desarrollo de esta capacidad en los diversos aprendientes.

Nuestras observaciones muestran que en efecto, como indica Giovannini, la autonomía conduce a un trabajo más eficaz, que lleva al éxito en el aprendizaje que, por su parte, refuerza la motivación, resultando en una mejora de la competencia comunicativa. Vemos en los alumnos capaces de trabajar de forma más autónoma, una mayor eficacia, que resulta en un sentimiento de satisfacción que refuerza la motivación y por último, observamos también mejores rendimientos. Es el caso claro del grupo de trabajo “diario de un viaje”, pero también de algunos alumnos, como la líder del grupo “Mosaico del Mundo hispano”, que trabaja de forma extremadamente eficaz (convirtiéndose en una excelente organizadora y haciendo uso de diversas estrategias de aprendizaje), sobrepasando los requisitos del proyecto (prueba de su motivación) y consigue una calidad en sus producciones (de todo tipo) que sorprende a la profesora titular, acostumbrada a un trabajo más mediocre por su parte.

Como consecuencia de nuestras indagaciones y observaciones consideramos:

H6: *El aprendizaje autónomo tiene un efecto positivo en la motivación, lo que resulta en una mejora del rendimiento (competencia comunicativa, organizativa y cognitiva).*

5.7. El aprendizaje activo

Recordamos que en el aprendizaje por proyectos el alumno aprende de forma activa y experimental. No recibe un contenido que ha de aprender, sino que experimenta una situación real (o al menos “real” en el contexto del aula) que le ofrece un vehículo ideal para su aprendizaje, que él mismo, y en colaboración con el grupo, va construyendo. Considerábamos mas arriba que el resultado es un aprendizaje mas rico y duradero, que se corresponde con mejores resultados (mejora de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa). Según Giovannini (1996):

Memorizamos el 20% de lo que escuchamos, el 30 % de lo que vemos, el 50% de lo que escuchamos y vemos, el 70% de lo que explicamos a otros y el 90% de lo que uno mismo experimenta y realiza.

Esto significa que en una clase tradicional memorizaremos, como mucho, el 50%, mientras que en la enseñanza por proyectos este porcentaje podría alcanzar el 90%.

Como mencionamos anteriormente, el análisis de los borradores de los alumnos y de sus productos finales, así como de los diarios de aprendizaje, muestra que los alumnos tienden a corregir y no volver a repetir los errores cometidos. Desde un punto de vista gramatical, esto implica una adquisición del sistema de reglas, que se traduce en una puesta en práctica y que permanece en el tiempo.

Asimismo, desde el punto de vista temático, se observa que los alumnos han adquirido realmente numerosos conocimientos que consideran interesantes, útiles y que sin necesidad de estudiar de forma maquina o repetitiva, recuerdan. Numerosos aprendientes comentan que habiendo preparado su presentación oral final, a la hora de hacerla, se encontraron agregando puntos que no eran conscientes de haber memorizado, pero que encontraban interesantes. Asimismo, se sorprendieron al ver su propia capacidad de explicar a sus compañeros de otros grupos aspectos que no habían preparado de antemano, cuando fueron cuestionados.

Un análisis de los mensajes mail recibidos muestra cómo, entre una interacción y la siguiente, los alumnos observan las estructuras y las fórmulas usadas por el facilitador y las trasponen y adaptan a situaciones sucesivas de interacciones e-mail con el facilitador u otros interlocutores.

Consideramos que:

H7: *El aprendizaje activo o experimental se traduce en un aprendizaje más rico y duradero, que afecta positivamente la competencia comunicativa del aprendiz.*

5.8. La disciplina

La clase en cuestión no tenía una historia de problemas disciplinarios, por lo que el trabajo por proyecto tampoco mostró grandes diferencias en este respecto.

5.9. Recomendaciones

A continuación exponemos algunas de las recomendaciones que consideramos más importantes en el diseño y puesta en práctica de experiencias de aprendizaje por proyectos. Estas recomendaciones se basan en nuestra experiencia.

Sobre la elección de los temas de interés

Esta fase de identificación de los temas de interés resultó crucial. Por una parte, es importante que los temas sean interesantes para los alumnos. Normalmente, lo mejor es preguntarles y trabajar a partir de una lista de áreas de interés. Sin embargo, no hay que olvidar que es posible que algunos temas de interés se pueden prestar menos que otros a ser trabajados en un proyecto y el profesor deberá identificar aquellos más apropiados e influenciar la selección. Asimismo, el docente ha de asegurarse de que los temas correspondan al nivel de competencia de los alumnos. En nuestra experiencia, en el caso de un grupo principiante o de nivel medio, los temas más apropiados son aquellos que tratan de actividades cotidianas, ya que los aprendientes conocen el vocabulario y las expresiones relacionadas con el mismo. Esto significa que los aprendientes serán capaces de producir textos totalmente originales, utilizando un nivel de lengua que corresponde a sus habilidades y con el que se sienten cómodos. En el caso de temas que requieren un vocabulario más especializado o un nivel de lengua más formal, como por ejemplo algunos temas culturales o históricos, es posible que los alumnos encuentren frustrantes la lectura de textos y la redacción de sus trabajos, debido a su dificultad. Nosotros observamos que fue el tema “diario de un viaje”, el que mejor funcionó para el nivel de la clase bajo estudio. Por otra parte, el profesor ha de asegurarse que la tarea en sí (en tanto que ficción o tarea del mundo real) resulte interesante y variada y en el caso de alumnos más jóvenes, la presencia de un elemento lúdico puede ser positiva.

Sobre las fuentes de información

Es importante que el profesor se asegure que existen fuentes de información adecuadas para el tema elegido. Es ideal elegir temas en que la posibilidad de integrar intercambios comunicativos con nativos, como fuente de información, exista, ya que este tipo de contacto presentó en nuestra experiencia efectos muy positivos en la motivación y la competencia comunicativa de los aprendientes.

Durante esta experiencia observamos que temas como “abre tu ciudad al mundo”, resultan poco apropiados, ya que resulta difícil encontrar la información necesaria en español. El hecho de que gran parte de la información se encuentre en alemán hace que los alumnos trabajen la traducción y no tanto la comprensión

lectora, la expresión escrita y la interacción (intercambios comunicativos con nativos para obtener información).

Los alumnos subrayaron los problemas causados por materiales que introducen temas con grandes cantidades de vocabulario nuevo. En nuestra experiencia, materiales desarrollados con fines didácticos, como la revista ECOS, son ideales.

Sobre las instrucciones

La experiencia reveló que para grupos de nivel medio y bajo habría que modificar las instrucciones, con respecto a las aquí presentadas. Los alumnos se sintieron intimidados por la extensión del documento de las instrucciones escrito en español. Esto tuvo un impacto negativo en la lectura del mismo, que en varios casos fue realizada de forma superficial y/o incompleta, prestando poca atención a las actividades a realizar. Esto generó problemas durante la realización del trabajo. En este sentido, se nos ocurren varias alternativas. Una podría ser la entrega de las instrucciones a cada grupo al inicio, incluyendo únicamente la primera actividad, centrada en la lectura e las instrucciones. De este modo, los estudiantes se concentrarán en comprender lo esencial de la tarea a realizar, sus objetivos y la forma de evaluación. Otra posibilidad es dar las instrucciones en la lengua materna. Recomendamos, también, que el profesor compruebe al final de esta primera actividad que cada grupo ha entendido claramente lo que ha de hacer, quizás pidiendo que un alumno haga una breve síntesis de la consigna, otro de los objetivos y otro de la forma de evaluación. Sólo entonces se deberán entregar las instrucciones para la siguiente(s) actividad(es). En general, recomendamos que en grupos novatos en la realización de proyectos el profesor guarde el control sobre el avance, comprobando cada actividad una vez realizada y dando luz verde al grupo para continuar si ésta ha sido completada satisfactoriamente. Obviamente, esto impide a los alumnos realizar su propio plan de trabajo, que deberá ser realizado de antemano por el docente. Queda en manos del docente decidir qué opción corresponde más a las características de su grupo.

Sobre la planificación del trabajo

El trabajo por proyectos supone un alto grado de libertad para los alumnos. Es importante que el profesor conceda a esta actividad el tiempo necesario para su adecuada realización. Sin embargo, también es importante que los alumnos aprendan a manejar el tiempo de forma eficiente. Para alumnos poco acostumbrados a realizar proyectos de forma autónoma, esto puede ser un desafío.

Recomendamos que para alumnos poco acostumbrados a realizar proyectos y cuyo nivel de competencia sea principiante o medio, el profesor determine de antemano de cuantas clases disponen los alumnos para el desarrollo de cada actividad. En el caso de un grupo de competencia avanzada, es posible entregar las instrucciones con todas las actividades a realizar y solicitar que sean los alumnos los que planifiquen el trabajo. En el caso de grupos más acostumbrados al trabajo en proyectos se debe exigir que éstos determinen las actividades a realizar y hagan un plan de trabajo razonable

En el caso de la clase objeto de este estudio, un grupo no acostumbrado al trabajo en equipo y de nivel de competencia medio, pocos alumnos fueron capaces de planificar su trabajo de forma eficaz y de utilizar esta planificación, para evitar estrés al final del periodo de realización de la actividad. En este sentido, hubiera sido ventajoso darles las duraciones de cada actividad o realizar la actividad de planificación junto con cada

grupo, algo que, en el caso de haber solo una profesora, demanda mucho tiempo. El hecho de no haber planificado su trabajo adecuadamente supuso, para una buena parte de los alumnos, un estrés innecesario al final de la actividad, que en sí podía ser realizada sin problemas en el tiempo dado.

Sobre los diarios de aprendizaje

Los diarios de aprendizaje fueron completados por gran parte de los alumnos de forma semanal. Para ayudar a los alumnos en su realización se elaboró un pequeño cuestionario que debía seguir de guía. Algunos realmente reflexionaron sobre su aprendizaje al realizar este trabajo. En este caso, la información obtenida fue de gran valor. Otros se limitaron a escribir lo que habían hecho de forma objetiva, sin pararse a pensar. En estos casos el beneficio para el alumno o el profesor fue mínimo. Se proporcionó retroalimentación detallada cada semana, pero por falta de tiempo y experiencia no se llevaron a cabo sesiones para la resolución de algunos problemas recurrentes.

Sobre el vocabulario

Las limitaciones del vocabulario de los alumnos fueron un de las fuentes de frustración mas señaladas. Resulta, por tanto, importante hacer hincapié en el uso sistemático de estrategias para aprender el vocabulario nuevo y enriquecer el que ya poseen. Durante el proyecto realizamos una pequeña experiencia, consistente en introducir rutinas de tipo lúdico para facilitar el aprendizaje colectivo de los nuevos vocablos. Los resultados, en el grupo experimental, fueron muy positivos. Asimismo, se pueden dar ideas de cómo anotar el vocabulario nuevo usando, por ejemplo, tarjetas, así como fijar un tiempo durante cada sesión, para el aprendizaje de las mismas.

Sobre la introducción de estrategias de aprendizaje durante el proyecto

Ya sea a través de los diarios de aprendizaje o de sus propias observaciones, el profesor encontrará siempre problemas o desafíos a los que se enfrentan los alumnos de forma recurrente y cuya resolución puede apoyar. Consideramos que la introducción de pequeñas sesiones de entrenamiento en estrategias de aprendizaje puede ser muy positiva. Por ejemplo, se puede entrenar a los alumnos en:

- Técnicas para aprender vocabulario
- Técnicas para resumir un texto
- Técnicas para planificar el trabajo
- Escritura de textos de diferentes tipos (cartas, relatos, diálogos, etc)
- El vocabulario de un cierto campo/tema
- El uso de estadísticas en documentos sobre temas socioeconómicos, por ejemplo
- El vocabulario específico de los textos históricos
- Como escribir un diario de aprendizaje, etc.

Asimismo, se pueden hacer intervenciones puntuales para resolver problemas gramaticales recurrentes, como el uso de ciertos verbos, de perífrasis, del subjuntivo, del pasado en la narración, etc.

Sobre la integración del trabajo del proyecto y la programación del curso

Precisamente el apartado anterior muestra las múltiples posibilidades que presenta un proyecto para entrenar o enseñar a los alumnos diversos contenidos, tanto de tipo gramatical, como en otros ámbitos. Lo importante

es tener estos contenidos en cuenta a la hora de diseñar el proyecto, a fin de crear oportunidades para el uso de los mismos y la introducción de secuencias o sesiones explicativas.

Aunque esto no fue lo que hicimos en el caso de la experiencia con la clase bajo estudio, es posible tomar, por ejemplo, tres de cuatro horas de clase para las actividades propias del proyecto y una hora semanal para la resolución de problemas de fondo o la introducción de elementos gramaticales, o estrategias de aprendizaje que, según el profesor, puedan apoyar el buen desenlace del proyecto. Es importante que cualquier sesión de apoyo guarde relación con la experiencia del proyecto y use el trabajo realizado por los alumnos como punto de partida y a modo de ejemplos.

Otro punto de importancia es saber que este tipo de experiencia puede intercalarse con un tipo de trabajo más tradicional. Si se planea la actividad con tiempo, puede cubrir parte del programa de una forma nueva y distinta, sin por ello ser necesario pasar a un programa cubierto exclusivamente por proyectos.

Sobre el desarrollo de las destrezas

El proyecto supone una oportunidad excelente de desarrollar las cuatro destrezas, de forma integrada, en un contexto real o pseudo real. En nuestra experiencia, esto realmente funcionó. Los alumnos fueron capaces de leer diferentes textos, hacer entrevistas orales y por correo electrónico, para después sintetizar la información obtenida en su propia producción escrita que, finalmente, expusieron de forma oral. En general, vimos que una gran mayoría de los alumnos fue capaz de realizar todas estas actividades de forma muy productiva y los productos resultantes presentaron, en buena parte de los casos, una muy buena calidad, teniendo en cuenta las limitaciones del nivel de los alumnos.

Sobre el uso del español como lengua de trabajo

Las instrucciones del proyecto requerían explícitamente el uso del español como lengua de trabajo. Esto fue un campo de batalla continuo y los resultados fueron mediocres. Algunos alumnos utilizaron el español para consultar a las profesoras, así como para entrevistar a personas hispanas o hablantes de español. Sin embargo, en las discusiones dentro de los grupos el uso del español fue limitado. Quizás la falta de costumbre de este tipo de situación, el sentimiento de ridículo de hablar entre ellos español, más que la falta de habilidad, fueron factores decisivos. Queda por reflexionar de qué modo se puede potenciar el uso del español durante el trabajo en proyectos. Quizás haya que hacer consideraciones de nivel o haya que reducir este requisito a ciertas partes del trabajo en equipo. En futuros proyectos, éste será un ámbito a observar y con el que se podrá experimentar en busca de mejores resultados.

Sobre la evaluación y la auto evaluación

La evaluación se diseñó para prestar igual atención al proceso de trabajo cotidiano que al producto. En cuanto al proceso, se seleccionaron cinco criterios considerados de importancia, con el fin de evaluar el trabajo cotidiano, en tanto que equipo (el proceso). Estos son:

1. Cooperación y participación
2. Contenidos/Presentación
3. Organización
4. Comunicación en español
5. Esfuerzo

Estos criterios fueron de gran ayuda para dar una estructura a la evaluación de los diferentes grupos. Como parte del proceso de evaluación, se pidió a cada grupo que efectuara una autoevaluación siguiendo los mismos criterios. Sólo algunos grupos completaron esta actividad. Por falta de tiempo, la mayoría de los grupos no lo hicieron. Consideramos que esta actividad hubiera sido positiva para generar una discusión abierta sobre aspectos de importancia relacionados con el desarrollo de la actividad y para llegar a un consenso sobre el nivel alcanzado por cada grupo, los aspectos a mejorar y los éxitos de la actividad. Recomendamos, por tanto, que esta actividad se ponga en práctica en futuros proyectos.

Sobre la duración del proyecto

Teniendo en cuenta nuestras observaciones y nuestras charlas informales con alumnos, consideramos que para un grupo no acostumbrado al trabajo por proyectos, la duración ideal de un primer proyecto sería de unas 2 a 4 semanas como máximo. En grupos más experimentados, se pueden concebir proyectos de mayor duración. Asimismo, en instituciones reacias a la aplicación de proyectos, quizás sean los proyectos más cortos los que encuentren menos resistencia y permitan capitalizar, también en este contexto, sus beneficios.

6. CONCLUSIONES

A través de la puesta en práctica de una experiencia de aprendizaje por proyectos, en el contexto de la educación secundaria reglada, este estudio nos ha permitido identificar, inductivamente y de forma tentativa, algunas de las variables que intervendrían en este tipo de proceso de aprendizaje. Hemos podido observar el comportamiento de dichas variables para entender mejor lo que ocurre en este tipo de entorno de aprendizaje y generar hipótesis sobre sus posibles interrelaciones y efectos. Es así que hemos podido establecer, tentativamente, algunos de los posibles beneficios de la enseñanza por proyectos, como son la mejora de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa de los aprendientes.

Por último, nuestros propios errores y éxitos nos han permitido formular algunas recomendaciones para futuras implantaciones, que esperamos puedan aumentar el éxito de este tipo de experiencia en el futuro.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Somos conscientes de que, si bien este estudio ha aportado algunos resultados positivos, presenta numerosas limitaciones. En primer lugar, las limitaciones propias de un estudio de caso único, cuya validez se inscribe en el marco del contexto particular de la experiencia.

Asimismo, desde el punto de vista de los medios disponibles para la investigación, acusamos la falta de posibilidades logísticas y técnicas para hacer uso de medios como el vídeo y el audio que, a pesar de nuestros esfuerzos, proporcionan una riqueza de datos y posibilidades de análisis que no se pueden remplazar por simples observaciones y notas de campo.

Acusamos, también, la falta de experiencia del investigador en métodos de recogida y análisis de tipo etnográfico. A pesar del enriquecimiento que esta experiencia ha supuesto, la falta de experiencia anterior y el limitado conocimiento de técnicas y disponibilidad de medios técnicos (como programas de análisis discursivo o textual) ha limitado las posibilidades de análisis y por tanto, los resultados.

Por último, la falta de recursos para apoyar el aprendizaje de los alumnos, ha limitado los potenciales beneficios que este tipo de experiencia puede ofrecer. El investigador se vio en una situación en la que debía trabajar con 26 alumnos, divididos en 6 grupos, realizando 6 proyectos diferentes, al tiempo que desempeñaba su función de observador. Los resultados son, ciertamente, una limitación de la calidad de su trabajo en ambas capacidades.

8. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Si bien este estudio ha proporcionado una visión más clara del proceso de aprendizaje por proyectos, las limitaciones de recursos anteriormente citadas han reducido, ciertamente, la riqueza de los resultados. Por este motivo, consideramos que sería interesante reproducir este estudio, pero con un grupo más reducido de aprendientes, o con más recursos, tanto humanos como técnicos. Asimismo, parecería interesante incorporar al diseño y la puesta en práctica, las recomendaciones extraídas de nuestra experiencia. Si bien un caso único tiene sus limitaciones en el contexto de un estudio exploratorio, tiene también sus ventajas, en cuanto a la profundidad de los datos que se pueden obtener. Esta propuesta permitiría obtener informaciones más precisas sobre las variables participantes y sus relaciones y efectos, así como refinar las hipótesis aquí propuestas.

Otra posible vía para futuras investigaciones es la comprobación de las hipótesis aquí propuestas. Para esto, sería necesario llevar a cabo un estudio, ya no de caso único, sino uno más amplio, que abarcara diversos grupos, incluyendo grupos de control.

Asimismo, parecería interesante explorar, de forma más detallada, el papel que el profesor debe ejercer en el contexto de un proyecto, ya que el presente estudio ha revelado tener una influencia clave en las otras variables en juego y en los rendimientos de los alumnos.

Los beneficios reales del uso del español como lengua de trabajo podrían ser explorados, buscando mecanismos para incitar a los alumnos al uso del español, en el contexto del proyecto, de forma más frecuente.

Por último, un área que consideramos poco estudiada en este campo, pero de gran interés, sería la exploración de posibles fórmulas de evaluación, buscando aquellas que potencien los beneficios de este tipo de aprendizaje.

9. BIBLIOGRAFIA

- Bastian, J. y Gudjons, H. (1988) *Das Projektbuch, Band 1. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen*. Bergmann+Helbig Verlag, Hamburg.
- Bligh, D.A. *What's the Use of Lectures*. Karmondsworth, England: Penguin, 1972.
- Breen, M.P. (1987). *Leamer Contributions to Task Design*; en Candlin, C. y D. Murphy (eds.)
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1, págs.1-47.
- Carden C.B., (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: PaidósMEC, 1991.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, E.G., (1994), "Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups", *Review of Educational Research*. Spring 1994 vol 64 #1 pp1-35
- Davis, R. B., Maher, C.A., Noddings, N. (Eds) (1990) "Constructivist views on the teaching and learning of mathematics" *Journal for Research in Mathematics Education* by National Council of Teachers of Mathematics
- Corder, S.P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Dewey, J. (1933). "How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process". In *The later works of John Dewey* (Vol. 8). Carbondale: Southern Illinois University Press, 105-352.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938.
- Dörnyei, Z. (1994) "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal* 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Entwistle, N. and Tait, H. "Approaches to Studying and Preferences for Teaching in Higher Education: Implications for Student Ratings." *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 1994, 14, 1&2, 2-9.
- Felder, R.M. Personal e-mail communication from felder@eos.ncsu.edu WWW page <http://ww2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/rmf.html>, 1997.
- Fernández, S. (2001): "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas", en *Frecuencia-L*, nº 17. Madrid: Edinumen
- Fletcher, B., (1985), "Groups and individual learning of junior high school children on a micro-computer-based task", *Educational Review* 37, pp252-261, 1985
- Frey, K. (1982) *Die Projekt-Methode. Der Weg zum bildenden Tun*. Beltz, Weinheim.
- Fried-Booth, D. (1986). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Fridrich, Ch., (1994) Über die Veränderung sozialer Beziehungen im Verlauf eines Projekts. In: *GW-Unterricht* 53, Wien. S.18-27
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language acquisition. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (2001) Integrative Motivation: Past, Present and Future, Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17, 2001; Osaka, February 24, 2001
- Gardner R.C. (2001) Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher, *Texas papers in Foreign Language Education*, Texas Foreign Language Education Conference, University of Texas at Austin, Austin, Texas, March 23, 2001

- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996). *Profesor en acción I*, Madrid: Editorial Edelsa.
- Gisbert, M., Adell, J., Anaya, L., Rallo, R. (s.f.): "Entornos de formación presencial virtual a distancia" disponible en <http://www.rediris.es/rediris/boletin/40/enfoque1.html>.
- Gudjons, H., (2001) *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, selbstätigkeit und Projektarbeit* (en la colección Erziehen un Unterrichten in der Schule. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Hiltz S. R. y Turoff, M. , "Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Courses", Invited Paper for Conference on Distance Education in DoD. National Defense University, February 11th and 12th, 1993. Citados por Gisbert Cervera et al.
- Holec, H. (1980) "A propos de l'autonomie" in Holec, H. (ed) 1980 pp 7-23 *Etudes de Linguistique Appliquée* no 41, colección de artículos titulada 'Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie. Didier
- Hooper, S., and Hannafin, M. J. "Cooperative CBI: The Effects of Heterogeneous vs Homogeneous Grouping on the Learning of Progressively Complex Concepts." *Journal of Educational Computing Research*, 1986, 4, 413-424.
- Intrinsic Motivation Inventory (IMI) – disponible en el Self-determination Theory website <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/intrins.html>
- Johnson, R. T., and Johnson, D. W. "Using Cooperative Learning in Math." In N. Davidson (ed.) *Cooperative Learning in Mathematics*, 1990 Menlo Park, CA: Addison Wesley Publishers
- Johnson, D. W. "Effectiveness of role reversal: actor or listener.", *Psychological Reports*, 1971, v28, pp275-282
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Roy, P., and Zaidman, B. "Oral Interaction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening and the nature of Statements Made by High, Medium and Low-achieving Students." *Journal of Psychology*, 119, pp303-321, 1985.
- Kagan, S., (1995) We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom. *ERIC Digest.*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington DC, May issue.
- Keller, J. M. "Motivational design of Instruction." in C. M. Reigeluth (ed.) *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 386-434, 1983
- Kessler, R., and McCleod, J. "Social Support and Mental Health in Community Samples." In Cohen and Syme (Eds.) *Social Support and Health*. New York: Academic Press, 1985
- Kessler, R., Price, R., and Wortman, C. "Social Factors in Psychopathology: Stress, Social Support and Coping Processes." *Annual Review of Psychology*, 1985, 36, 351-372.
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method*. Teachers College Record, 19, 319-335.
- Klafki, W., (1999) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz
- Kulik, J.A., and Kulik, C.L. "College Teaching." In P. Peterson and H. Walberg (Eds.) *Research in Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, CA: McCutcheon Publishing, 1979.
- Landone, E. (2004) El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas, *Revista redELE*, Numero 0, Marzo 2004.
- Legutke, M., & Thiel, W. (1983). *Airport: Ein project fur der Englischunterricht in klasse 6*. Hessisches Institut fur Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Abt. IE, Bodenstedstrasse 7, D 6200 Wiesbaden.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman.
- Lomas, C., Osoro, A, y Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós

- Long, M. (1985): "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching"; en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Lowman, J. "Testing issues in Large Classes." In M. G. Weimer (ed.) *teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning # 32*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: C.U.P.
- Panitz, T. y Christman, D. (2002) "Collaborative and Cooperative Learning", *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*, Forest, J., and Kinser, K. Editors, Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Peterson, P., and Swing, S. "Students Cognitions as Mediators of the Effectiveness of Small-group Learning." *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 3, 299-312.
- Resnick, L.B. "Education and Learning To Think." Wash, DC: National Academy Press, 1987
- Ribé & Vidal, 1993. *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Schlak, T. et al. (2002). „Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7(2), 23 pp. Disponible en: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm
- Slavin, R. E., and Karweit, N. "Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience." *Journal of Experimental Education*, 1981, 50, 29-35.
- Swing, S., and Peterson, P. "The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement", *American Educational Research Journal*, 1982, 19, 259-274.
- Treisman, U., "Improving the performance of Minority students in college level Mathematics", *Innovation Abstracts*, v5, n17, June 1983
- Tusón, A. (1991) "Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp.: 50-59.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N.M., (1982), "Group composition, group interaction and achievement in small groups", J 74(4) pp475-484 *Journal of Educational Psychology*
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication* [M]. Oxford: Oxford University Press
- Williams, M. & Burden, R. L. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wooley, S., Switzer, T., Foster, G., Landes, N., Robertson, W., (1990), "BSCS Cooperative learning and science program", *Cooperative Learning* 11(3)
- Yager, S., Johnson, D.W., and Johnson, R. "Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 1, 60-66.
- Zanón, J. (1995): "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 14. Páginas 52-67
- Zañartu Correa, L.M. (2002) "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red". Revista electrónica *Quaderns Digitals* Número 27. Barcelona.

10. ANEJOS

ÍNDICE

ANEJO 1: Lista de posibles temas para los proyectos.....	II
ANEJO 2: Criterios para la evaluación.....	IV
ANEJO 3: El diario de aprendizaje.....	V
ANEJO 4: Cuestionario pre-proyecto.....	VI
ANEJO 5: Cuestionario post-proyecto.....	VIII
ANEJO 6: Template para los notas del profesor.....	IX
ANEJO 7: Templates para el plan del proyecto y plan de acción.....	XIV
ANEJO 8: Cuestionario final con la profesora titular.....	XVI

ANEJO 1: Lista de posibles temas para los proyectos

Vuestro proyecto

Vamos a trabajar durante 5 o 6 semanas en un proyecto. A través de esta tarea vais a aprender español, pero también a trabajar juntos, a resolver problemas y vais a descubrir cosas sobre un tema que os interese.

A continuación hay un menú de proyectos posibles clasificados por temas. Leedlos con atención. Para el miércoles debéis formar un grupo de 5 o 6 personas y elegir el tema de vuestro proyecto. Cada grupo elegirá un representante que entregará la hoja adjunta completa al profesor.

DEPORTES

1. Deportes del mundo hispano

¿Te gustan los deportes? ¿Los conoces todos? Pero, ¿estás seguro? ¿Qué me dices de la Pelota Vasca? ¿Y del Tejo? ¿Y del Tlachtli? ¿Sabías que todos estos deportes y muchos más son muy importantes en el mundo hispano? ¿Sabías que algunos de ellos son el origen de deportes como el baloncesto? ¿Sabías que Argentina es uno de los países más importantes en relación al Polo? Una revista deportiva quiere publicar una edición especial sobre los deportes del mundo hispano. Os han pedido que preparéis un mapa deportivo del mundo hispano, explorando los deportes que se juegan hoy y durante la historia en España y Latinoamérica, los que nacieron allí y los que son más importantes, los que aun se juegan y los que desaparecieron, los personajes más importantes etc.

2. La pelota vasca.... Deporte olímpico

La pelota vasca es un deporte muy antiguo y el más rápido del mundo. Se parece mucho al squash o al raquetball, pero en vez de una raqueta el jugador usa un instrumento especial o la mano. En España es muy jugado, particularmente en el País Vasco y Valencia. Fue deporte de competición en las olimpiadas de París de 1900, en donde los únicos dos países que compitieron fueron Francia y España. España ganó el oro. En los juegos de 1924, 1968 y 1992 fue deporte de exhibición. Un grupo de aficionados españoles quiere volver a proponer este deporte como juego de competición.

Vuestra misión es convertirlos en expertos en pelota vasca y preparar un informe para el comité olímpico proponiendo que este juego sea nuevamente deporte de competición en las olimpiadas de 2012.

3. Premio Estrella del deporte Hispano

Una fundación deportiva ha creado los premios Estrella. Los Premios estrella son los primeros en celebrar el talento de los deportistas hispanos y la contribución que éstos han proporcionado al deporte y a sus respectivas comunidades. Vuestro equipo debe nominar 10 deportistas hispanos para los premios. Estos pueden pertenecer a cualquier categoría deportiva. Deberéis proporcionar datos sobre el personaje, su vida y su carrera, así como la contribución que justifica vuestra nominación. También deberéis preparar las preguntas para una entrevista a cada uno de ellos.

CULTURA

4. Caminos que se cruzan

Contad la historia de inmigrantes hispanos cuyos caminos se encuentran en Alemania. ¿De donde vienen? ¿Cuándo vinieron? ¿Por qué? ¿Cual fue su primera impresión de Alemania? ¿Cómo se sienten ahora en Alemania? ¿Quieren volver a su tierra? – Realizar una serie de entrevistas a emigrantes hispanos, investigar la situación en su país de origen y producir una colección de pequeñas historias de emigrantes con vuestros comentarios.

5. Mosaico del mundo hispano

Sois reporteros de la revista "Culturas" y acabáis de conseguir un encargo muy importante para la realización de una edición especial sobre el mundo hispano. Deberéis explorar una serie de lugares en España y Latinoamérica y producir una edición especial de la revista con artículos, entrevistas y fotografías sobre aspectos culturales incluyendo: costumbres, gastronomía, deportes, música y bailes. También compararlas con la cultura de vuestro país y hablar de cómo ven estas culturas los alemanes.

6. Tradiciones chocantes

¿Que tradiciones, costumbres o fiestas del mundo hispano te parecen mas locas, irracionales o te llaman la atención? ¿Las corridas de toros? ¿La semana Santa? ¿Los San Fermines? ¿La costumbre de las tapas? Selecciona 5 tradiciones que te llaman la atención, cuenta de qué se trata y por qué despiertan tanto interés. ¿Por que te chocan? Recoge opiniones de hispanos y de alemanes. Intenta encontrar un camino de entendimiento entre estas diferencias.

7. ¡Vamos a celebrar!

Cuando pensamos en celebrar la Navidad, la pascua, un cumpleaños, una boda u otras fiestas no nos damos cuenta de que estas celebraciones son distintas en cada país. Elige 5 festejos e investiga como se celebran en

por lo menos 2 países hispanos diferentes. Compara con lo que se hace en Alemania y cuéntanos lo que te llama la atención.

8. Tradiciones Culinarias Españolas

Sois escritoras independientes. Una gran editorial va a publicar una guía sobre las tradiciones culinarias (de comida) del mundo. Os han pedido que escribáis una sección sobre las tradiciones culinarias españolas. La guía incluirá comidas y bebidas típicas, las costumbres en torno a la comida (como los horarios de las comidas, el desayuno típico, etc.) las comidas típicas de las fiestas etc., comidas regionales, etc.

HISTORIA

9. Hispanos en la historia

El español no solo es el idioma de 400 millones de hablantes sino también la lengua de muchas personalidades que a través de la historia han hecho algo especial: Inventores, escritores, revolucionarios, artistas y muchos otros. Una fundación ha decidido otorgar un premio de \$100.000 a cada una de las 5 personalidades más significativas del mundo hispano.

Tu tarea es seleccionar 5 personas que han pasado o pasarán a la historia por su obra, explicar quienes son, cómo cambiaron el mundo y por qué habéis elegido a estos en vez de a otros.

Deben proceder de 5 países hispanos diferentes. También deberéis proponer un proyecto a realizar con el premio de \$100.000. El proyecto debe ser algo que interesaría al personaje.

10. ¿Qué fue de los Mayas?

¿Qué tienen en común los calendarios solar y lunar, el sistema decimal y el chocolate? ¿Te rindes?

Y la respuesta es: La civilización Maya

¿Quiénes eran los Mayas? ¿Por qué desaparecieron dejando sus templos y pirámides?

Un millonario de origen Maya está buscando un equipo que pueda escribir y publicar un libro para niños sobre los Mayas para que sus nietos y otros niños sepan más sobre esta antigua y sabia civilización. ¿Podéis ayudarlo?

11. Los niños de a guerra civil española de los niños

Durante los años de la guerra civil, miles de niños y niñas salieron de España para exiliarse en la URSS, Francia, Bélgica, México, Irlanda y Gran Bretaña. Estos niños vivieron una experiencia terrible. Una organización española quiere realizar un documental sobre su experiencia. Os a pedido que os encarguéis de este trabajo. Deberéis contar los hechos de forma creativa, ilustrarlos con fotografías, dibujos, relatos de historias personales, cartas, etc.

VIAJES

12. “Diario de un Viaje”

La mejor forma de no olvidar nuestras experiencias durante un viaje es mantener un diario. Cada diario de viaje es distinto, pero todos cuentan una historia a través de palabras, fotos, pequeños objetos, dibujos, etc. Habéis ganado un premio y vais a realizar un viaje virtual de una semana por el mundo hispano. Para no olvidar vuestras aventuras escribiréis un diario de vuestro viaje. Debéis visitar 6 lugares en los que elegiréis que visitar, en donde dormir, donde comer. Anotaréis e ilustraréis lo que viváis en cada lugar, la gente que conocéis, curiosidades culturales, la comida que más os guste, etc. Usad vuestra fantasía y los medios a vuestro alcance para buscar información (hablad con hispanos, buscad en Internet, en la biblioteca, etc.)

13. Abre tu ciudad al mundo

Realizarás un folleto turístico de tu ciudad explicando datos de su historia, de su cultura, de sus atracciones turísticas, etc. con recomendaciones de donde comer, dormir etc.

14. La otra España

Casi todos los turistas que viajan a España quieren ir a la playa ¿Pero qué harías tú? ¿Sin duda alguna no serías un turista típico, te gustaría ver más que sólo sol y playa! ¿Qué te interesaría especialmente? ¿Adónde irías? ¿Qué ciudades y monumentos visitarías? ¿En qué playa tomarías el sol? Internet, la oficina de turismo de España, las agencias de viaje y la biblioteca te ofrecen todas las informaciones que necesitas para planear una gira por España

Section 1.01 Recorta y entrega esta ficha a tu profesora o envía un mensaje e-mail a poxignole@hotmail.com

Proyecto elegido: Número

Nombres de los integrantes del grupo:

Nombre del líder:

Dirección de correo electrónico:

ANEJO 2: Criterios para la evaluación

1. Evaluación de grupo (proceso)

COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN				
Se recibe ayuda de los compañeros siempre que se necesita	1	2	3	4
Intercambio constante de información en el grupo	1	2	3	4
Repartición del trabajo de forma justa	1	2	3	4
El trabajo individual se discute en grupo y se busca el consenso	1	2	3	4
La estructura diseñada conjuntamente, escuchando las ideas de todos y buscando el consenso	1	2	3	4
CONTENIDOS/PRESENTACIÓN				
Responde los requisitos del trabajo	1	2	3	4
Se han consultado diversas fuentes de información	1	2	3	4
Contenido interesante	1	2	3	4
Contenidos originales (trabajados; no copiados de las fuentes)	1	2	3	4
Presentación cuidada y creatividad (Ilustraciones y otros complementos)	1	2	3	4
ORGANIZACIÓN				
Se ha planificado el trabajo	1	2	3	4
Se ha controlado el progreso del trabajo	1	2	3	4
Se han coordinado todas las actividades	1	2	3	4
Se ha completado la tarea dentro del tiempo dado	1	2	3	4
La organización del grupo se refleja en un trabajo coherente e integrado	1	2	3	4
COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL				
Se ha utilizado el español durante las reuniones de control	1	2	3	4
Se ha utilizado el español para consultar dudas entre compañeros	1	2	3	4
Se ha utilizado el español para consultar a la profesora	1	2	3	4
Se ha utilizado el español para pedir información a otras personas	1	2	3	4
Se ha utilizado el español durante las discusiones	1	2	3	4
ESFUERZO				
Se ha hecho un esfuerzo para mejorar el español oral	1	2	3	4
Se ha hecho un esfuerzo para aprender vocabulario nuevo	1	2	3	4
Se ha intentado aprender aspectos gramaticales nuevos	1	2	3	4
Se ha intentado mejorar nuestra lectura	1	2	3	4
Se ha hecho un esfuerzo para mejorar el español escrito	1	2	3	4

TOTAL PUNTOS 100

Nota:

- Excelente 4
- Buena 3
- Aceptable 2
- Inaceptable 1

2. Evaluación individual (producto)

El diario de aprendizaje semanal: Es importante que sea honesto y demostrar que se ha reflexionado sobre lo ocurrido durante la semana. (20 puntos)

El trabajo escrito (unas 400 palabras): Se tomarán en cuenta si se responde a las instrucciones del trabajo en cuanto a los contenidos, la calidad de la expresión (corrección gramatical y uso correcto de la lengua), los argumentos o ideas que muestren que habéis reflexionado sobre el tema, la estructura (clara y coherente) – 50 puntos

Prestación oral (5 minutos): Preparación (conocimiento del tema y capacidad de expresarse sin leer), estructura lógica y clara (fácil comprensión), entonación correcta y uso de material de apoyo (grabaciones, fotos, etc.) – 30 puntos

TOTAL PUNTOS 100

Calculo de la nota final = nota del grupo / 2 + nota individual / 2

ANEJO 3: El diario de aprendizaje

Nombre..... Grupo

Diario de Aprendizaje

1. ¿Resume tu trabajo de esta semana
2. ¿Piensas que lo has hecho bien? Por qué?
3. ¿Qué dificultades has tenido?
4. ¿Cómo las has solucionado?
5. ¿Qué has aprendido? ¿Cómo?
6. ¿Te ha parecido interesante? ¿Por qué?
7. ¿Has disfrutado con tu trabajo? ¿Por qué?

Anejo 4: Cuestionario pre proyecto

Fragebogen zum Thema: Warum lernst Du Spanisch?

In diesem Fragebogen interessiert mich, warum Du Spanisch lernst und wie wichtig das Spanischlernen für Dich ist. Im folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen zu diesen Themen. Bitte lies die Aussagen aufmerksam durch und entscheide dann, wie zutreffend jede einzelne Aussage für Dich ist.

- 1 = starke Zustimmung
- 2 = Zustimmung
- 3 = unentschieden
- 4 = Ablehnung
- 5 = starke Ablehnung

Starke Zustimmung bedeutet: ja, trifft immer oder fast immer auf mich zu.

Zustimmung bedeutet: ja, trifft meistens auf mich zu.

Unentschieden bedeutet: trifft manchmal auf mich zu und manchmal nicht.

Ablehnung bedeutet: nein, trifft gewöhnlich nicht auf mich zu.

Starke Ablehnung bedeutet: nein, trifft nie oder fast nie auf mich zu.

Wähle diejenige Antwort aus, die am besten beschreibt, wie Du persönlich über die Aussage denkst und mache jeweils ein Kreuz pro Aussage. Gib keine Antwort, von der Du glaubst, daß sie von Dir erwartet werden könnte, oder weil andere Personen vielleicht so antworten würden. In diesem Fragebogen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte vergiß nicht, auch die Fragen zu Deiner eigenen Person am Ende des Fragebogens auszufüllen. Diese sind für die Auswertung wichtig. Alle von Dir gemachten Angaben in diesem Fragebogen werden anonym behandelt.

Solltest Du Fragen haben, kannst Du Dich an mich wenden.

Wir danken Dir für Deine Mithilfe!

WARUM LERNST DU SPANISCH?

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. - weil ich eine Prüfung bestehen muß. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. - weil die spanische Kultur wichtig ist und ich mehr darüber wissen möchte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. - weil ich den Spanischlehrenden sympathisch finde. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. - weil ich in Spanien Freunde finden möchte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. - weil ich spanische Vokabeln schnell lernen und mir leicht merken kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. - weil ich in diesem Kurs viel lerne, was für mich persönlich wichtig ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. - weil mir das Spanischlernen Freude bereitet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. - weil wir sehr interessante Themen im Unterricht besprechen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. - weil es mir als Tourist helfen wird, mich besser zu verständigen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. - weil mir das Leben in Spanien gut gefällt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. - weil gute Spanischkenntnisse zur Allgemeinbildung gehören. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. - weil mein/e Spanischlehrer/in sehr gut ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. - weil ich den Ehrgeiz habe, sehr gut Spanisch zu lernen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. - weil ich dadurch bessere Jobchancen habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. - weil ich spanische Freunde habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. - weil ich in diesem Kurs meine persönlichen Lernziele erreichen kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. - weil ich es gerne mag. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. - weil ich oft in spanischsprachigen Ländern Urlaub mache. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. - weil wir eine sehr nette Klasse sind. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. - weil ich in Spanien studieren will. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. - weil der Unterricht selten langweilig ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. - weil ich möchte, daß mein/e Lehrer/in mit mir zufrieden ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. - weil ich keine Probleme mit der spanischen Aussprache habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. - weil meine Eltern von mir erwarten, daß ich mein Spanisch verbessere. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

25. - weil ich in diesem Spanischkurs alles lerne, was ich für die Prüfungen brauche.	1	2	3	4	5
26. - weil viele gute Freunde in meinem Kurs sind.	1	2	3	4	5
27. - weil mich die spanische Kultur und Sprache interessiert.	1	2	3	4	5
28. - weil der Unterricht sehr abwechslungsreich ist.	1	2	3	4	5
29. - weil ich durch meine Spanischkenntnisse mehr Anerkennung bekomme.	1	2	3	4	5
30. - weil ich besser sein will, als die anderen Kursteilnehmer.	1	2	3	4	5
31. - weil ich in Zukunft eine große Reise machen möchte.	1	2	3	4	5
32. - weil ich eine gute Note/hohe Punktzahl brauche.	1	2	3	4	5
33. - weil die Sprache schwer ist und ich Herausforderungen mag.	1	2	3	4	5
34. - weil ich Spanier mag und sympathisch finde.	1	2	3	4	5
35. - weil es mir Spaß macht.	1	2	3	4	5
36. - weil mir die Übungen immer leicht fallen.	1	2	3	4	5
37. - weil ich eine gut bezahlte Arbeit haben will.	1	2	3	4	5
38. - weil ich mich mit den anderen Lernern/Studierenden in meinem Kurs gut verstehe.	1	2	3	4	5
39. - weil ich mehr freundschaftliche Kontakte zu Spaniern haben möchte.	1	2	3	4	5
40. - weil ich Spanischlernen sehr interessant finde.	1	2	3	4	5

Fragen zur Person:

- Geschlecht: weiblich __ männlich ____
- Alter: ____ Jahre
- Warst du schon in Spanien? ____ Wie lange? Monate ____ Tagen ____ und warum? (In urlaub, sprachschule,austauch,andere) _____

Fragen zum sprachlichen Hintergrund:

- Wie lange lernst Du schon Spanisch? ____ Jahre ____ Monate _____
- Sprichst Du noch andere Sprachen? Wenn ja, welche: _____

Vielen Dank für Deine Mühe!

Anejo 5: Cuestionario post proyecto

Fragebogen zum Thema: Deine Meinung gegenüber das project

In diesem Fragebogen interessiert mich deine Meinung zu dem Projekt, an dem Du gerade teilgenommen hast. Im Folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen dazu. Bitte lies die Aussagen aufmerksam durch und entscheide dann, wie zutreffend jede einzelne Aussage für Dich ist.

1 = starke Zustimmung

2 = Zustimmung

3 = unentschieden

4 = Ablehnung

5 = starke Ablehnung

Wir danken Dir für Deine Mithilfe!

DEINE MEINUNG GEGENÜBER DAS PROJECT

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Allgemein hat mir die Arbeit an dem Projekt gefallen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ich habe das Thema unseres Projekts besonders gut gefunden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Es hat mir gefallen, viel Freiheit bei der Arbeit zu haben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ich habe den Kontakt mit spanischen Leuten genossen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ich mag es, dass man kreativ sein kann | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Die Zusammenarbeit mit meinen Kameraden hat mir gefallen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ich meine, dass die Arbeit an Projekten gut beherrschbar ist | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit in diesem Projekt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ich arbeite lieber mit den traditionellen Methoden (mehr Struktur) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ich konnte diese Aufgabe nicht so gut bewältigen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ich habe viel Arbeit in dieses Projekt investiert | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Ich finde meine Ergebnisse sind bei dieser Art von Arbeit (Projekt) besser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Es war mir sehr wichtig, ein gutes Ergebnis zu erzielen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ich habe die Arbeit als zu schwierig empfunden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Ich fand diese Arbeit frustrierend weil _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ich meine, diese Arbeit kann für mich in Zukunft wertvoll sein. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Ich meine, diese Aufgabe ist hilfreich um, | | | | | |
| a. Mein schriftliches Spanisch zu verbessern | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Mein gesprochenes Spanisch zu verbessern | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Mein Verständnis beim Lesen zu verbessern | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Andere _____ | | | | | |
| 18. Ich würde ein Projekt wieder machen, weil ich es hilfreich finde | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ich denke, diese ist eine wichtige Übung. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fragen zur Person

- Geschlecht: weiblich ___ männlich ___ Alter: ___ Jahre

- Warst du schon in Spanien? ___ Wie lange? Monate ___ Tage ___ und warum? (Urlaub, Sprachschule, Austausch, andere) _____

Fragen zum sprachlichen Hintergrund:

- Wie lange lernst Du schon Spanisch? ___ Jahre ___ Monate _____

- Sprichst Du noch andere Sprachen? Wenn ja, welche: _____

Vielen Dank für Deine Mühe!

Anejo 6: Template para los notas del profesor

GRUPO

COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN

1. Se recibe ayuda de los compañeros siempre que se necesita
 2. Intercambio constante de información en el grupo
 3. Repartición del trabajo de forma justa
 4. El trabajo individual se discute en grupo y se busca el consenso
 5. La estructura diseñada conjuntamente, escuchando las ideas de todos y buscando el consenso
-

Fecha

Observaciones

GRUPO

CONTENIDOS/PRESENTACIÓN

1. Responde los requisitos del trabajo
2. Se han consultado diversas fuentes de información
3. Contenido interesante
4. Contenidos originales (trabajados; no copiados de las fuentes)
5. Presentación cuidada y creatividad (Ilustraciones y otros complementos)

FECHA # OBSERVACIONES

GRUPO

ORGANIZACIÓN

1. Se ha planificado el trabajo
2. Se ha controlado el progreso del trabajo
3. Se han coordinado todas las actividades
4. Se ha completado la tarea dentro del tiempo dado
5. La organización del grupo se refleja en un trabajo coherente e integrado

Fecha	#	Observaciones
--------------	----------	----------------------

COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL

1. Se ha utilizado el español durante las reuniones de control
 2. Se ha utilizado el español para consultar dudas entre compañeros
 3. Se ha utilizado el español para consultar a la profesora
 4. Se ha utilizado el español para pedir información a otras personas
 5. Se ha utilizado el español durante las discusiones
-

Fecha	#	Observaciones
--------------	----------	----------------------

GRUPO

ESFUERZO

1. Se ha hecho un esfuerzo para mejorar el español oral
2. Se ha hecho un esfuerzo para aprender vocabulario nuevo
3. Se ha intentado aprender aspectos gramaticales nuevos
4. Se ha intentado mejorar nuestra lectura
5. Se ha hecho un esfuerzo para mejorar el español escrito

Fecha

Observaciones

Plan de acción

Notas

- (1) Indicar fecha en la que la actividad debe terminar
- (2) Indicar nombre de la persona responsable de esta actividad
- (3) Indicar estado de avance durante las reuniones de control, Ej. En curso, terminada o retrasada

No	Acción	Fecha límite (1)	Responsable (2)	Comentarios (3)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Anejo 8: Cuestionario final con la profesora titular

Hola Inés,

Por favor, perdóname que te escribo en alemán, pero puedo hacerlo de forma mucho más precisa.

Ich danke dir noch mal für die Zusammenarbeit und die Mühe, die du dir gemacht hast. Bitte entschuldige die Verspätung, mit der ich den Fragebogen beantworte. Ich wünsche dir viel Erfolg für deine Hausarbeit. Alles Gute!!!

Hoffentlich hören wir mal wieder voneinander oder sehen uns hier in Saarbrücken.

Liebe Grüße

Barbara

QUESTIONARIO

1. Tus alumnos acaban de participar en un proyecto que ha durado unas 8 semanas. Durante este tiempo los alumnos han seguido su aprendizaje de español casi exclusivamente a través de su trabajo en el proyecto. ¿Consideras que esta inversión en tiempo ha merecido la pena? ¿Por qué?

Ich denke, dass es sich in jedem Fall gelohnt hat, so viel Zeit in das Projekt zu investieren, wenn ich mich dabei auch nicht unbedingt auf den sprachlichen Aspekt beziehe, sondern auf die Erfahrung im allgemeinen, ein Projekt zu bewältigen. Es war das erste Mal für diese Gruppe, dass sie sich selbstständig über so lange Zeit mit einem Thema befasst haben, und diese Erfahrung zu machen, lohnt sich mit Sicherheit.

2. ¿Cómo describirías el trabajo y el comportamiento de tus alumnos en comparación con su trabajo habitual? Si crees que hay grandes diferencias, ¿podrías explicar a que las atribuyes?

Da die Jugendlichen zum ersten Mal eigenverantwortlich planen und ihre Planung umsetzen mussten, wichen ihre Arbeitsweise und ihr Verhalten zunächst stark vom sonstigen Vorgehen ab, da sie zuerst viel Zeit verschwendeten und wenig effektiv arbeiteten, bis sie sich klar darüber wurden, dass es allein von ihnen abhing, wie sie ihre Arbeit bewältigten. Manche setzten sich zwar zügig an die gestellten Aufgaben, übersahen aber zunächst einige Aufgabenstellungen, andere brauchten für die Zusammenstellung von wenig Information mehrere Unterrichtsstunden, wieder andere arbeiteten die ersten Stunden gar nicht, weil sie die plötzliche Freiheit für unterrichtsfremde Themen und Aktivitäten nutzten, bis sie feststellten, dass sie in Zeitnot kamen und am Ende deshalb umso mehr zu Hause arbeiten mussten. Die Projektarbeit war für alle zunächst 'gewöhnungsbedürftig'.

3. ¿Crees que la participación en el proyecto ha tenido un efecto en la motivación de tus alumnos? ¿Por qué? (posibles aspectos motivantes: tema, libertad de acción, trabajo en grupo, realismo/autenticidad de las situaciones).

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich mit ihrem Thema identifizieren konnten, haben sicherlich Motivation aus dem Projekt schöpfen können. Manche haben während des Projektes festgestellt, dass sie sich verwählt hatten oder dass ihr Thema nicht leicht zu behandeln war (z.B. Presenta tu ciudad...). Im Nachhinein würde ich vorschlagen, noch mehr jugendzentrierte Themen wie Jugendkultur (Sprache, Musik), Sport, Flirt anzubieten und zu versuchen, gleichaltrige Kommunikationspartner zu finden. Manche fanden es sehr motivierend, sich mit Muttersprachlern zu mailen, andere waren eher enttäuscht. Ich denke, diese Art des Austauschs kann sehr fruchtbar sein, hier stößt man wieder nur auf das Problem, dass einer relativ geringen Anzahl von spanischen Schülern, die Deutsch lernen, eine enorme Menge von Spanisch lernenden Jugendlichen in Deutschland gegenübersteht.

4. ¿Crees que el trabajo ha dado resultados equivalentes en todos los grupos/estudiantes o dirías que hay diferencias significativas?, De ser así, ¿a qué las atribuyes?

Die Noten der Projektarbeit waren durchweg besser bis viel besser als in herkömmlichen Klassenarbeiten, was z. T. sicher auf die Motivation zurückzuführen ist, denn gerade in Gruppen, die

sich sehr mit ihrem Thema identifizierten wie z.B. die Reisetagebuch-Gruppe fielen die Noten mehrheitlich sehr viel besser aus als normal. Zudem setzte sich die Benotung aus verschiedenen Faktoren zusammen, die häufig im alltäglichen Unterricht zu kurz kommen: :

- Präsentation – mündlicher Vortrag, aber auch die Gestaltung der Endprodukte – z.B. Tagebuch, Zeitung
- Bewältigung der Aufgabe durch die Gruppe und Kooperationsfähigkeit
- eigenständige Planung der Arbeit (bei manchen ein Problem, bei anderen von Vorteil)

5. ¿Crees que de forma general los alumnos han obtenido mejores resultados en el proyecto? y de ser así, ¿crees que esto está relacionado con su motivación?

Insgesamt lagen fast alle Bewertungen im oberen Notenbereich, so dass man durchaus Parallelen ziehen kann. Wo es im einzelnen Unterschiede gab, lagen diese zum großen Teil an der Arbeitshaltung und der mangelnden Kooperation in der Gruppe. Dort, wo man sich sehr langsam auf die Aufteilung der Aufgaben einigte und manche Gruppenmitglieder nur sehr zögerlich zu arbeiten begannen und sich einer stringenten Planung des Projektes verweigerten oder nur bereit waren, ein Minimum an Aufwand zu investieren, waren die Ergebnisse nicht so gut.

6. ¿Crees que el trabajo en proyectos es más apropiado para unos alumnos que para otros? De ser así ¿De qué depende?

Ich halte die Arbeit in Projekten prinzipiell als für sehr geeignet in Gruppen, die es gewohnt sind, selbstständig und von einer Lehrperson unabhängig zu arbeiten. Viele SchülerInnen sind meiner Erfahrung nach hieran wenig gewöhnt und neigen dazu, bei ersten Erfahrungen mit Projekten zunächst die ungewohnte Freiheit auszunutzen um so gut wie gar nichts zu tun oder evtl. andere für sich arbeiten zu lassen. Außerdem habe ich in kleineren Lerngruppen (ca. 15 SchülerInnen) bessere Erfahrungen gemacht (sowohl an der Gesamtschule als auch am Gymnasium), da man die Gruppen besser betreuen und beobachten kann.

7. Basada en tu experiencia con este proyecto, ¿cuales crees que son los factores decisivos para el éxito de un proyecto de relativamente larga duración como este? (estructura, preparación del docente, rol del docente, temas, nivel de libertad dada a los alumnos, composición de los grupos, edad de los alumnos...)

Nach diesem Projekt würde ich folgende Faktoren als für die wichtigsten halten:

- Themen, die die Jugendlichen durch klaren Bezug zu ihrem eigenen Leben interessieren
- Vorbereitung auf die ungewohnte Arbeitsweise
- evtl. wären sehr lange Projekte eher für die Oberstufe und in freiwillig gewählten Kursen erfolgreich
- daher in der Mittelstufe evtl. Projekte über maximal drei Wochen

Das Alter sollte nicht unbedingt entscheidend sein, wenn ich auch mit jüngeren Schülerinnen und Schülern eher Kurzprojekte planen würde, aber oft sind jüngere Kinder noch eher auf Projekte vorbereitet, da sie manchmal von der Grundschule schon die nötigen Kompetenzen mitbringen.

Eine klare Strukturierung der Aufgaben ist mit Sicherheit hilfreich, besonders für diejenigen, die noch nicht gut eigenständig arbeiten und vor allem planen können.

8. Crees que es posible cubrir una parte del programa a través del trabajo por proyectos o consideras este trabajo como algo adicional que debería ofrecerse de forma complementaria si sobra tiempo, en una AG, etc?

Meiner Meinung nach könnte man durchaus einen Teil des Lehrplans durch Projekte abdecken, z.B. manche landeskundliche Themen o.ä. In den ersten zwei Jahren des Spanischunterrichts wird ein enormes Pensum an Grammatik vermittelt, die sich meiner Meinung nach aber auch teilweise mittels

Projekten erarbeiten lässt, indem man die Regeln aus Beispielsätzen und Texten erschließen und anhand von Übungsblättern mit Kontrollbögen trainieren lässt.. Ich würde allerdings mehrere kurze Projekte ein oder zwei sehr langen vorziehen. In einer zusätzlichen AG ließen sich sicherlich interessante Ansätze verwirklichen, da dort Zeit zum Experimentieren wäre. Leider lässt der Stundenplan von G8 (Gymnasium in 8 Jahren) kaum noch Luft für zusätzliche Aktivitäten.

9. ¿Que aspectos cambiarías si volvieras a utilizar el trabajo en proyectos y porqué?

Ich würde evtl. zunächst, wenn ich merke, dass eine Gruppe nicht arbeitet, eine Aufgabe für die nächste Woche ´verordnen´ (wie eine Hausaufgabe), auch wenn dies nicht im Sinne einer Projektarbeit ist. Vielleicht liegt es aber nur an Anfangsschwierigkeiten einer Gruppe, so dass sie nur zu diesem Zeitpunkt etwas Hilfe braucht.

Man müsste vorher abklären, welche sprachlichen Strukturen notwendig sind für die Bearbeitung der Themen. So verlangten z.B. einige Bereiche die Verwendung von Prozentzahlen und anderen Mengenangaben, die erst in der Lektion nach dem Projekt behandelt wurden. Dies hätte man ohne Probleme vorziehen können oder ein Blatt mit den entsprechenden Strukturen austeilen können, wenn ich mir das rechtzeitig klargemacht hätte.

10. ¿Hay algún otro punto que quieras tratar?

Ich war beeindruckt, mit wie viel Mühe du das Projekt vorbereitet und bewertet bzw. die Aufgaben korrigiert hast. So bekamen die Schülerinnen und Schüler viel Rückmeldung, haben zumindest bezüglich ihres jeweiligen Themas sprachlich viel dazu gewonnen und sind auch von dir auf Fehler bei der Vorgehensweise aufmerksam gemacht worden. Ich glaube auch, selbst wenn manchen das Projekt zu lang und einigen zu arbeitsintensiv war, dass alle an Erfahrung dazu gewonnen und vor allem die Zusammenarbeit mit einer Muttersprachlerin geschätzt haben. Die Authentizität im Unterricht kommt fast immer viel zu kurz und ist meiner Meinung nach von unschätzbarem Wert, den die Schülerinnen und Schüler vielleicht noch nicht sofort entdecken und würdigen, der aber sicherlich nachhaltige Wirkung haben wird.