

*Patrones de secuenciación de actividades
en la enseñanza de inglés como lengua extranjera
y su incidencia en el aprendizaje:
estudio cuasi-experimental*

RESUMEN ESPAÑOL¹

RAQUEL CRIADO SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

¹ Ésta es la versión resumida en español de la tesis titulada en inglés: *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A Quasi-Experimental Study*. Dicho resumen es preceptivo para optar a la mención de Doctor Europeo.

1. INTRODUCCIÓN²

La enseñanza y aprendizaje de idiomas constituye en la actualidad una de las áreas de estudio e investigación preferidas en el amplio campo de la lingüística aplicada. Sin embargo, el tema que me propongo investigar en esta tesis apenas si ha atraído la atención de profesores e investigadores, especialmente a nivel empírico. En efecto, no se han encontrado referencias a estudios específicos basados en datos sobre la *secuenciación* de actividades en los materiales docentes y su incidencia en el aprendizaje. Solamente se suele hacer referencia a la *secuencia/secuenciación* a un nivel teórico especialmente en el denominado *Método por tareas* (TBLT), pero en este caso el término alude a la determinación de los parámetros adecuados para secuenciar las tareas consideradas como unidades didácticas completas e individuales. Por tanto, esta definición excluye el estudio de la *secuenciación* de las *actividades intermedias* de las que se compone una tarea para alcanzar su propósito.

En este trabajo, la *secuenciación* se referirá a las actividades en las que suelen concretarse los materiales que aparecen en los libros de texto y en su ordenación secuencial, que es la que normalmente aplican los profesores cuando se valen de ellos para ejercer la docencia. Así pues, esta tesis se enmarca en el área específica de Desarrollo de Materiales dentro de la Lingüística Aplicada, y se centra especialmente en las aplicaciones en el aula de dichos materiales.

Como sugiere Sánchez (2004a), la *secuenciación* de actividades no es una cuestión inocua, hecho que convierte la ausencia de estudios empíricos relativos a este tema, cuando menos, sorprendente. La *secuenciación* conlleva el establecimiento de una determinada relación entre todas las actividades implicadas, lo cual, a su vez, introduce patrones concretos de trabajo y de organización de la clase. En realidad, la *secuenciación* de actividades guarda relación directa con los siguientes aspectos:

- a) El método seguido por el libro de texto que aplica uno u otro modelo de *secuenciación*;
- b) La secuencia cognitiva a la que suelen atenerse los seres humanos en la adquisición de nuevos conocimientos;

² Las abreviaturas de este resumen son las originales inglesas utilizadas en el texto principal de este trabajo y cuyo significado se encuentra en la *List of Abbreviations* (Lista de abreviaturas) al principio de esta tesis. Existen tres excepciones al respecto: DE (“desviación estándar”); gl (“grados de libertad”) y TE (“tamaños del efecto”). Por otra parte, la enumeración de las tablas, gráficos y figuras se corresponde con la del texto original en inglés con excepción de las figuras 1-6, cuyo contenido no aparece de la misma manera en el texto principal. Asimismo, la puntuación de las cifras en las tablas y figuras sigue la convención anglosajona, es decir, punto en vez de coma para señalar los decimales.

- c) La variedad en los procesos didácticos, que influye decisivamente sobre la motivación de los alumnos; y
- d) La complejidad que puede encerrar el desarrollo y aplicación de una determinada serie de actividades frente a otra u otras series posibles.

La estructura de *secuenciación* más frecuentemente detectada en los materiales docentes y en el aula es el modelo Presentación-Práctica-Producción (P-P-P). Dicho modelo sigue un orden cognitivo compuesto por los procesos de asimilación (previa explicación), práctica, consolidación y transferencia final. Por tanto, parece posible asumir que para el P-P-P existe una única ruta cognitiva de aprendizaje o adquisición lingüística, lo que se opone a la experiencia concreta en el aprendizaje de idiomas respecto a la vertiente natural o no formal. Por otra parte, la atractiva y variada presentación de los materiales en los manuales modernos puede fácilmente distraer la atención de alumnos y profesores sobre la presencia de patrones de acción repetitivos en este modelo. Aspectos secundarios tales como interrupciones cortas, saltos imperceptibles entre secciones, o actividades con ligeras variantes de formato suelen ocultar estructuras de organización invariables, que implican una consecuente ausencia de variedad en los esquemas de actuación. Consecuentemente, es de suponer que esta carencia repercute negativamente en los aprendices. Debido a todas estas razones, el P-P-P ha sido insistentemente criticado por algunos autores, especialmente desde la perspectiva del Enfoque Léxico (Lewis, 1993, 1996) o del TBLT (Skehan, 1996a, 1996b; Willis, D., 1996a, entre otros).

No es mi intención incidir especialmente en los aspectos positivos o negativos que puedan subyacer en el P-P-P. Este patrón de enseñanza ha estado presente en el sistema escolar tradicional y ha sido favorecido por métodos recientes, como el Audio-Oral. El hecho de que hayan sido muchos los alumnos que han aprendido lenguas siguiendo este modelo lo hace, cuando menos, digno de respecto por parte de cualquier investigador. No obstante, es preciso igualmente señalar las carencias que conlleva la aplicación de un mismo patrón con el fin de responder a la siguiente pregunta: ¿Es posible introducir más variedad de modelos organizativos que sean susceptibles de incidir en una enseñanza más eficaz y placentera o, por el contrario, debemos aceptar una sola vía de organización y *secuenciación* en la presentación de materiales en el aula? El primer paso para responder a esta pregunta consistiría en tomar en consideración la flexibilidad

o el reconocimiento de otras rutas cognitivas de aprendizaje distintas a la propuesta en el P-P-P.

En esta tesis me propongo no solamente estudiar el tema de la *secuenciación* a nivel teórico, sino también contrastar dos posibles modelos de la misma: el P-P-P o estructura más tradicional en el aula, según su materialización en un libro de texto concreto; y otro posible modelo, fundamentado en los procesos de comunicación (CPM; en Sánchez, 1993, 2001, 2004a), tal como estos se estructuran y desarrollan en la realidad comunicativa. Las conclusiones a las que pueda llegarse en esta investigación se avalarán mediante los resultados en los tests de medición lingüística obtenidos por dos grupos de alumnos de inglés como lengua extranjera (el grupo control y el grupo experimental). Al respecto, véase la sección 6.3.1.

2. OPERACIONALIZACIÓN DE SECUENCIA Y REVISIÓN DE DICHO TÉRMINO EN LA LITERATURA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Por **secuencia/secuenciación** en general se entiende en este trabajo *la ordenación de una serie de elementos, uno detrás de otro, de tal manera que tal ordenación implica una cierta relación entre las partes ordenadas*. Éste es el sentido que aparece en los tres diccionarios consultados al azar en la presente tesis (*New Shorter Oxford English Dictionary* (1997), *Cambridge Advanced Learners Dictionary* (2003), *Merriam-Webster Online*).

Es preciso poner de relieve que en el presente estudio hago referencia a la *secuenciación* desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, no desde la perspectiva en que tal término se usa en los escritos sobre adquisición de segundas lenguas (FLT y SLA en inglés respectivamente). R. Ellis (2001), por ejemplo, usa los términos *order/sequence* (ordenación/ *secuenciación*) como sinónimos al referirse al orden de aprendizaje de las formas lingüísticas:

Experimental studies also indicated that instruction is powerless to change the *order/sequence* of acquisition.

La misma tendencia se observa en Goldscheneider & DeKeyser (2001) cuando citan a Dulay & Burt:

Dulay and Burt began with the question: “Is there a common *sequence* with which children acquiring English as a second language learn certain structures?” (Dulay & Burt, 1973, p. 252). They predicted that if a common *sequence* were found for L2 children, it would be different from the *order* Brown (1973) found for L1 [...].

(Goldschneider & DeKeyser, 2001: 34)

La autora de esta tesis no se refiere al orden en que suele darse la adquisición de formas y estructuras lingüísticas, sino más bien al orden en que se disponen los materiales utilizados en la docencia, orden que se concreta en cada una de las actividades o unidades de acción docente. En concreto, el constructo “*secuenciación*” se usará en estas páginas con el valor de “Ordenación o disposición de las actividades dentro de una lección o unidad didáctica en un libro de texto determinado y elaborado para la enseñanza de una lengua extranjera específica”.

La *secuenciación* de actividades tampoco es equiparable a la “*secuenciación del contenido del aprendizaje*” tal cual se presenta en el sílabo, aspecto frecuentemente tratado dentro de la metodología comunicativa. A modo ilustrativo, Hutchinson & Waters (1987) mencionan la complejidad, la creación de variedad y la incorporación de reutilización de los elementos. Desde el ángulo de la evaluación de materiales, Cunningsworth (1995) incluye la siguiente lista de factores que se deben tomar en cuenta para la *secuenciación* del contenido: complejidad, su potencialidad para ser aprendido, su utilidad, etc. La referencia a la ordenación en la introducción del vocabulario es ya un tema clásico desde la época del método Audio-oral. A este tema hace referencia, por ejemplo, Williams (1983):

the *sequencing* of vocabulary, particularly the functional load, rate and manner of entry and re-entry; the relevance of its contexts and situations, and so on (cf. Tucker 1975).

De no menor relevancia es el uso de *secuenciación* en relación con la introducción de nociones y funciones, a lo cual se refieren Long & Crookes (1992) al afirmar que no son criterios de dificultad lingüística sino comunicativos los parámetros que deben presidir la selección y ordenación de las funciones comunicativas.

El concepto de *secuenciación* del contenido debe de ser diferenciado también claramente de lo que algunos autores entienden por *gradación* (como Nunan, 1988b y Widdowson, 1990) y que tampoco está vinculado a la secuencia de actividades. Nunan (1988b) establece una clara diferencia entre *gradación* y *secuenciación*. Para este autor,

grading es “the arrangement of syllabus content from easy to difficult”, mientras que *sequencing* es

determining the order in which syllabus content will be taught. Content can be sequenced according to difficulty, frequency, or the communicative needs of the learners.

Por tanto, la *secuenciación* es un concepto más amplio que el de *gradación*, el cual constituye un parámetro esencial para determinar la secuencia de los elementos.

La cuestión de la *gradación* del contenido ha sido ampliamente tratada en el TBLT; en este caso, y tal y como se indicó en el apartado 1, las tareas mismas equivalen a unidades completas de contenido, de manera similar a las estructuras, funciones, nociones, etc. en los métodos estructurales y comunicativos. Éste es el caso de autores como R. Ellis (2003), Long (1985), Robinson (2001), Skehan (1996a, 1996b), quienes especifican problemas de complejidad que no sólo están basados en la dificultad lingüística, sino también cognitiva y relativa a factores internos al alumnado. En general, cabe afirmar que la diferencia entre *grading* y *sequencing* no se aprecia claramente, ya sea cuando se usa un único término en el mismo texto (Long, 1985; Sheldon, 1988) o ambos en el mismo fragmento como (prácticamente) sinónimos (Dubin, 1986; Ellis, R., 2001; McDonough, 1998; Richards et al, 1992; Robinson, 2001; Skehan, 1996a, 1996b, por ejemplo).

Las alusiones a la *secuenciación* de actividades tal cual se trata en este trabajo empieza más bien tarde. Brumfit (1979) es un autor precursor, ya que analiza el modelo tradicional o P-P-P y una estructura alternativa que él denomina *post-communicative teaching model* (“modelo de enseñanza post-comunicativo”), la cual consiste en Producción-Presentación-Práctica (en caso de que sea necesaria). Littlewood (1981) dedica una sección titulada “Sequencing of pre-communicative and communicative work” a la *secuenciación* de actividades. Destaca dos tipos de organización de actividades: aquel que va desde las de carácter “precomunicativo” a las “comunicativas” o el que sigue la dirección inversa. Por su parte, Byrne (1986) explica algunas cuestiones relativas a la *secuenciación* refiriéndose al modelo P-P-P, al mismo tiempo que menciona el modelo de secuencia expuesto por Brumfit (1979), el cual define como “la visión progresista de los tres estadios de aprendizaje”.

Littlejohn (1992) es la única tesis sobre Desarrollo de Materiales de la que conozco su existencia. En su exhaustivo análisis de cinco libros de texto conocidos a

nivel internacional y enfocados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Littlejohn (1992: 82) afirma:

Sequencing of tasks in the materials is characterised by a movement from teacher/materials presentation, through practice activities towards freer, often game-like, tasks.

De aquí se puede deducir que la referencia al modelo P-P-P es clara, en la medida en que el autor enuncia tres estadios: el de la *presentación*, el de la *práctica* y el de la *producción*. Tomlinson trata más directamente el tema en todos sus trabajos. Como ejemplo, en la revisión de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras que co-autoriza con Bao, Masuhara & Rubdi, se observa una marcada crítica al P-P-P a lo largo de todo el artículo, del cual se ofrece un fragmento ilustrativo:

[...] the emphasis is on explicit teaching of declarative knowledge, followed by controlled or guided practice. In other words, PPP (presentation-practice-production) still rules, but with the emphasis now very much on the first two Ps.

(Tomlinson et al, 2001: 81)

Asimismo, para Tomlinson (2003c), la secuencia de actividades no tiene por qué ajustarse a un solo modelo y patrón, y recomienda explícitamente un alto grado de flexibilidad.

Harmer (1991) se refiere a la variedad como uno de los fines derivados de la aplicación de diferentes esquemas de *secuenciación*, hecho que acerca a este autor al modelo que trataré, pues la variedad es uno de los ingredientes que aquí se reivindica explícitamente como factor relevante en la aplicación de la alternativa CPM frente al P-P-P. Es de especial interés el artículo de Harmer en 1996, en el que se incluye una sección dedicada a “describir secuencias didácticas”. El autor analiza el modelo P-P-P, para pasar luego al modelo del TBLT, las técnicas denominadas *discovery-learning* (aprendizaje por descubrimiento), el modelo O-H-E de Lewis (1996), el ARC de Scrivener (1994, 1996) y el suyo propio (ESA; Harmer 1996, 2001).

El investigador cuyos trabajos interesa destacar con mayor énfasis es Sánchez (1993, 2001, 2004a), puesto que el estudio cuasi-experimental que constituye el eje central de la presente tesis se fundamenta en su propuesta. Sánchez incluye expresamente un capítulo titulado “Las actividades en la clase: ordenación y secuenciación” en su libro de 1993. Nuestro autor afirma de manera clara que

El orden o secuenciación de las actividades dentro de la unidad docente, en la clase, ha sido y sigue siendo una realidad sobre la cual no ha abundado la reflexión.

(Sánchez, 1993: 91)

En ambos trabajos, Sánchez revisa algunas de las propuestas existentes de *secuenciación*, tales como la de Nunan (1985), Di Pietro (1987) o la Estaire & Zanón (1990). Finalmente propone un modelo alternativo, basado en el desarrollo de los procesos comunicativos: el CPM. Sánchez relaciona el modelo propuesto con la variedad y la motivación, dos factores cuya presencia considera de gran importancia para incentivar a los alumnos.

Otros investigadores abordan la *secuenciación* como un procedimiento de adaptación de materiales y lo denominan “reorganización del contenido” (Richards, 2001) o “reordenamiento” (Islam & Mares, 2003). Ciertos autores entre los que se encuentran Lewis (1996), D. Willis (1996a, 1996b), J. Willis (1993, 1996a, 1996b), por ejemplo, también se refieren a los esquemas de *secuenciación*, pero fundamentalmente arremetiendo contra el modelo P-P-P, que en ocasiones se presenta como la fuente de todos los males en la enseñanza de lenguas o como símbolo del apego a patrones caducos. En esta crítica negativa abundan muy especialmente quienes se confiesan seguidores del TBLT y del Enfoque Léxico o “centrado en el contenido”.

Finalmente, mi revisión de la literatura desveló que la *secuenciación* de actividades no ha constituido un tema prioritario en el Desarrollo de Materiales y que ninguna de las propuestas de *secuenciación* ha sido testada empíricamente. Dichas propuestas se analizan en el capítulo 5 de esta tesis y en el apartado 5 del presente resumen.

3. ANÁLISIS DEL MODELO MÁS ASENTADO DE SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES: EL P-P-P

3.1. Breve contextualización histórica y operacionalización de las tres fases

Este modelo responde a la *secuenciación* de los contenidos y de las actividades que los vehiculan atendiendo a tres fases:

Fase 1: presentación (P1);

fase 2: práctica (P2);

fase 3: producción (P3).

Por lo tanto, el esquema subyacente requiere que primero se presenten los materiales que constituirán el objetivo del aprendizaje, para pasar luego a la fase de prácticas con esos materiales y, finalmente, llegar a la producción ágil y fluida, una vez que se ha consolidado lo que se pretendía aprender. Sánchez (1993, 2001, 2004a) añade que este modelo es el que prevalece en el sistema escolar y por eso acaba llamándolo “modelo escolar”. Sin embargo, el hecho de que el modelo haya sido aplicado en la escuela desde hace siglos, no ha impedido que el análisis del mismo y su conceptualización haya sido una cuestión que ha salido a la luz y se ha tratado sólo a finales del siglo XX. En realidad, la *secuenciación* se puso de manifiesto con los métodos de base estructural y el contraste surgió con fuerza con el advenimiento de la metodología comunicativa y sus derivados. En efecto, el objetivo de atenerse a la comunicación real o auténtica pone de manifiesto que los métodos estructurales se ciñen a patrones de secuencia alejados de la realidad comunicativa y debidamente contextualizada, puesto que persiguen la adquisición de formas insertadas en patrones y estructuras fijos. En otras palabras, el énfasis en la forma avalado por el estructuralismo cede al énfasis en el significado propiciado por el método comunicativo.

El análisis diacrónico de los modelos secuenciales tal como estos aparecen en los libros de texto utilizados a lo largo de los siglos no ofrecen quizás un modelo claro respecto a la aplicación consistente del modelo P-P-P (véase Criado, 2005, 2008, y Howatt, 2004). La fase 3 (P3) no siempre aparece con nitidez en los libros de texto de épocas pasadas. Por ejemplo, los materiales analizados por Criado (2005, 2008) no incluyen actividades que apunten hacia la producción fluida y libre, siendo el nivel específico de dichos manuales - elemental - la justificación argüida por la autora para explicar esta ausencia de P3. Sin embargo, otros materiales del Método Situacional de niveles inferiores (como *Español en Directo* - Sánchez et al., 1974) sí proporcionan al final una actividad explícita de transferencia o producción libre. En este sentido, Richard & Rodgers (2001: 249) vinculan expresamente el P-P-P a una “standard lesson sequence in Situational Language Teaching”. Frente a estos métodos coexiste toda una tradición de enseñanza “basada en el método natural”, en la cual la producción por parte del alumno se incentiva desde el principio, con la convicción de que a partir de ella los alumnos construirán su esquema lingüístico de forma “natural”, sin que sea necesario pasar por las fases 1 y 2 (P1, P2), al menos de la manera sistemática y explícitamente pretendida por el profesor y los materiales utilizados.

La metodología comunicativa dista mucho de haber sido monolítica. Howatt (1984) habla de una versión “débil” y otra “fuerte” respecto al método comunicativo. Sánchez (1993, 1997) propone un método “integrador”, en el cual pueden o deben coexistir aspectos y técnicas propias de metodologías diversas, especialmente de las de base estructural, comunicativa y natural. En la denominada versión “débil” e “integradora” se ha dado con más frecuencia la presencia del modelo P-P-P, aunque con variantes más o menos significativas respecto al esquema canónico. Es lo que posteriormente llamaré “versión contemporánea del P-P-P”.

En mi opinión, la sinopsis descriptiva más fiel del modelo P-P-P, en este caso aplicable a la clase de lengua oral, ha sido diseñada por Read (1985). Véase su aportación en la Tabla 4:

Tabla 4. “Presentation, practice and production at a glance” (Read, C., 1985)

	Presentation	Practice	Production
Purpose	<ul style="list-style-type: none"> -to give Ss the opportunity to realise the usefulness and relevance of a new item -to present the meaning and form -to check understanding 	<ul style="list-style-type: none"> -to provide maximum practice with controlled but realistic and contextualised frameworks -to build confidence in using new language 	<ul style="list-style-type: none"> -to provide the opportunity for Ss to use new language in freer, more creative ways -to check how much has really been learnt -to integrate new language with old -to practise dealing with the unpredictable -to motivate Ss -can be used for revision or diagnostic purposes
Important Features	<ul style="list-style-type: none"> -clear, motivating, natural and relevant context -model (or marker) sentence(s) -concept checking -grammatical explanation if necessary 	<ul style="list-style-type: none"> -framework provides guidance for utterances, reduces scope for errors -clear and realistic prompts -Student Talking Time maximised 	<ul style="list-style-type: none"> -purposeful tasks -Ss work together at their own pace -clear instructions -allowance of possibility of making mistakes
Typical Activities	<ul style="list-style-type: none"> -build-up of appropriate situational and linguistic contexts for new language -listening to and initial repetition of model sentences 	<ul style="list-style-type: none"> -drills (choral and individual) -2, 3, 4 line dialogues -information and opinion gap etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -games, role plays, discourse chains, discussions, information and opinion gaps etc.

Role of Teacher	-informant	-conductor -corrector	-monitor, adviser, encourager, mistake-hearer, consultant
Type of Interaction	-T → Ss choral -T → S individual	-T → S -S → S (open pairs) -S → S (closed pairs)	-S → pairs groups mingles
Degree of Control	-highly controlled, T model	-very controlled, Ss have limited choice	-greater element of freedom
Correction	-important to correct so that Ss have correct grasp of form	- T, other Ss or self-correction	-generally non-interference by T
Length and Place in Lesson	-short -usually at the beginning	-depends on Ss' needs and difficulty -follows presentation, or at the beginning for revision	-depends on level of Ss and type of activity -after presentation and practice -within or across lessons

Merece la pena igualmente incluir en este resumen la descripción de lo que Sánchez (2004a) llama “modelo escolar” y que puede extrapolarse perfectamente al P-P. Tal y como se observa en la siguiente tabla, los Pasos 1, 2 y 3 equivalen a P1, P2 y P3 respectivamente:

Tabla 5. Descripción del “modelo escolar” aplicado a la enseñanza de idiomas (Sánchez, 2004a: 181) (Énfasis en el original)

PASO 1.

1.1. Presentación.

Exposición del alumno a nuevos materiales, sean estos de la naturaleza que sean (textos escritos, textos orales, reglas o cuestiones gramaticales, listas de vocabulario, etc.). Presentación de tales materiales (en la modalidad que fuere) para propiciar un marco de trabajo al cual se circunscribirán las actividades que siguen.

1.2. Explicitación.

A esta presentación de materiales puede seguirle la explicación o explicitación razonada de determinadas características que inciden en los objetivos hacia los cuales se orientan dichos materiales. No obstante, conviene precisar que esta sub-fase no se incluye en ciertos métodos, como el audiolingual (que lo prohíbe expresamente).

PASO 2.

2.1. Prácticas expresamente controladas y dirigidas.

Manipulación diversa de los materiales presentados. La atención de los alumnos se atrae explícita o implícitamente hacia los objetivos pretendidos mediante actividades estrechamente controladas.

2.2. Prácticas de repetición y consolidación.

Consolidación de conocimientos mediante prácticas diversas (*repetición, substitución, transformación o transferencia a contextos paralelos*) que requieren la utilización de elementos estructuralmente similares a aquellos con los cuales se ha practicado en la fase 2.1., o la activación de lo que ya se ha aprendido anteriormente.

PASO 3.

Etapa de producción.

Utilización autónoma de los conocimientos construidos mediante actividades que exigen no sólo la utilización de elementos aprendidos, sino también la *creación* de modelos nuevos que pueden lograrse mediante la interrelación de elementos ya conocidos, pero utilizados de manera parcialmente diferente, mediante la aplicación de reglas, etc.

El modelo es asociado por su autor al método deductivo en la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Los profesores no lo aplican necesariamente de manera consciente y explícita, pero las actividades que ponen en acción están asociadas a las distintas fases del “modelo escolar” descrito, como queda patente en la siguiente tabla, elaborada sobre la base de lo aportado por este mismo autor:

Tabla 6. Tipología de actividades según el esquema organizativo de la clase y su comparación con el modelo escolar (Sánchez 2004a)

Tipología de actividades según el esquema organizativo de la clase (Sánchez, 2004a: 111-118)	“Modelo escolar” aplicado a la enseñanza de idiomas (Sánchez, 2004a: 181)
1) Actividades de contextualización o introductorias	
2) Actividades de presentación de los materiales de trabajo y de los objetivos propuestos	PASO 1 1.1. Presentación 1.2. Explicitación
3) Actividades de práctica	PASO 2 2.1. Prácticas controladas y dirigidas 2.2. Prácticas de repetición y consolidación
4) Actividades de aplicación	PASO 2
5) Actividades de transferencia	2.2. Prácticas de repetición y consolidación
6) Actividades autónomas y creativas	PASO 3 Etapa de producción

Como conclusión, conviene destacar, respecto a los dos esquemas presentes en la Tabla 6,

- a) que las fases P1 y P2 se amplían notoriamente, dado que ahora incluyen respectivamente dos tipos de presentación y tres diferentes modalidades de prácticas;
- b) que se insertan actividades introductorias y con función contextualizadora en una etapa previa al P1, actividades éstas que, aunque no se ajusten exactamente a los objetivos de la lección, actúan como elemento motivador para el alumno;
- c) que se mencionan expresamente como vehículo de presentación del lenguaje en P1 no sólo textos orales como en Read (1985), sino también escritos. Este hecho resulta

en una conceptualización bastante más rica de la primera fase, por un lado, y por otro, en el doble papel de P1 y práctica de destrezas receptivas (P2) que pueden desempeñar las actividades basadas en textos.

En realidad, como ya se anotó anteriormente, la versión contemporánea del P-P-P admite estas y otras diversas variantes y matices, lo que redundaría en su flexibilidad, si bien el esquema básico o esqueleto apenas sí varía.

3.2. Aspectos positivos del P-P-P

3.2.1. Factores positivos de índole psicológica basados en parámetros generales de adquisición del conocimiento

Sánchez (2001: 116) afirma que las cinco fases descritas en el “modelo escolar” son el resultado de la observación contrastada a través de la historia sobre la manera en la que aprenden los seres humanos o construyen y consolidan sus conocimientos. Rosenshine & Stevens (1986) parece que comparten tal percepción, a raíz de ciertos estudios experimentales sobre lo que constituye el “aprendizaje exitoso”. Estos autores identificaron las siguientes fases y procedimientos, sobre los cuales gira o se sustenta un tipo de enseñanza eficaz:

1. Review, check previous day's work (and reteach if necessary)
2. Present new content/skills
3. Guided student practice (and check for understanding)
4. Feedback and correctives (and reteach, if necessary)
5. Independent student practice
6. Weekly and monthly reviews

(Rosenshine & Stevens, 1986: 379)

Los procedimientos reseñados se ajustan razonablemente bien al modelo de P-P-P y a los modelos de adquisición de destrezas explicitados por Anderson (1982, 1983, 1987, 2005; véase el apartado 4). A todo ello pueden añadirse otros aspectos positivos nada despreciables:

3.2.2. Factores positivos de índole psicológica basados en la adquisición de segundas lenguas

La fase de *presentación* se hermana bien con una de las funciones esenciales del aprendizaje: hacer que los alumnos tomen conciencia del objeto del aprendizaje y relacionen lo nuevo con lo que ya saben o han adquirido. La fase de *práctica* también se ajusta al principio de que la lengua se aprende usándola, tal y como se aprecia en la

teoría de “Comprehensible Output” de Swain (1985, 1995, 2005). En dicha teoría se preconiza que a hablar se aprende hablando. Además, la práctica puede ser más o menos controlada, permitiendo así que la menos controlada se acerque a la fase que podríamos ya denominar de *producción* (o de producción parcialmente libre, al menos).

3.2.3. Factores positivos de índole psicopedagógica centrados en el alumno como aprendiz

Sánchez (2001) argumenta que el hecho de que los alumnos perciban esquemas de actuación prediseñados y predecibles acaba dándoles seguridad y confianza en sí mismos. Conociendo lo que puede seguir, los estudiantes son capaces de reaccionar con mayor libertad y prontitud frente a las distintas fases del desarrollo de la clase. En efecto, la predictibilidad de dichas fases tiene también la vertiente de seguridad y confianza, aunque al mismo tiempo también puede generar cierto cansancio. Lo novedoso no siempre es positivo para el alumno: aquello que es desconocido puede provocar en ocasiones ansiedad y temor, cuando no inhibición total o parcial en la actuación, cualquiera que sean las características de ésta.

3.2.4. Factores positivos de índole psicopedagógica centrados en el profesor

La citada naturaleza predecible de las fases del P-P-P en cuanto a los patrones de actuación hace que los profesores se sientan seguros y confiados, puesto que (i) de una parte no precisan intensas y continuadas sesiones de preparación antes de cada lección y (ii) se enfrentan a la clase diaria con mayor confianza y seguridad, debido justamente al hecho de que no necesitan recurrir a nuevas y renovadas maneras de presentación y actuación. Aunque la variedad continuada puede ser bienvenida en el aula, el profesor no siempre tiene a su disposición fuentes que le proporcionen recursos para ser innovador. Tal carencia de recursos sería un posible origen de ansiedad y redundaría en perjuicio para el correcto desarrollo de la clase.

3.3. Aspectos negativos del P-P-P

Junto a los factores positivos anteriores, es necesario apuntar ciertos rasgos menos favorables propios del P-P-P. Los ciclos cambiantes en el enfoque de la enseñanza de lenguas afectan, sin lugar a duda, a lo que en cada momento se constituye en moda o en los valores preferidos de los docentes y discentes. Desde finales del siglo XX, los métodos de base comunicativa han reaccionado más bien negativamente frente a todo lo

que estaba asociado a las prácticas docentes de base estructural. El P-P-P ha sido, en este sentido, uno de los objetivos de la crítica.

3.3.1. Factores negativos de índole lingüística

Los defensores del TBLT y del Enfoque Léxico encuentran en el modelo P-P-P el referente más alejado de lo que ellos consideran como valor fundamental en el aprendizaje y enseñanza de lenguas: el énfasis en el mensaje transmitido, en vez del protagonismo otorgado a las formas lingüísticas mediante las cuales ese mensaje es transmitido.

Por otra parte, otro aspecto negativo se refiere a la manera en la que se ofrecen los materiales. El estructuralismo, centrado en la importancia de las formas, los presenta como elementos “discretos”, de carácter atomístico, identificables y fáciles de aislar, y por ende fáciles de analizar (Scrivener, 1994; Woodward, 1993).

3.3.2. Factores negativos de índole psicológica

Como asociado a los métodos de carácter estructural, el P-P-P es también objeto de críticas en razón del conductismo en el que supuestamente se basa. La sujeción a procedimientos o patrones rígidos de *secuenciación* es un factor más que se une a la respuesta “automática” que se espera de los alumnos en la producción lingüística, cuando se les somete a determinados estímulos “lingüísticos”. La adquisición lingüística, además, no es un proceso lineal según el cual todo lo que se enseña se aprende inmediata y automáticamente (lo que se denomina en inglés *teaching-equals-learning*), ni tampoco un proceso acumulativo en el que las piezas se añaden una sobre otra de forma independiente. Al contrario, la adquisición lingüística implica integración y relación entre las partes del todo que es la lengua. Por esa razón se afirma que un modelo como el P-P-P es contraproducente, dado que caracteriza por el énfasis puesto en las formas como elementos más bien autónomos, aprendidos según un esquema fijo, el cual responde a un patrón poco integrador. A esta observación se debe añadir la única direccionalidad en la ruta identificada en este modelo para adquirir los conocimientos lingüísticos: explicación, comprensión, práctica y consolidación.

3.3.3. Factores negativos de índole psicolingüística

El P-P-P ha sido criticado por imponer un único estilo de aprendizaje, racional y académico y de ignorar otros estilos como el visual, kinestésico, etc. (Tomlinson et al, 2001). Además, el excesivo énfasis en las formas apuntado anteriormente repercute en

la negación de principios naturales de aprendizaje tales como la reacción al contenido y la fluidez, objetivos que deben ser prioritarios y previos a la concentración en la exactitud de la reproducción de las formas lingüísticas (Tomlinson & Masuhara, 2004; Willis, D. & Willis, J., 2007; Willis, J., 1993). Por otra parte, la perspectiva lineal del aprendizaje (“teaching-equals-learning”) ignora ciertos principios fundamentales en la adquisición lingüística, como la “preparación para aprender” (*readiness-to-learn*; Pienemann, 1984), el “efecto retardado de la instrucción” (*delayed effect of instruction*; Tomlinson, manuscrito sin publicar b, Willis, D., 1996b) y el “periodo de silencio” (*silent period*; Duran & Ramaut, 2006; Islam, 2003; Krashen, 1982).

3.3.4. Factores negativos de índole psico-pedagógica y pedagógica

La sensación de seguridad de los discentes generada por la naturaleza predecible de los patrones y ordenación de las fases del P-P-P constituye un peligro a nivel psico-pedagógico muy importante para el proceso de aprendizaje: la monotonía provocada por patrones excesivamente repetitivos. La misma observación atañe a los docentes.

Tal y como se ha podido apreciar en los sub-apartados anteriores, aunque son varios los aspectos en los cuales se concreta la oposición al modelo P-P-P, es posible afirmar que casi todos ellos derivan de su carácter rígido y unidireccional (*presentación-práctica-producción*). Esta situación se contrapone directamente a enfoques pedagógicos orientados hacia la creación de una atmósfera discente-docente más abierta y con mayores cotas de libertad, tanto para la labor del profesor como para el trabajo del alumno. Desde esta perspectiva se entienden los reparos y críticas de autores como R. Ellis (2003), Skehan (1996a, 1996b) y J. Willis (1993), entre otros.

Uno de los detractores más fuertes del P-P-P, Scrivener, afirma que el modelo P-P-P “is fundamentally disabling, not enabling” (1994:15). Probablemente es un juicio excesivamente arriesgado, especialmente si tenemos en cuenta que el modelo en cuestión ha sido y sigue siendo uno de los esquemas de actuación más habituales en el aula y en los materiales docentes. Ni siquiera el *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment* (2001: 143) excluye claras referencias a su uso y presencia en el aula. La siguiente cita de Hopkins (1995; en Harmer, 2001: 82), refleja fielmente mi postura al respecto:

No language course these days offers an undiluted diet of the dry meaningless P-P-P structured lessons that so many commentators like to set up as a straw-man foe.

En mi opinión, sería injusto no reconocer la existencia de una “versión contemporánea” del P-P-P, bastante más matizada y enriquecida que la presente en los métodos estructurales, y que en determinadas ocasiones admite cierto grado de flexibilidad y énfasis en el contenido. Éste sería el caso del libro de texto (*English File Upper Intermediate*, publicado por Oxford University Press en 2001) utilizado como el material de instrucción de nuestro cuasi-experimento, y cuyo objetivo consistió en evaluar la eficacia de un modelo alternativo de *secuenciación*: el CPM.

4. PSICOLOGÍA COGNITIVA Y SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

4.1. Modelo cognitivo de aprendizaje de Anderson (1982, 1983, 1987, 2005)

Autores diversos, como Bialystock (1982, 1994), Faerch & Kasper (1983a, 1983b), Gasser (1990), Hatch & Hawkins (1985), Johnson (1996), McLaughlin (1987, 1990), Raupach (1987) y Schmidt (1990) hacen referencia a distintas propuestas o teorías psicológicas de la cognición. Podría afirmarse que los enfoques cognitivos consideran el aprendizaje de una lengua como “an active, constructive and goal-oriented process that is dependent upon the mental activities of the learner” (Shuell, 1986: 415). En la presente investigación he tomado como modelo el propuesto por Anderson: *ACT* (Adaptive Control of Thought), en Anderson (1982, 1983, 1987, 2005) y Anderson & Fincham (1994). Se trata de un modelo aplicado originalmente al aprendizaje de conocimientos y destrezas pertinentes a la geometría y matemáticas.

Son varias las razones que nos han llevado a esta elección:

- (i) El modelo de Anderson diferencia el conocimiento declarativo del procedimental, entendiendo por conocimiento declarativo “conocer los hechos o saber algo (el *qué*)”, y por procedimental “saber cómo hacer algo (el *cómo*)”.
- (ii) Este modelo permite explicitar los distintos estadios que conducen al conocimiento lingüístico. Anderson (1982, 2005) describe el proceso de adquisición lingüística como conocimiento declarativo que se transforma en procedimental para automatizarse posteriormente. El proceso transcurre en tres fases: cognitiva, asociativa y autónoma.
- (iii) DeKeyser (1998) señala que existe evidencia empírica a favor de este modelo.
- (iv) El modelo de Anderson ha sido aplicado en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (SLA) por diversos autores como DeKeyser (1997, 1998, 2007b, 2007c); DeKeyser & Sokalski (1996); Johnson (1994, 1996); O’Malley et al (1987); O’Malley & Chamot (1990), etc.

(v) Finalmente, la ruta descrita por Anderson para lograr el aprendizaje puede ser utilizada como punto de partida para reconocer y aceptar otras posibles trayectorias de aprendizaje. Una consecuencia que puede derivar de este principio es que sería posible introducir cierta variedad en la *secuenciación* de actividades atendiendo precisamente a razones cognitivas. Es importante destacar que el modelo P-P-P supone pasar del conocimiento declarativo al procedimental; sin embargo, si la secuencia para aprender no tiene por qué ser única, en tal caso cabría concluir que la ordenación de P1, P2 y P3 tampoco tendría que ser siempre la misma. Además, el factor motivación - de carácter no cognitivo- también podría potenciarse gracias a una adecuada introducción de variedad en la secuencia didáctica. Estas características constituyen precisamente elementos clave del CPM, que en este trabajo se presenta como alternativa viable frente al más tradicional y clásico del P-P-P.

El conocimiento declarativo constituye el conjunto de conocimientos sobre reglas, hechos y cosas. Es como una gran fuente de datos que cuenta con un “programa” capaz de aplicar esos datos a la realidad. Mientras el conocimiento declarativo no haya sido transformado en conocimiento procedimental, las reglas o el programa sólo se aplican a una parte de los datos almacenados con el fin de lograr objetivos puntuales y concretos. A manera de ejemplo, la regla para formar el pasado en inglés se utiliza cada vez que formamos una oración que requiere el uso del pasado. El aprendiz, en tal caso, recurre a la pertinente información metalingüística almacenada en la memoria a largo plazo con el fin de formar el pasado (por ejemplo, la adición de -ed a la forma *work*). Naturalmente, recurrir a una regla cada vez que usamos una forma concreta consumiría mucho tiempo y no sería efectivo en el proceso comunicativo. De ahí que a partir de ese conocimiento declarativo se llegue al conocimiento procedimental y a la ulterior automatización de todo el conocimiento.

El conocimiento procedimental (*saber cómo*) consiste en “our ability to understand language or to apply our knowledge of rules to solve a problem” (O’Malley et al, 1987: 294); es decir, existe en la memoria como “producto” (Anderson, 1982) o “procedimiento para la acción” (Johnson, 1996). Es como si ya constasen en nuestra memoria programas específicos con los datos incorporados, lo cual implicaría la ventaja de que tenemos acceso a formas o acciones específicas de manera directa, sin necesidad de recurrir a pasos reflexivos previos. En términos lingüísticos, si se trata de la formación del pasado verbal en inglés, constaría ya la forma del pasado de verbos concretos (*worked* en relación con *work*, por ejemplo). La automatización de este

procedimiento añadiría eficacia y velocidad para acceder a las formas lingüísticas que se utilizan en la comunicación real.

Johnson (1994: 121-122) ilustra el paso del conocimiento declarativo al procedimental con el siguiente ejemplo, que recuerda el algoritmo de un programa informático:

- | | |
|----|--|
| P1 | IF the goal is to form the present perfect of a verb and the third person is third singular, THEN form the third singular of <i>have</i> . |
| P2 | IF the goal is to form the present perfect of a verb and the appropriate form of have has just been formed, THEN form the past participle of the verb. |
| P3 | IF the goal is to form the third singular, present perfect of the verb <i>change</i> , THEN form <i>has changed</i> . |

Tanto el estadio propio del conocimiento declarativo como el del procedimental presentan ventajas y desventajas en su aplicación al aprendizaje de lenguas. No obstante, realmente uno y otro interaccionan e intervienen continuamente en el uso lingüístico. Es decir, no se excluyen, sino que más bien se complementan. Las discusiones en torno al tema son, sin embargo, complejas y no siempre coincidentes (Ellis, R., 2001).

4.2. El modelo de Anderson aplicado a la enseñanza de lenguas

Sería excesivamente prolijo detallar el modelo de Anderson en este resumen. Pero sí es preciso destacar algunos puntos especialmente relevantes para este trabajo. Anderson (1982: 374) sintetiza así la manera en la que se adquiere conocimiento:

When a person initially learns about a skill, he or she learns only facts about the skill and does not directly acquire productions.

En relación al aprendizaje de lenguas, dicha afirmación equivaldría a afirmar que primero aprendemos “sobre la lengua o el sistema lingüístico” y luego aplicamos ese conocimiento a tareas específicas, como escribir un mensaje, escuchar a alguien que nos habla, etc. En este proceso se dan errores, y toma de conciencia de ellos, pero a través de prácticas subsiguientes es posible lograr la consolidación y automatización del procedimiento necesario para producir un mensaje lingüístico con eficacia y agilidad. Según DeKeyser (1998), la clave para pasar del conocimiento declarativo al procedimental consiste en que el conocimiento procedimental se alcanza tras la práctica con procedimientos; como apoyo para la procedimentalización, en esta práctica se usan

partes del conocimiento declarativo que han sido trasladadas temporalmente de la memoria a largo a plazo a la de trabajo. En sus propias palabras:

Repeated behaviours of this kind allow the restructuring of declarative knowledge in ways that make it easier to proceduralize and allow the combination of co-occurring elements into larger chunks that reduce the working memory load.

(DeKeyser, 1998: 49)

Por otra parte, el mismo autor establece la siguiente correspondencia entre secuencia cognitiva y actividades:

Explicit teaching of grammar, followed by FonF³ activities to develop declarative knowledge, and then gradually less focused communicative exercises to foster proceduralisation and automatisaton.

(DeKeyser, 1998: 58)

Esta especificación de etapas cognitivas y sus objetivos así como de las actividades que contribuyen a alcanzar estos últimos es la que he seguido en mi análisis de determinadas propuestas de *secuenciación* y de la adaptación de *English File Upper Intermediate* según el CPM (véase las secciones 5.2. y 6.2.6.6. del texto principal de la tesis).

En consecuencia, el modelo de Anderson implicaría la secuencia que aquí denomino *DECPRO* siguiendo a Johnson (1994, 1996), es decir, la conversión del conocimiento declarativo en procedimental. En cuanto al P-P-P, la citada secuencia conllevaría la aplicación primero de la sucesión de etapas P1-P2 (en este orden) como condición para llegar al estadio de producción, o P3.

La secuencia *DECPRO* como única vía de adquisición tal y como la plantea Anderson (1982, 1982, 1987, 2005) no contempla otras rutas que pueden darse, por ejemplo, en el aprendizaje natural. En este último subyace *PRO*, puesto que no se da primero la conciencia explícita sobre las reglas del sistema que se adquiere. Se podría considerar, pues, que *PRO* y *DECPRO* se identifican con los conceptos claramente diferenciados por Krashen (1982) de “adquisición” (*PRO*) y “aprendizaje” (*DECPRO*). Según Johnson (1994, 1996), la existencia de *PRO* sin un *DEC* posterior no es aconsejable, ya que si el hablante procedimentaliza las producciones erróneas se corre el riesgo de que estas se fosilicen y deriven en una competencia lingüística inadecuada y

³ FonF: *focus on form* (“atención a la forma”).

defectuosa. Por tanto, cabe destacar que la secuencia *PRODEC* (y no la presencia de sólo *PRO*), es decir, procedimentalización seguida de explicitación sobre el conocimiento que se adquiere, puede constituir un procedimiento útil y eficaz en el aprendizaje lingüístico aparte de *DECPRO*. Ambos sistemas cuentan con factores positivos y negativos, como muy bien apunta Johnson (1996). Cabe incluso pensar que la secuencia *PRODEC* (y no la presencia de sólo *PRO*), es decir, procedimentalización seguida de explicitación sobre el conocimiento que se adquiere, puede constituir un procedimiento útil y eficaz en el aprendizaje lingüístico. En nuestro caso, *DECPRO* y *PRODEC* serán considerados como las dos rutas cognitivas principales en el aprendizaje de segundas lenguas. Siguiendo a Johnson (1996), parto de la base de que *DECPRO* y *PRODEC* pueden alternar e interaccionar de manera abierta en el proceso, sin que sea necesario fijar de manera exclusiva y definitiva una única y rígida vía en la adquisición de conocimientos.

5. PROPUESTAS MÁS RELEVANTES SOBRE LA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

En este apartado se estudiarán las propuestas de *secuenciación* más sobresalientes que se hallaron en mi revisión de la literatura de la sección 2. La novedad de esta revisión respecto a otras anteriores radica en la combinación de dos niveles distintos de análisis y que considero pertinentes para esta investigación: (i) la perspectiva pedagógica, en la que los pasos del P-P-P servirán para identificar cada una de las etapas de las distintas propuestas; y (ii) el punto de vista cognitivo mediante la aplicación del modelo cognitivo de adquisición de conocimientos descrito en el apartado 4. Ninguna otra revisión anterior de propuestas de secuencias de actividades (Harmer, 1996, 2001; Nunan, 1989, 2004; Sánchez, 1993, 2001; Woodward, 2001) adopta la perspectiva cognitiva, con la posible excepción indirecta de Nunan (1989, 2004).

5.1. Propuestas pertenecientes a la época temprana del Enfoque Comunicativo

5.1.1. Brumfit (1979) y Johnson (1982)

Como se mencionó la sección 2, Brumfit (1979) analiza el modelo tradicional y el post-comunicativo, los cuales resume en el siguiente cuadro:

Table 11. Caracterización de los patrones de secuenciación tradicionales y post-comunicativos según Brumfit (1979)

Traditional	Post-Communicative
Stage 1: Present	Stage 1: Communicate as far as possible with all available resources
Stage 2: Drill	Stage 2: Present language items to be necessary for effective communication
Stage 3: Practise in context	Stage 3: Drill if necessary

Lo que más destaca en el modelo post-comunicativo de enseñanza (el favorito de Brumfit) es su oposición radical a la secuencia P1-P2-P3, que se sustituye por la de P3-P1-P2. Por tanto, este autor propone el modelo cognitivo *PRODEC*, siempre y cuando se implante la fase 3: el aprendizaje se inicia mediante prácticas directas de producción, involucrando al alumno en el uso comunicativo del lenguaje, sin que previamente se haya dado información explícita sobre el funcionamiento del sistema y de sus formas. En caso de que no se lleve a cabo la fase 3, la secuencia cognitiva sería *PROdec*; *dec* (y no *DEC*) implica que el conocimiento declarativo está en proceso de adquisición, el cual no se alcanza por completo hasta que no se dé la específica práctica centrada en la forma sugerida por DeKeyser (1998) para asentar tal conocimiento. Johnson (1982), basándose en, propone el “deep end strategy”, que es idéntico al “modelo post-comunicativo de enseñanza” de Brumfit (1979). Con el paso de los años, Johnson (1994, 1996) ha suavizado su postura y parece inclinado al procedimiento que él denomina *form-defocus*, que consiste en una desatención gradual a la forma en la secuencia didáctica, con el fin de facilitar la automatización del conocimiento previa adquisición del conocimiento declarativo.

5.1.2. Littlewood (1981)

Littlewood es el primer autor que menciona la secuencia de actividades al hacer referencia a dos tipos: (i) las de carácter *pre-comunicativo* y (ii) las plenamente *comunicativas*. En el primer grupo, el autor incluye las de carácter “estructural” y las que llama “cuasi-comunicativas” (iniciadoras de ciertas asociaciones entre forma y significado). Ambas modalidades del grupo (i) tienen como fin preparar al alumno para un uso fluido y comunicativo de la lengua, es decir, para alcanzar el estadio del grupo (ii). El esquema de Littlewood es ciertamente más flexible que el de Brumfit (1979) y Johnson (1982). Es relevante apuntar que este autor admite dos rutas en direcciones opuestas: el paso de las actividades *pre-comunicativas* a las *comunicativas* y el de las

comunicativas a las *pre-comunicativas*. La primera vía se podría equiparar al modelo P2-P3 (obsérvese la ausencia de P1), o *PRO*, mientras que la segunda equivaldría al modelo P3-P2 (también con la ausencia de P1), o *PRO*, igualmente.

5.2. Propuestas basadas en la conciencia sobre el lenguaje (*language awareness*)

5.2.1. El modelo O-H-E de Lewis (1993, 1996)

Lewis es un declarado oponente del modelo P-P-P. Aporta uno propio, el O-H-E (*Observation, Hypothesize and Experiment*). Como fundador del Enfoque Léxico, Lewis propone *observar* los elementos léxicos primero (colocaciones, frases idiomáticas, etc.); dicha fase equivale a una P1 inductiva. En cuanto a las formulaciones de *hipótesis* posteriores sobre lo observado y a la *experimentación*, los tipos de actividades mencionados por Lewis (1996) consisten en otra P1 inductiva y en una práctica controlada (P2), si bien considero que en el caso de vocabulario, al contrario que en la gramática, tal y como propone DeKeyser (1998), no son necesarias prácticas controladas para conseguir asentar el conocimiento declarativo en la memoria a largo plazo. El conocimiento declarativo no se procedimentaliza debido a la ausencia explícita de las fases de práctica (parcialmente libre, al menos) y de producción.

5.2.2. El modelo III de McCarthy & Carter (1995)

El modelo de las “tres Íes” (*Illustration, Interaction, Induction*) se refiere a la gramática oral y está asociado al Nottingham Corpus. Este esquema es similar aunque no igual al expuesto por Lewis. Los autores describen su modelo de la siguiente manera:

‘Illustration’ here means wherever possible examining real data which is presented in terms of choices of forms relative to context and use. ‘Interaction’ means that learners are introduced to discourse sensitive activities which focus on interpersonal uses of language and the negotiation of meanings, and which are designed to raise conscious awareness of these interactive properties through observation and class discussion. ‘Induction’ takes the consciousness-raising a stage further by encouraging learners to draw conclusions about the interpersonal functions of different lexico-grammatical options, and to develop a capacity for noticing such features as they move through the different stages and cycles of language learning.

(McCarthy & Carter, 1995: 217)

En realidad, el modelo incluye claramente la fase inductiva (P1) en todas las Íes. Dado que no se menciona ningún tipo de práctica controlada (P2) para completar la adquisición del conocimiento declarativo ni tampoco de otras prácticas posteriores de repetición, transferencia y consolidación (P2-P3), el estadio máximo que se alcanza es *dec* (inicio del desarrollo del conocimiento declarativo).

5.3. Propuestas asociadas al enfoque o TBLT o basadas en él

El TBLT se sitúa dentro de un enfoque comunicativo, en el cual prima tanto el énfasis en la acción (“hacer algo con la lengua”) como el énfasis en el significado. Existen dos tendencias respecto al tratamiento de los elementos formales del lenguaje en las propuestas más conocidas sobre la implantación de tareas en el aula: u omitirlos por completo (Prabhu, 1987) o relegarlos a un segundo plano (Willis, D. & Willis, J. 2001, 2007; Willis, J., 1996a, 1996b). La postura de esta segunda serie de autores se correlaciona con otros estudios (Long & Robinson, 1998 y Skehan, 1996a, 1996b, 1998, 2001, 2003), en los cuales se incide en la necesidad de procurar una atención a la forma para evitar problemas de fosilización.

En consecuencia, la puesta en escena de las tareas puede seguir uno de estos dos procedimientos: (i) centrarse en la producción y, por ende, la adquisición directa del conocimiento procedimental (*PRO*) sin previa fase declarativa (Prabhu, 1987) o (ii) añadir después de la producción la reflexión lingüística y la atención a la forma (conocimiento explícito formal, o *DEC*), con lo que se enriquece este esquema (Willis, D. & Willis, J. 2001, 2007; Willis, J., 1996a, 1996b).

Como se indicó en el apartado 2, la secuencia de las tareas en tanto en cuanto unidades completas de contenido ha recibido una atención considerable por parte de los investigadores. Casi todos los estudios se han centrado en trabajos teóricos sobre la *gradación*, que, como se mencionó en el mismo apartado, constituye un elemento esencial en la *secuenciación* (véase, entre otros, Brindley, 1987; Candlin, 1987; Ellis, R., 2003; Johnson, 1996; Nunan, 1989 y Skehan, 1996a, 1996b, 1998).

La *secuenciación* tal y como se entiende en esta tesis adquiere una especial importancia. En efecto, si las actividades intermedias de las que se componen las tareas reales se ajustan a un orden y *secuenciación* que debe seguirse para conseguir los fines propuestos (piénsese, por ejemplo, en los pasos que deben darse para hacer una tortilla española), las tareas llevadas a clase no deberían desviarse de ese orden natural. Sin embargo, la *secuenciación* de las actividades intermedias no ha sido considerada por los investigadores. En las mencionadas propuestas didácticas únicamente se alude a la posición de los ejercicios lingüísticos, los cuales se colocan o antes o después de la realización de la tarea. Esta situación se debe probablemente a que el tipo de tareas usadas en clase son muy parecidas a las actividades comunicativas libres del Enfoque Comunicativo, las cuales van precedidas normalmente de actividades de presentación y práctica o, por el contrario, preceden a P1 y P2 como defiende Brumfit (1979). Es

necesario, pues, distinguir entre tareas reales y tareas pedagógicas (Howatt, 2004; Sánchez, 2004a).

5.3.1. Estaire & Zanón (1990)

La propuesta de Estaire y Zanón (1990) se localiza en la enseñanza del español como lengua extranjera (SFL). Distinguen dos tipos de tareas: posibilitadoras y comunicativas o finales. Entre las primeras incluyen “presentación”, “exploración”, “explicación y discusión” y “práctica y corrección”. Es decir, el énfasis en el significado no se disocia de la importancia de la forma, la práctica y la atención explícita al sistema lingüístico. Con el fin de proponer una secuencia de dichos tipos de tareas, Estaire y Zanón (1990) se basan en las fases cognitivas identificadas por O'Malley et al (1987), quienes, tal y como se indicó en el apartado 4, presentan la influencia del modelo de Anderson (1982, 1983, 1987, 2005). Por consiguiente, el modelo de Estaire y Zanón se ajusta razonablemente bien al esquema *DECPRO*, y por lo tanto no discrepa esencialmente de la *secuenciación* perceptible en el P-P-P.

5.3.2. El modelo de J. Willis, basado en el TBLT (1993, 1996a, 1996b)

J. Willis (1993, 1996a, 1996b) afirma que el aprendizaje de lenguas debe cumplir cuatro condiciones: exposición a la lengua, oportunidades de uso real de la lengua, motivación para usar la lengua y énfasis en la lengua. Las tareas se consideran esencialmente como sub-fases para propiciar el uso ágil y fluido de la lengua. Como se mencionó anteriormente, J. Willis no ignora los aspectos formales de la lengua, de manera que así pueda evitarse la consolidación de errores o prácticas equivocadas. El modelo de J. Willis se compone de *pre-task*, *task cycle* y *language focus*, que en términos pedagógicos equivale a P1 (*pre-task*)-P3 (*task-cycle*)-P1-P2 (*language focus*). La primera P1 se refiere únicamente al vocabulario, el cual se enseña y aprende en la *pre-task* de acuerdo con su función de contextualización e introducción a la tarea. Las estructuras lingüísticas también necesarias para la consecución de la tarea reciben un tratamiento explícito en el *language focus*. La atención a las estructuras lingüísticas y a la precisión sucede explícitamente al final de la secuencia una vez que los alumnos han tenido la oportunidad de expresar lo que desean sin la constricción de una producción “perfecta”. Según J. Willis (1993, 1996a, 1996b), este hecho redundante en un paralelismo con los principios naturales del aprendizaje mencionados en el apartado 3.1., así como en un incremento de la motivación y confianza de los discentes. Por tanto, el esquema cognitivo subyacente al modelo de J. Willis es *DECPRODEC*. Así pues, todas las fases

del P-P-P aparecen en su propuesta, si bien esta admite ciertas variaciones y alteraciones respecto al orden tradicional.

5.4. La secuenciación basada en un enfoque psicolingüístico, de Nunan (1985, 1988b, 1989, 2004)

Nunan incluye tres fases en su propuesta: *processing, productive and interactive*. El esquema evidencia de inmediato su paralelismo con el modelo cognitivo *DECPRO*, similar, por tanto, al P-P-P. La propuesta de Nunan implica que la *producción* sigue a la *comprensión*, y que la *práctica* continuada y progresiva a nivel de interacción culmina con la automatización, la cual conduce al estadio *PRO*.

5.5. La “interacción estratégica” de Di Pietro (1987)

Según Di Pietro (1987), la interacción tiene lugar en “scenarios”, es decir, en situaciones reales que invitan a la comunicación lingüística, la cual se desarrolla mediante la interacción que llevan a cabo los aprendices y que conlleva el desempeño de funciones o roles. Por tanto, se enfatiza el mensaje o contenido. Me permito apuntar aquí que los “scenarios” de Di Pietro se asemejan bastante a los procesos comunicativos de Sánchez (1993, 2001), aunque tampoco conviene olvidar las diferencias que separan a ambos modelos. El “scenario” presenta el esquema de P3-P1-P2: producción mediante la implantación del “scenario” y posterior explicitación y práctica de los elementos lingüísticos que surgieron durante la consecución del “scenario”, de forma similar a lo argumentado por J. Willis (1993, 1996, 1996b). Desde una perspectiva cognitiva, la “interacción estratégica” se atiene a la secuencia *PRODEC*. Así pues, el modelo de Di Pietro coincide en ambos niveles pedagógicos y cognitivos con el patrón post-comunicativo y el *deep end strategy*, apoyados respectivamente por Brumfit (1979) y Johnson (1982).

5.6. Los modelos ARC (Scrivener, 1994, 1996) y ESA (Harmer, 1996, 2001)

Scrivener (1994) es un abierto detractor del modelo P-P-P y fundamenta su oposición en la rigidez del mismo. Su modelo consta de tres componentes (*authentic use, restricted use, clarification and focus*), que el autor describe de esta forma (p. 15):

Restricted Use: (The language available for the learners to use or understand is in some way restricted). Authentic Use: (The language available to the students to use or understand is unrestricted). Clarification and Focus: (The part of the lesson where learners focus in on a language item – to see it, think about it and understand it better).

Como se puede apreciar, en su modelo caben los tres estadios clásicos P1, P2 y P3, los cuales se corresponden respectivamente con *clarification and focus, restricted use* y *authentic use*. Scrivener propone seis tipos de lección para demostrar posibles combinaciones de estos tres elementos. A modo de ilustración, el tipo 1 refleja la siguiente secuencia didáctica:

Type 1 lesson

- 1 The teacher presents information about an item of language.
- 2 The students then work on oral practice of examples of these items.
- 3 The students do a written exercise to practice these items.
- 4 The students are given the opportunity to use these items, along with the other language they know, in communicative activities.

(Scrivener, 1996: 87)

En este tipo 1 se percibe la secuencia P1 (fase 1)-P2 (fase 2)-P2 (fase 3)-P3 (fase 4), que, curiosamente, es paralela a la del P-P-P y se corresponde desde la perspectiva cognitiva a *DECPRO*. No obstante, en otros tipos de lección se enuncian secuenciaciones distintas. Éste es el caso de la quinta, en la que se observa P3- P3/P1 - P3 (fases 1-3), P1/P2 (fase 4); P1/P2 (fase 5), que equivaldría, cognitivamente, a la secuencia *PRODEC*.⁴ La misma apreciación se observa en el modelo ESA de Harmer (1996, 2001), que se compone de *Engage, Study* y *Activate*. *Engage* no se relaciona con ninguna fase P dado su estatus de actividad de contextualización e introductoria (véase la Tabla 6). *Study* representa P1 de acuerdo con las técnicas de *discovery learning* o P1-P2 al modo del *language focus* de J. Willis (1996a, 1996b). *Activate* es P3. Harmer (1996, 2001) sugiere diferentes secuencias de estos elementos, que pueden reflejar P1-P2-P3 (*DECPRO*) o P3-P1 (*PROdec*), etc.

5.7. El modelo basado en los procesos comunicativos, o CPM (Sánchez (1993, 2001))

En esencia, el modelo de *secuenciación* de actividades de Sánchez (1993, 2001) persigue la imitación del proceso comunicativo en lo relativo a su desarrollo. Es decir, no se presuponen modelos pedagógicos ni cognitivos previos. Habría que concluir, pues, que el CPM está abierto a cualquier secuencia pedagógica o cognitiva siempre que el proceso comunicativo lo demande o requiera.

⁴ Para más detalles de esta lección y la descripción de los otros tipos, véase la sección 5.2.6. de la tesis.

El modelo, que constituye una parte esencial de esta investigación, nació de tres fuentes: (i) la búsqueda de variedad en los modelos de actuación en clase, (ii) la pretensión de aumentar la motivación del alumno mediante la variedad de actuaciones y (iii) la adopción de los esquemas comunicativos reales como base para el trabajo en clase. Asimismo, la propuesta intenta constituirse como una alternativa a la monotonía perceptible en las fases de *secuenciación* ofrecidas por la mayoría de los materiales docentes y libros de texto. Sánchez (1993, 2001) advierte que las situaciones o procesos comunicativos necesitan de una adaptación pedagógica. Sin embargo, dicha adaptación respeta las características fundamentales del proceso en cuanto a la secuencia de su desarrollo. Esta adaptación pedagógica permite la presencia de gran variedad en los patrones de actuación en el aula. Dicha variedad surge en correspondencia con las distintas secuencias de eventos y procesos, las cuales pueden observarse en el desarrollo de una situación comunicativa con el fin de obtener un determinado propósito comunicativo. Por ejemplo, no todos procedemos de la misma manera a la hora de reservar unas vacaciones: algunos consultarán en Internet, otros se decantarán por acudir a una agencia de viajes, etc.

Desde el punto de vista cognitivo, el CPM admitirá tanto la secuencia *DECPRO* como la *PRODEC*, lo cual implica que las fases P1, P2 y P3 pueden aparecer también en distintas combinaciones. Además, el CPM respeta los principios didácticos de integración de destrezas (Cunningsworth, 1984; Harmer, 1991; 2001; Hedge, 2000; McDonough & Shaw, 1993; Richards & Rodgers, 2001; Sánchez, 1993, 1997, 2004a; Ur, 1996) y relevancia de la enseñanza en cuanto a los intereses y necesidades de los alumnos, es decir, conexión de la enseñanza con la vida real de los estudiantes (Grant, 1987; Rubdy, 2003; Tomlinson, 2003b). Otros principios como el efecto retardado de la instrucción y la preparación para el aprendizaje tendrán cabida en el modelo de Sánchez siempre y cuando los tengan en cuenta los autores de materiales en su diseño de los mismos, observación que atañe a toda otra propuesta. Por otra parte, el CPM contempla asimismo la noción psicológica de los *scripts*, que se definen como secuencias estandarizadas o prototípicas de eventos almacenados en nuestra memoria (Sank & Abelson, 1977).

De la exposición sucinta de los modelos reseñados en este apartado puede inferirse que bastantes de ellos siguen el esquema P-P-P (Estaire & Zanón, 1990; Nunan, 1985, 1998b, 1989, 2004). Ciertas propuestas aportan solamente la fase P1 (Lewis, 1993, 1996; McCarthy & Carter, 1995); otras entrañan realmente una reordenación de las

fases (Brumfit, 1979; Di Pietro, 1987, Johnson, 1982) o una combinación de las tres tendencias (Harmer, 1996, 2001; Scrivener, 1994, 1996). El CPM no se opone explícitamente a ningún otro modelo. Pretende solamente ofrecer una vía alternativa en la elaboración y *secuenciación* de materiales para la clase. En el apartado siguiente se percibirán mejor las características y potencialidad de este modelo.

6. EL ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

6.1. Hipótesis

El presente estudio se propone verificar la siguiente hipótesis: ***en contraste con el modelo de secuenciación de actividades P-P-P (Presentación-Práctica-Producción), incluido frecuentemente en muchos de los libros de texto de enseñanza de idiomas, la aplicación del modelo denominado CPM (basado en el desarrollo de los procesos comunicativos) alcanzará mayores cotas de eficacia en el aprendizaje lingüístico del inglés como lengua extranjera.*** El nivel de aprendizaje alcanzado se midió a través de los resultados obtenidos en las secciones de gramática y vocabulario de dos tests, uno de ellos estandarizado a nivel internacional. Dichas secciones estaban basadas en actividades de reconocimiento y producción. Ambos exámenes se administraron dos veces (Pre-test y Post-test) conservando exactamente el mismo formato pero distinto contenido.

6.2. Método

6.2.1. Diseño, variable dependiente e independiente

Para lograr verificar la hipótesis anterior, se realizó un estudio cuasi-experimental de análisis de medidas repetidas, también denominado mixto con dos grupos, experimental y control (factor *inter-sujetos*), con Pre-test y Post-test (factor *intra-sujetos*). La variable dependiente es la eficacia de la intervención objeto de estudio o intervención CPM, que ha sido medida a su vez mediante los resultados de las dos medidas de *gramática* y *vocabulario*, tal y como se ha mencionado en el apartado 6.1. Por tanto, dichas medidas o variables dependientes se han integrado en una única variable dependiente: la eficacia de la intervención CPM. La variable independiente es el grupo, que consta de dos partes: el CG (que sigue el programa establecido en el centro de enseñanza, el cual se atiene a la versión contemporánea del P-P-P) y el EG (que recibe una instrucción basada en el CPM).

6.2.2. Contexto, duración y muestra de la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas de Murcia (*OSL*), institución pública de reconocido prestigio a nivel nacional en la enseñanza de lenguas extranjeras. La frecuencia horaria fue de 4 horas y media de clase a la semana; la docencia se prolongó durante cuatro meses (febrero-mayo de 2003) y el total de sesiones fue de 35 para cada grupo. Dos grupos prediseñados de sujetos de 4º año de inglés participaron en el estudio. Restricciones administrativas de la *OSL* justifican la asignación de sólo dos grupos, estos dos grupos y profesoras en concreto y la imposibilidad de distribuir aleatoriamente los sujetos a los grupos; en consecuencia, se distribuyeron los grupos de forma aleatoria a una condición u otra (EG y CG).

La muestra inicial constaba de 51 alumnos, de los cuales causaron baja 17. En consecuencia, la muestra se redujo a 34 sujetos, todos ellos nativos de la lengua española. En cuanto al sexo, los grupos eran mixtos, con la siguiente distribución:

Tabla 21. Sexo

	EG	CG
Hombres	2	3
Mujeres	17	12

La edad de los informantes ofrecía un rango entre 16 y 41 años, con una media de 23,79 y una desviación estándar (DE) de 5,04. Véase la Tabla 22, que incluye las medias y la DE de la edad y de otras variables cuantitativas referidas a la situación lingüística de los sujetos antes y durante el cuasi-experimento:

Tabla 22. Variables cuantitativas de los sujetos que participaron en el estudio (edad e información descriptiva lingüística)

Variable	EG		CG	
	Media	DE	Media	DE
Edad	22.79	3.71	25.07	6.25
Años de estudios del inglés como L2	8.89	2.60	10.93	4.28
Número de estancias en países de habla inglesa	0.74	0.81	1.20	1.70
Estancias: número de semanas por motivo de estudio del inglés como L2	3.57	7.72	3.66	5.57

Estancias: número de semanas de vacaciones	0.36	0.89	0.20	0.41
Estancias: número de semanas por motivo de intercambio (“otras” razones)	0.05	0.23	0	0
Número de meses de instrucción extra de inglés como L2 antes del cuasi-experimento	7.53	24.32	.67	1.8
Horas semanales de instrucción extra en inglés como L2 antes y durante el cuasi-experimento	0.48	1.12	0.40	1.30
Horas semanales de estudio individual de inglés antes del cuasi-experimento	2.74	2.44	3.57	4.12
Horas semanales de estudio individual de inglés durante el cuasi-experimento	3.21	3.29	3.33	4.77

En cuanto a la profesión u ocupaciones de los informantes, la Tabla 23 ofrece la información pertinente:

Tabla 23. Frecuencias de las profesiones de los sujetos

Profesión	EG	CG
	Frecuencia	Frecuencia
Estudiante de bachillerato	3	1
Estudiante universitario	11	8
Trabajador manual cualificado	1	2
Estudiante universitario de diplomatura (Ciencias Sociales y Humanidades)	1	0
Estudiante universitario de diplomatura (Sanidad)	1	0
Estudiante universitario de diplomatura (Ciencias Técnicas)	0	2
Estudiante universitario de licenciatura (Ciencias Sociales y Humanidades)	2	0
Estudiante universitario de licenciatura (Sanidad)	0	2

6.2.3. Intervención didáctica y materiales utilizados

El grupo experimental (EG) recibió una instrucción basada en el CPM, mientras que la enseñanza del grupo control (CG) se fundamentó en la “versión contemporánea” del P-P-P. En concreto, los materiales de partida eran los del manual *English File Upper Intermediate* (O.U.P.). Los materiales del EG fueron adaptados al CPM por la autora de la presente tesis. La adaptación no afectó al contenido ni a los procedimientos de las actividades sino únicamente a la *secuenciación* de estas últimas, de acuerdo con los requisitos del CPM.

El nivel de conocimiento lingüístico de inglés de los sujetos (gramática y vocabulario) fue medido antes y después del cuasi-experimento, Pre-test y Post-test respectivamente, con el examen estandarizado a nivel internacional *Cambridge First Certificate in English (FCE)*, en su parte “Use of English”. La reglamentación impuesta por la *OSL* impidió aplicar el *FCE* en su totalidad. La parte del examen utilizada consta de 65 preguntas, referidas a aspectos gramaticales y léxicos, y se compone de las siguientes secciones: *FCE_1* (cloze de opción múltiple); *FCE_2* (cloze abierto); *FCE_3* (transformaciones de palabras clave); *FCE_4* (corrección de errores); *FCE_5* (formación de palabras). *FCE_1* y *FCE_5* miden *vocabulario*, *FCE_4* *gramática* y *FCE_2* y *FCE_3* miden ambas variables dependientes. Para los propósitos de este cuasi-experimento también se incluyó una sección que englobaba las cinco partes (*FCE_total*). A este examen se añadieron, a modo de complemento, la nota de la parte de *rephrasing (OSL_rep)* del examen oficial de la *OSL*, que cubría las cuatro destrezas e incluía también una parte sobre *Use of English* en la que se hallaba la citada sección *OSL_rep*. Sólo se tuvo en cuenta esta última, ya que ninguna de las otras secciones medía gramática y vocabulario sin estar mezcladas con otras destrezas y sub-destrezas. No obstante, las puntuaciones de las restantes secciones del examen de la *OSL* se usaron en el análisis de las correlaciones entre las partes de ambos tests. Dichas correlaciones determinaron, de la manera más exacta posible, si los dos tests presentaban o no validez de constructo. La prueba oral (*speaking*) fue desechada debido a las diferencias impuestas por la *OSL* en cuanto a su administración en el Pre-test y Post-test.

El Post-test se llevó a cabo entre mayo y junio. En mayo se evaluó a los sujetos mediante la prueba *FCE* y en junio los mismos individuos se sometieron al examen de la *OSL*. Los individuos asistieron únicamente a otras dos clases después del examen *FCE* en el Post-test durante la semana anterior al período de exámenes de la *OSL*. Dichas sesiones se dedicaron a repasar el test de la *OSL*.

Las características individuales lingüísticas y extra lingüísticas descritas en la sección 6.2.2. se codificaron en los períodos anterior a la implantación y durante el desarrollo de este cuasi-experimento mediante un cuestionario inicial y un primer cuestionario final (IQ y FQ1 respectivamente). Ninguno de los dos era anónimo pero se garantizó explícitamente la confidencialidad de las respuestas.

Un aspecto importante fue en todo momento cuidar la correcta puesta en práctica de la enseñanza por parte de las profesoras encargadas, con el fin de que estas se atuvieran estrictamente a las directrices que les fueron señaladas. Se diseñaron a tal fin cinco instrumentos: a) un diario de clase para las profesoras; b) fichas idénticas para un observador externo, que fueron rellenas por un observador neutral; c) grabación de las clases en vídeo; d) grabación de clases en audio; e) las respuestas de los sujetos de ambos grupos a ciertas preguntas del FQ1 (preguntas nº 6, 7 y 8).

En cuanto a las preguntas mencionadas del FQ1, los resultados del test Mann-Whitney no aportaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de ellas ($U = 0,68, p > ,05$ para FQ1/6; $U = 0,25, p > .05$ para FQ1/7; $U = 0,28, p > ,05$ para FQ1/8). La distribución de las frecuencias de las respuestas se muestran en el siguiente gráfico:

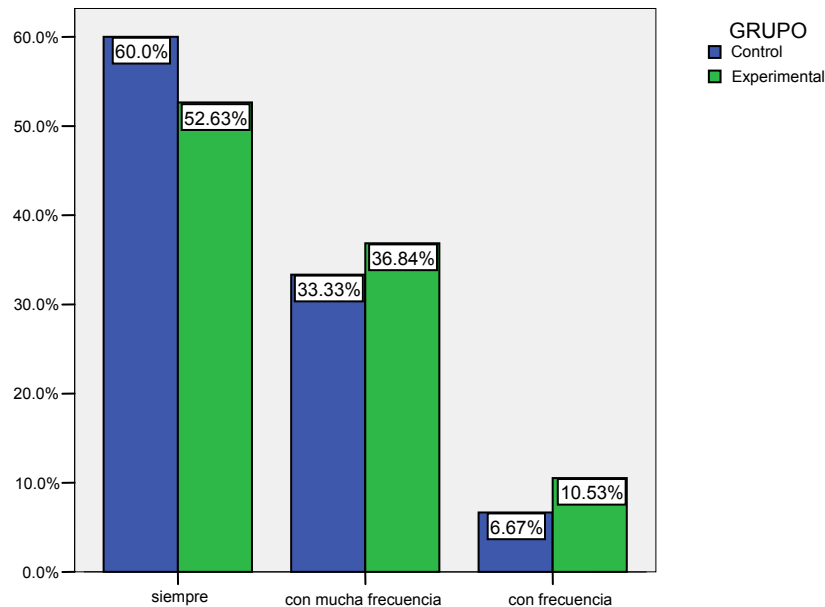


Gráfico 13.
FQ1/6. LA PROFESORA HA INICIADO LOS FILES (UNIDADES) CON LA ACTIVIDAD DEL LIBRO DE TEXTO Y TAL CUAL CONSTA EN ÉL.

En FQ1/6 quedó patente que las dos profesoras se ajustaron bien al orden de presentación de las actividades al principio de la lección. Igualmente ambas profesoras se valieron de las actividades del libro de texto tal cual constaban en él (FQ1/7), como muestra el Gráfico 14:

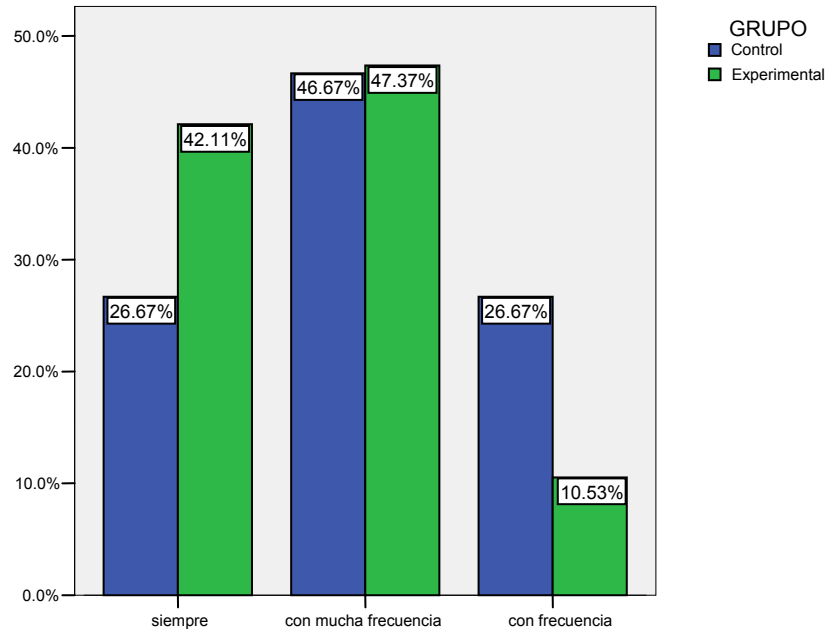


Gráfico 14.
FQ1/7. LA PROFESORA HA UTILIZADO TODAS LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO DE TEXTO Y TAL CUAL CONSTAN EN ÉL.

Como refleja el Gráfico 15, los sujetos del CG afirman que su profesora acabó las unidades con la actividad del libro tal como aparecía en él. Los participantes del EG (94,74%) mantienen lo mismo de su profesora.

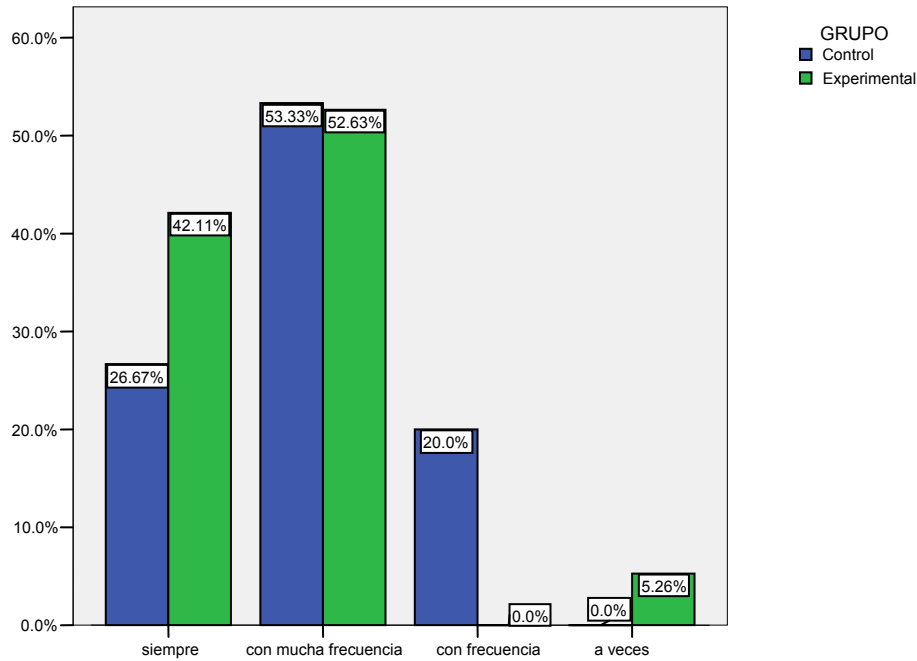


Gráfico 15.
FQ1/8. LA PROFESORA HA FINALIZADO LOS FILES (UNIDADES) CON LA ACTIVIDAD DEL LIBRO DE TEXTO Y TAL CUAL CONSTA EN ÉL.

Por último, la opinión de los sujetos sobre la intervención correspondiente y aspectos generales del aula de inglés como lengua extranjera se recogieron en el mencionado FQ1 y en un segundo cuestionario final (FQ2). Al igual que en los dos cuestionarios anteriores, el FQ2 no era anónimo, si bien se garantizó la confidencialidad de las respuestas.

6.2.3. Procedimiento

La investigadora nunca estableció contacto con los participantes en el estudio cuasi-experimental. Fueron las profesoras quienes se encargaron de administrar los exámenes y cuestionarios, además de ejercer su actividad docente.

Por mi parte consideré adecuado y oportuno informar a los sujetos sobre el estudio cuasi-experimental al que serían sometidos. Esta información la ofrecieron las docentes en el Pre-test antes de llevar a cabo el *FCE*, si bien no se dieron detalles sobre la finalidad de la investigación. Se les informó que tendrían que llevar a cabo algunas tareas complementarias en determinadas ocasiones (como por ejemplo, el mismo test *FCE*) y los cuestionarios. También se les aseguró que el programa del sílabo no variaría en absoluto respecto al esperado y reglamentado por la *OSL* y que en todo momento se les garantizaría la confidencialidad de los datos o resultados obtenidos. Además, las

notas de las tareas complementarias no influirían negativamente en la nota de su curso en la *OSL*. Finalmente, las profesoras insistieron en que todos los alumnos eran libres para participar o no en la investigación. De esta manera se pretendía no solamente mantener informados a los individuos, sino también eliminar o reducir las variables extrañas que pudieran influir en la validez externa (efecto “Hawthorne”, aprensión evaluativa, etc.).

La investigadora se reunió en varias ocasiones conjunta e individualmente con las profesoras encargadas de la docencia en el CG y EG, tanto antes como durante el cuasi-experimento. El objetivo de las reuniones conjuntas era informarles sobre la investigación y sus requisitos, responder a las preguntas que pudieran plantear, explicar con claridad cómo deberían intervenir cada una de ellas, etc. Por otra parte, se mantuvo una reunión individual con cada una de las docentes para hacerles entrega de los materiales con los que tendrían que trabajar y las directrices que debían seguir en su aplicación. Además, se planificaron las visitas de los observadores externos a lo largo del período de investigación y se llevaron a cabo reuniones semanales con cada profesora. De esta manera podían comentarse todas las incidencias que surgían y se respondía a cuantas preguntas iban aflorando a lo largo del proceso. En definitiva, mediante un seguimiento detallado y constante se pretendía garantizar la buena marcha de la investigación, con la ayuda, además, de las fichas del observador y de las grabaciones de cada sesión observada.

6.3. Resultados y discusión

6.3.1. Parte primera

Los resultados más sobresalientes obtenidos de la investigación han sido los siguientes:

i) La prueba chi-cuadrado verificó que el abandono de los 17 sujetos anteriormente reseñado podía ser rechazado como variable extraña. Además, los resultados del t-test demostraron que la falta de asistencia a algunas de las 35 sesiones no ejerció ninguna influencia negativa en la interpretación de los resultados.

ii) Nuevamente, mediante pruebas inferenciales, en este caso no sólo chi-cuadrado sino también t-test dependiendo de la naturaleza de las variables, fue posible asumir que ambos sujetos provenían de la misma población objeto de estudio (véase la Tabla 22 en la pág. 30).

iii) El EG y el CG eran homogéneos - y por tanto comparables - en lo referido a su nivel lingüístico al inicio del estudio, tal y como lo refleja el resultado del t-test, que se explicita en la tabla siguiente:

Tabla 44. Resultados en el Pre-test de los exámenes *FCE* y *OSL* comparando el EG y el CG, asumiendo varianzas iguales.

	Levene (F)	<i>p</i>	t	<i>p</i>
preFCE_1	2.14	.15	0.09	.92
preFCE_2	3.91	.05	-0.37	.70
preFCE_3	0.00	.94	0.04	.96
preFCE_4	2.14	.15	0.43	.66
preFCE_5	0.26	.61	1.54	.13
preFCE_total	2.32	.13	0.31	.75
preOSL_rep	0.95	.33	0.70	.48

iv) El EG y CG también eran homogéneos a nivel lingüístico antes y después del experimento, como lo demostraron los resultados del test de Box y Levene, reflejados en la tabla siguiente:

Tabla 45. Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianza y contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error para las partes de los tests *FCE* y *OSL*.

Partes del test	Prueba de Box		Contraste de Levene (Pre-test)		Contraste de Levene (Post-test)	
	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
FCE_1	1.37	.26	2.15	.15	0.73	.39
FCE_2	2.10	.09	3.91	.05	0.21	.64
FCE_3	0.45	.71	0.00	.94	1.47	.23
FCE_4	0.98	.39	2.14	.15	2.97	.09
FCE_5	0.69	.55	0.26	.61	2.10	.15
FCE_total	0.78	.50	2.32	.13	3.58	.06
OSL_rep	1.80	.14	0.95	.33	0.043	.83

Los grados de libertad para la prueba de Box fueron $gl_1 = 3$ and $gl_2 = 182410.16$. Para la prueba de Levene fueron $gl = 1$ y $gl = 2$

v) En general, el efecto de la intervención o método de enseñanza objeto de estudio es estadísticamente significativo cuando se mide con el examen *FCE*. Por tanto, se obtienen diferentes resultados dependiendo del test que se utilice. Además, el efecto del programa de enseñanza del EG es mayor en algunas partes que en otras. Al respecto, véase la Tabla 43, que muestra las medias y DE de las siete partes de ambos exámenes:

Tabla 43. Medias y DE para cada parte de los tests *FCE* y *OSL*.

Partes del test	PRE-TEST				POST-TEST			
	EG		CG		EG		CG	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
FCE_1	10.05	1.96	10.13	3.20	10.05	2.01	8.87	2.61
FCE_2	9.37	2.01	9.00	3.63	11.74	2.21	9.4	2.56
FCE_3	9.95	3.60	10.00	3.38	13.21	2.80	10.60	3.58
FCE_4	8.21	2.72	8.67	3.44	8.58	2.39	8.40	3.33
FCE_5	6.42	1.84	7.40	1.84	7.16	1.61	6.40	2.16
FCE_total	44.00	9.00	45.2	13.26	50.74	8.43	42.67	11.91
OSL_rep	4.89	2.36	5.4	1.71	5.91	2.23	5.35	2.36

vi) Bajo un análisis de varianza la correspondiente prueba inferencial F-ANOVA sobre las puntuaciones en el test *FCE* reveló que la enseñanza basada en el CPM obtuvo efectos significativos en las siguientes partes del test *FCE*: *FCE_2* (cloze abierto); *FCE_3* (transformaciones de palabras clave); *FCE_5* (formación de palabras) y *FCE_total*. **Por lo tanto, se confirmó la hipótesis de esta investigación en cuanto a este examen en su conjunto y en las tres secciones que requerían tanto identificación como producción lingüística.** Este hecho quiere decir que al contrastar ambos grupos se detectaron efectos estadísticamente significativos en los cambios surgidos tras comparar los resultados del Pre-test y del Post-test. Debe enfatizarse que los datos significativos detectados en el test *FCE* se obtuvieron en los ítems que requerían identificación y producción de elementos lingüísticos por parte de los sujetos. En otras palabras, el cloze abierto y de opción múltiple, las transformaciones de palabras clave y la formación de palabras - que median tanto *gramática* como *vocabulario* (*FCE_2* y *FCE_3*) y sólo *vocabulario* (*FCE_5*) - exigían operaciones cognitivas más complejas que la sola identificación de elementos. La última se refería al cloze de respuesta múltiple y a la corrección de errores, los cuales median

respectivamente el conocimiento de *vocabulario* (*FCE_1*) y de *gramática* (*FCE_4*). Se puede concluir, por tanto, que las tareas centradas únicamente en la identificación no eran las más adecuadas para la muestra de este estudio, ya que no se apreciaron efectos significativos de dichas tareas en el aprendizaje derivado de la instrucción basada en el CPM. Investigaciones futuras pueden contribuir a confirmar o refutar estos resultados.

La Tabla 46 refleja el resumen de los resultados de la prueba F-ANOVA con respecto a la interacción entre el grupo (factor *inter-sujetos*) y la medida del tiempo (factor *intra-sujetos*) para las seis secciones del test *FCE* y la parte *OSL_rep*:

Tabla 46. Valores F-ANOVA relativos al efecto de interacción de *medida del tiempo x grupo* (tests *FCE* y *OSL*)

Partes del test	F	p
FCE_1	3.23	.08
FCE_2	8.95	.00
FCE_3	6.53	.01
FCE_4	0.59	.44
FCE_5	8.82	.00
FCE_total	25.29	.00
OSL_rep	2.02	.16

Las figuras siguientes (1-4) muestran la clara diferencia existente entre las medias de los dos grupos en las secciones *FCE_2*, *FCE_3*, *FCE_5* y *FCE_total*:

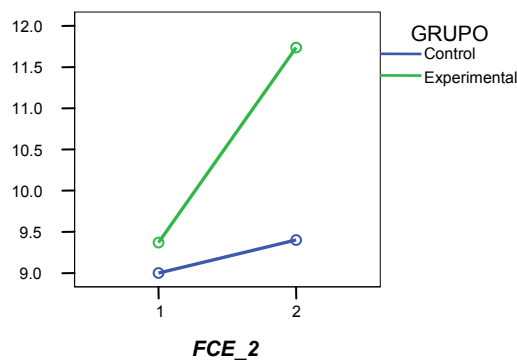


Figura 1. Medias de las puntuaciones de *FCE_2* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en mayo.

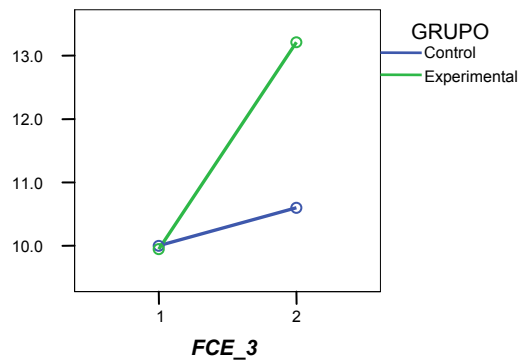


Figura 2. Medias de las puntuaciones de *FCE_3* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en mayo.

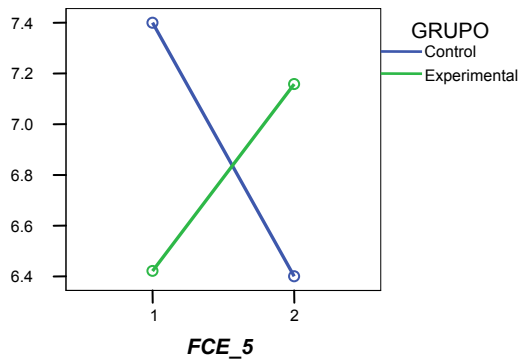


Figura 3. Medias de las puntuaciones de *FCE_5* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en mayo.

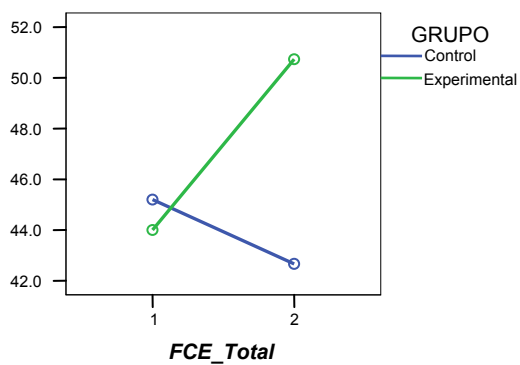


Figura 4. Medias de las puntuaciones de *FCE_total* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en mayo.

vii) Tal y como puede observarse en la Tabla 46 (pág. 39), la enseñanza basada en el CPM no tuvo efectos estadísticamente significativos en el *OSL_rep* ($p > ,05$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis de este estudio en lo relativo a esta parte del examen *OSL*. No obstante, a pesar de que los efectos no fueron estadísticamente significativos, sí se percibió una evidente influencia positiva de la intervención CPM en el aprendizaje. Es interesante destacar que esta parte del examen *OSL* tenía un formato similar a la sección *FCE_3* (en la que sí que se obtuvieron efectos estadísticamente significativos).

viii) Los efectos no estadísticamente significativos en las partes *OSL_rep*, *FCE_1* y *FCE_4* reflejan, en todo caso, que el modelo de instrucción basado en el CPM fue como mínimo tan eficaz como el basado en el P-P-P respecto a la mejora en la competencia adquirida en L2. Este hecho se aprecia mejor en las tres figuras siguientes, que muestran la media de las puntuaciones del Pre-test y Post-test de las citadas partes de los exámenes *FCE* y *OSL*:

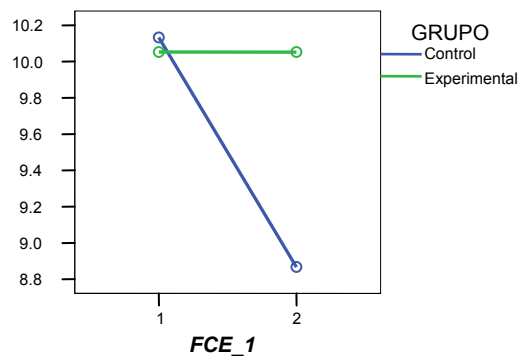


Figura 5. Medias de las puntuaciones de *FCE_1* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en mayo.

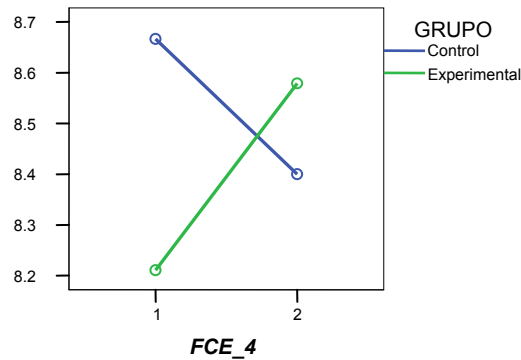


Figura 6. Medias de las puntuaciones de *FCE_4* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en mayo.

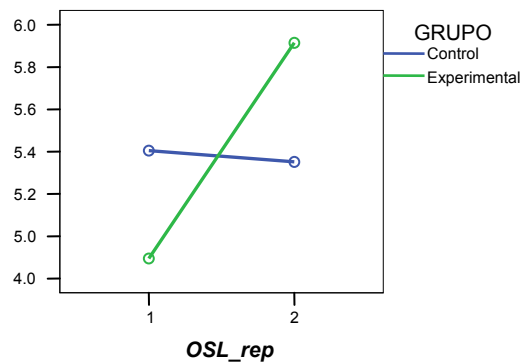


Figura 11. Medias de las puntuaciones de *OSL_rep* para cada grupo (EG y CG) en los dos momentos evaluados: Pre-test (1) en febrero y Post-test (2) en junio.

ix) Como ya se apuntó anteriormente, también se hicieron comparaciones entre secciones que no constituyeron el objeto directo de esta investigación: comprensión oral (*OSL_lis*), expresión escrita (*OSL_writ*), y pronunciación combinada con gramática y vocabulario (*OSL_mc*). La alta correlación resultante entre todas las partes de los dos exámenes revela que los tests gozan de validez de constructo, puesto que realmente midieron la competencia lingüística considerada globalmente.

x) La mayor parte de las correlaciones entre el Pre-test y el Post-test en ambos exámenes muestran un patrón similar en lo referido a los resultados obtenidos por los sujetos en el Pre-test y Post-test. Estas correlaciones aparecen en las Tablas 47-49. La

mayor parte de las correlaciones están por encima o por debajo del ,5. Las que están por encima del ,5 implican una tendencia paralela en los resultados obtenidos por los sujetos, es decir, quienes alcanzaron una puntuación alta en febrero también la lograron en junio, y quienes obtuvieron resultados bajos en febrero obtuvieron resultados similares en junio igualmente. No obstante, se observa en los resultados un patrón de dirección opuesto al anterior cuando las correlaciones están por debajo de -,5.

Tabla 47. Correlaciones entre las dos medidas de tiempo para cada parte de los dos tests.

	FCE_1	FCE_2	FCE_3	FCE_4	FCE_5	FCE_total	OSL_rep
$r_{pre, post}$	.63(**)	.69(**)	.54(**)	.66(**)	.49(**)	.45(**)	.48(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 48. Correlaciones entre las dos medidas de tiempo para cada parte de los dos tests (EG).

	FCE_1	FCE_2	FCE_3	FCE_4	FCE_5	FCE_total	OSL_rep
$r_{pre, post}$	.60(**)	.72(**)	.54(*)	.48(*)	.46(*)	.83(**)	.38

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 49. Correlaciones entre las dos medidas de tiempo para cada parte de los dos tests (CG).

	FCE_1	FCE_2	FCE_3	FCE_4	FCE_5	FCE_total	OSL_rep
$r_{pre, post}$	.69(**)	.78(**)	.66(**)	.81(**)	.70(**)	.90(**)	.73(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

xi) En la sección *OSL_rep* se obtuvo un tamaño del efecto moderado. Si excluimos el valor bajo de *FCE_4* y el medio de *FCE_1*, todas las partes restantes medidas en el test *FCE* arrojan valores del tamaño del efecto altos y positivos. Este hecho indica que la intervención didáctica del CPM fue superior al programa basado en el P-P-P, como se percibe en la siguiente tabla:

Tabla 50. Tamaños del efecto (TE) para cada parte de los tests *FCE* y *OSL*.

	ES
FCE_1	0.51
FCE_2	1.27
FCE_3	0.80
FCE_4	0.25
FCE_5	0.99
FCE_total	1.68
OSL_rep	0.41

xii) En cuanto a los efectos de las variables moderadoras sobre las diferencias entre los grupos en sus niveles de gramática y vocabulario, estos no fueron significativos. Por lo tanto, las potenciales variables moderadoras no influyeron en ninguno de los dos modelos de enseñanza. Se aprecian, no obstante, algunas correlaciones positivas altas entre algunas partes del *FCE* y el CG, tanto en las variables cuantitativas como en las categóricas: por un lado, *FCE_1* con el *número de meses de instrucción extra de inglés como L2 antes del cuasi-experimento*; con *instrucción extra en inglés como L2 antes y durante el cuasi-experimento* y *conocimiento de otras lenguas (además del inglés) antes del cuasi-experimento*; por otro lado, *FCE_5* con el *número de estancias en países de habla inglesa* y el *número de semanas en las estancias enfocadas a estudiar inglés como L2*. El escaso número de sujetos del CG que presentaron valores superiores a 0 (en las variables cuantitativas) o respuesta afirmativa (para las variables categóricas) justifica la falta de impacto de estas variables en los resultados de *FCE_1* y *FCE_5*.

Respecto al EG, se detectó una correlación positiva moderada entre *OSL_rep* y los *años de estudio del inglés como L2*, mientras que se observó correlación negativa en dos casos, ambos implican variables categóricas: *FCE_2* con *laguna anual en el estudio del inglés como L2* y *FCE_total* con el *estudio de otras lenguas aparte del inglés como L2 durante el cuasi-experimento*. Se debe concluir, pues, que el hecho de hablar o tener conocimientos de otras lenguas antes del cuasi-experimento, recibir instrucción extra en inglés como L2 y contar con estancias en países de habla inglesa - específicamente con fines académicos - son aspectos positivos en la enseñanza basada en el P-P-P para aprender *vocabulario* (*FCE_1* en las dos primeras covariables y *FCE_5* en las dos últimas). En cuanto al grupo EG, resulta llamativo observar que el estudio de otras lenguas extranjeras durante el periodo de la intervención didáctica del CPM no produjo efectos positivos en el aprendizaje del inglés. Téngase en cuenta, sin embargo, que todos estos resultados, referidos a las correlaciones entre las partes de los tests y las variables moderadoras, no han de ser extrapolados a otras poblaciones dado el reducido tamaño de la muestra en cada categoría y de la muestra en general. Investigaciones posteriores similares a la presente podrían arrojar más luz al respecto.

6.3.2. Parte segunda

Dado que desconozco la existencia de ninguna otra investigación sobre los efectos de la *secuenciación* de actividades en el aprendizaje del inglés, se codificaron algunas

variables de los dos cuestionarios finales (FQ1 y FQ2) y luego se analizaron para estudiar su relación con los efectos principales detectados. Las variables mencionadas fueron seleccionadas atendiendo a nociones conceptuales pertinentes para esta investigación. En razón de ello, el análisis estadístico se llevó a cabo mediante el test de Mann Whitney (que, como se indicó en la sección 6.2.3., también se utilizó con las preguntas n° 6-8 del FQ1). El carácter correlacional del citado análisis no permitió determinar con precisión la relación causal entre la mejora del aprendizaje en el EG y las respuestas positivas de dichos sujetos en cuanto a dos aspectos fundamentales: las características del CPM y las implicaciones de gestión de la clase que conllevaba la aplicación de este modelo de *secuenciación* de actividades. No obstante, creo firmemente que la información aportada por los dos cuestionarios finales puede ayudar a entender la actitud de los participantes ante los programas de enseñanza y las consecuencias sobre gestión del aula que surgieron de tales programas. En concreto, los resultados del FQ1 y FQ2 permiten concluir que:

a) Los libros de texto o materiales de clase y la *secuenciación* de actividades constituyeron un elemento importante para los sujetos de ambos grupos, como reflejan las respuestas al ítem 1.4. en el FQ1 y al 6.3 y 7.2. en el FQ2. El Gráfico 12 presenta la distribución de las frecuencias de las contestaciones al 1.4.:

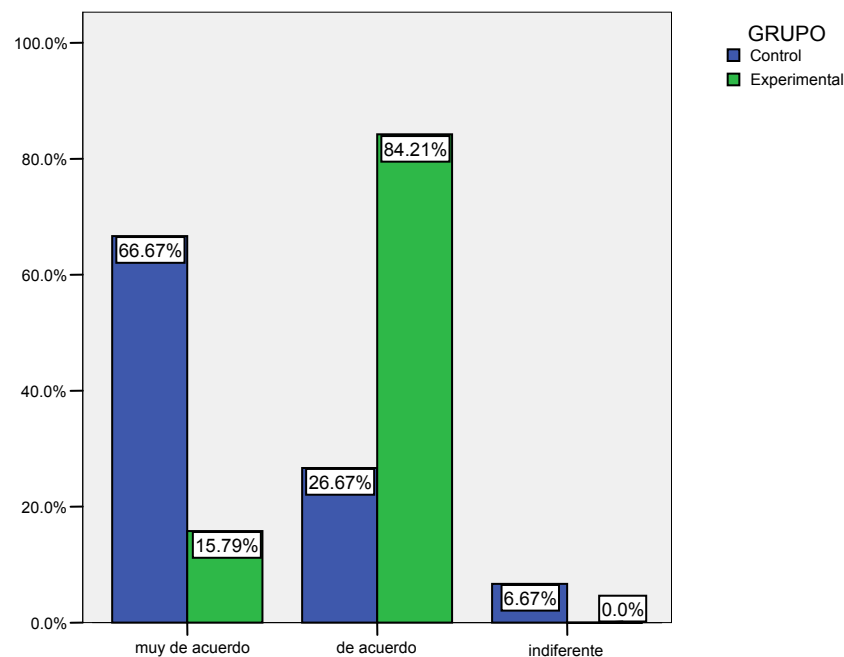


Gráfico 12.
FQ1/4. EL LIBRO DE TEXTO HA SIDO ÚTIL EN MI APRENDIZAJE.

En relación al ítem FQ1/4, no existen diferencias cualitativas entre los dos grupos, aunque el test de estadística inferencial es significativo ($U = 0,02, p < ,05$). Como se puede observar en el Gráfico 12, todos los sujetos del EG están de acuerdo en otorgar valor al libro de texto, como también ocurre con la amplia mayoría del CG (93,34%); prácticamente nadie está en contra de tal afirmación.

El Gráfico 24 muestra que solamente el 5,26% de los informantes del EG y el 6,67% del CG consideran que el libro de texto no fue realmente importante. No se constataron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos: ($U = 0,78, p > ,05$).

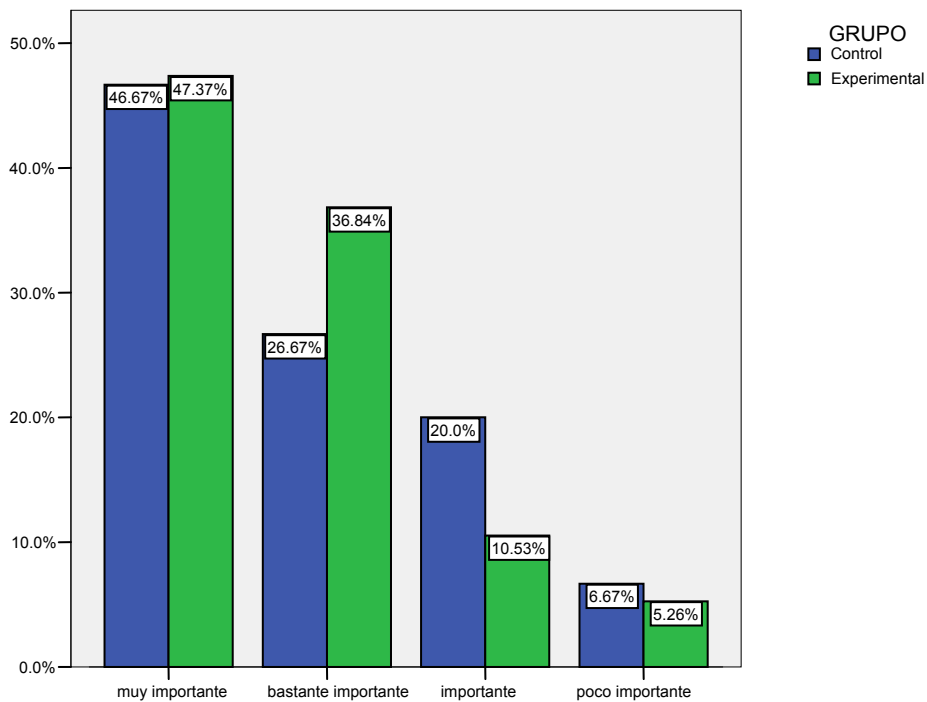


Gráfico 24.
FQ2/6.3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE IMPORTANCIA PARA SU APRENDIZAJE DE CADA UNO DE LOS SIGUIENTES FACTORES DE LA CLASE DE INGLÉS?: EL LIBRO DE TEXTO.

Del Gráfico 27 puede también inferirse que los sujetos del EG y del CG estiman que la *secuenciación* de las actividades es importante en la clase de inglés como lengua extranjera. Tampoco hay diferencias significativas entre grupos ($U = 0,47, p > ,05$).

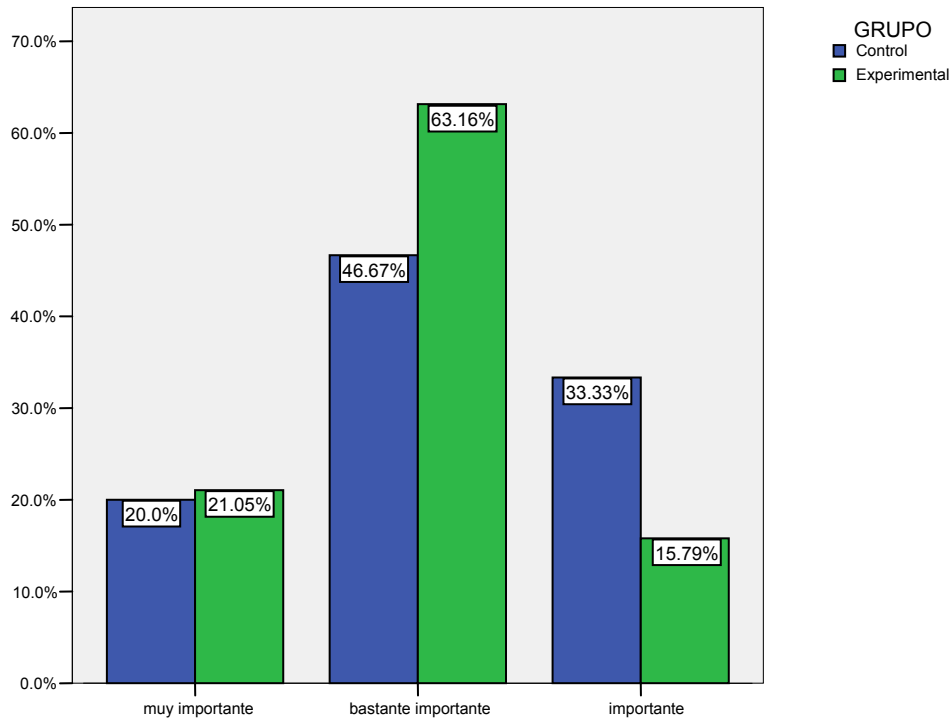


Gráfico 27.
FQ2/7.2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE IMPORTANCIA QUE LE MERECEN CADA UNO DE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS DE UN LIBRO DE TEXTO?: LA SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

b) El EG parece que disfrutó más de la *secuenciación* de actividades recibida durante la intervención didáctica CPM al contrario que el CG, cuyo programa de enseñanza seguía el modelo habitual del P-P-P. Esta situación se refleja en la pregunta 13.2 del FQ1 (Gráfico 19). Se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($U = 0,00, p < ,01$) en referencia a la opinión de los informantes sobre la *secuenciación* de actividades en los materiales usados. Como muestra el Gráfico 19, al 78,95% de los sujetos del EG les gustó la *secuenciación* aplicada o mucho o bastante, en contraposición al 33,33% de los participantes del CG que opinaron de igual manera. Además, el 13,33% de los sujetos del CG aseguraron que no les gustó en absoluto la *secuenciación* tradicional subyacente a la versión contemporánea del P-P-P, mientras que nadie opinó de igual manera entre los participantes del EG (a quienes se les aplicó una instrucción basada en el CPM).

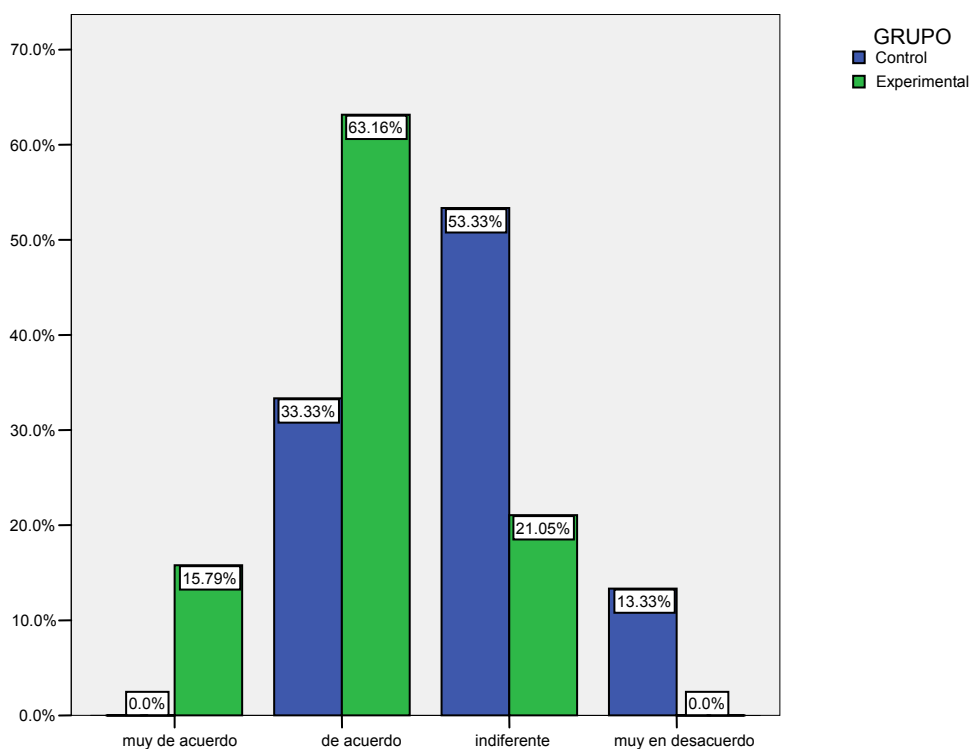


Gráfico 19.
FQ1/13.2. DE LAS CLASES ME HA GUSTADO: LA SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE OFRECE EL LIBRO DE TEXTO.

c) Al EG parece que le gustó ciertas características clave del CPM que fueron preguntadas indirectamente, en especial su relación con los procesos comunicativos de la vida real (FQ2/1) y el hecho de que las actividades giraban en torno el tema de la lección (FQ2/4). No se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en relación a FQ2/1 ($U = 0,63, p > ,05$). Como puede observarse en el Gráfico 20, la mayor parte de los participantes de ambos grupos estuvieron de acuerdo en que el interés por las clases de inglés aumenta siempre que se ajusten o enmarquen dentro de acciones directamente extraídas de la vida real.

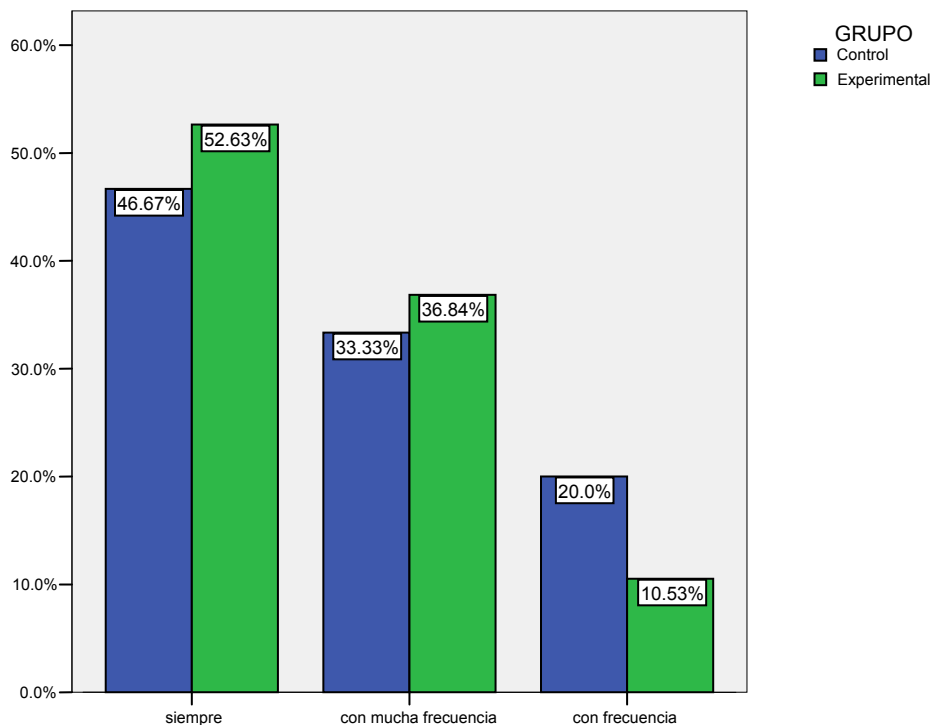


Gráfico 20.
FQ2/1. LAS CLASES DE INGLÉS SON MÁS INTERESANTES SI EN ELLAS SE REFLEJAN SITUACIONES DE LA VIDA REAL EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE.

En cuanto al Gráfico 23, ninguno de los informantes expresó que las actividades de gramática, vocabulario o pronunciación no deben estar nunca relacionadas con el tema de la unidad. No se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($U = 0,15, p > ,05$). El 15,79% de los sujetos del EG y el 13,33% de los del CG se orientaban hacia este extremo negativo de la escala de Likert en alguna ocasión, mientras que el resto de los informantes se asemeja en el deseo de que en la clase de inglés las actividades estén relacionadas con el tema de la unidad.

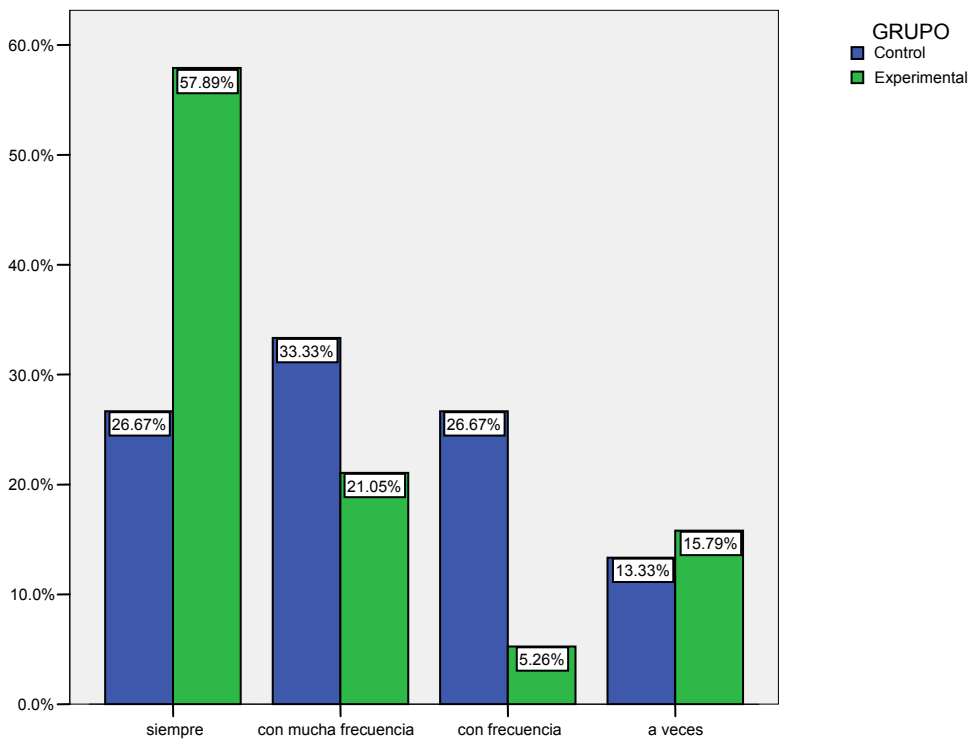


Gráfico 23.
FQ2/4. PREFIERO QUE TODAS LAS ACTIVIDADES GRAMATICALES, DE VOCABULARIO Y DE PRONUNCIACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO ESTÉN RELACIONADAS CON EL TEMA DE LA UNIDAD O LECCIÓN CORRESPONDIENTE.

d) Los informantes del EG no tuvieron que esforzarse más que los del CG para seguir el desarrollo de las clases (FQ1/11). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la pregunta correspondiente ($U = 0,41$, $p > ,05$). Como se observa en el Gráfico 16, el 31,58% de los sujetos del EG y el 13,33% de los del CG nunca encontraron dificultad especial al respecto. Por tanto, podría afirmarse que la variedad en los patrones de acción introducidos por el CPM no conllevó un mayor esfuerzo para los sujetos EG en su seguimiento del desarrollo de las clases, en contraste con el CG, cuyos porcentajes en la respuesta mayoritaria “a veces” fueron más altos que los del EG (60% frente a 47,37%).

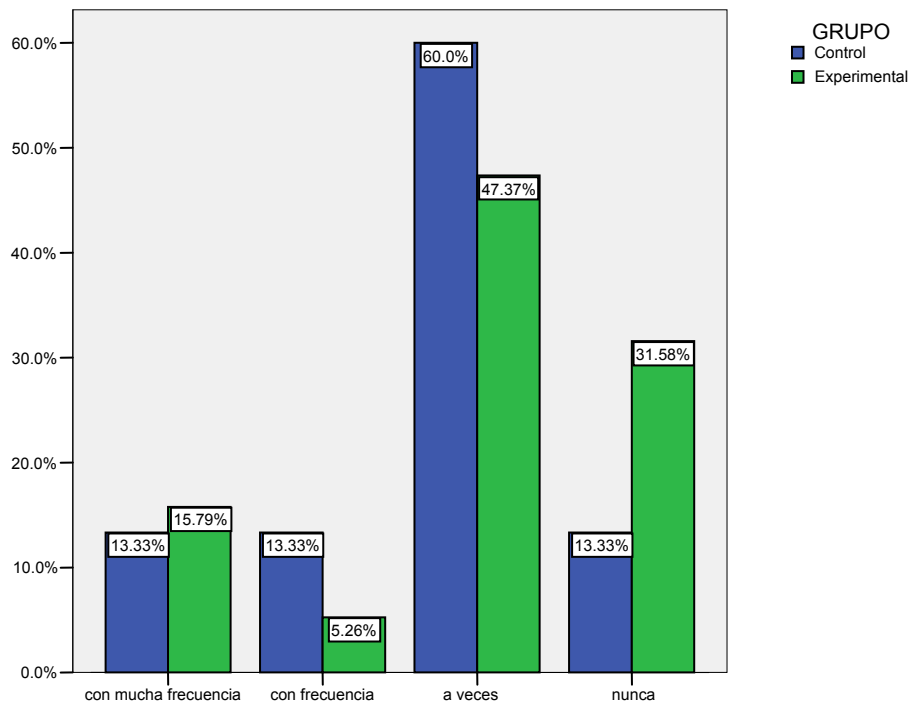


Gráfico 16.
FQ1/11. HE TENIDO QUE ESFORZARME PARA SEGUIR EL DESARROLLO O MECÁNICA DE LAS CLASES.

e) Ambos grupos valoraron positivamente tanto la regularidad en los patrones de trabajo (FQ2/2) como la novedad y la variedad (FQ2/3), lo cual parece implicar que los informantes acogen favorablemente la diversidad si ésta se introduce con moderación. Véanse al respecto los Gráficos 21 y 22:

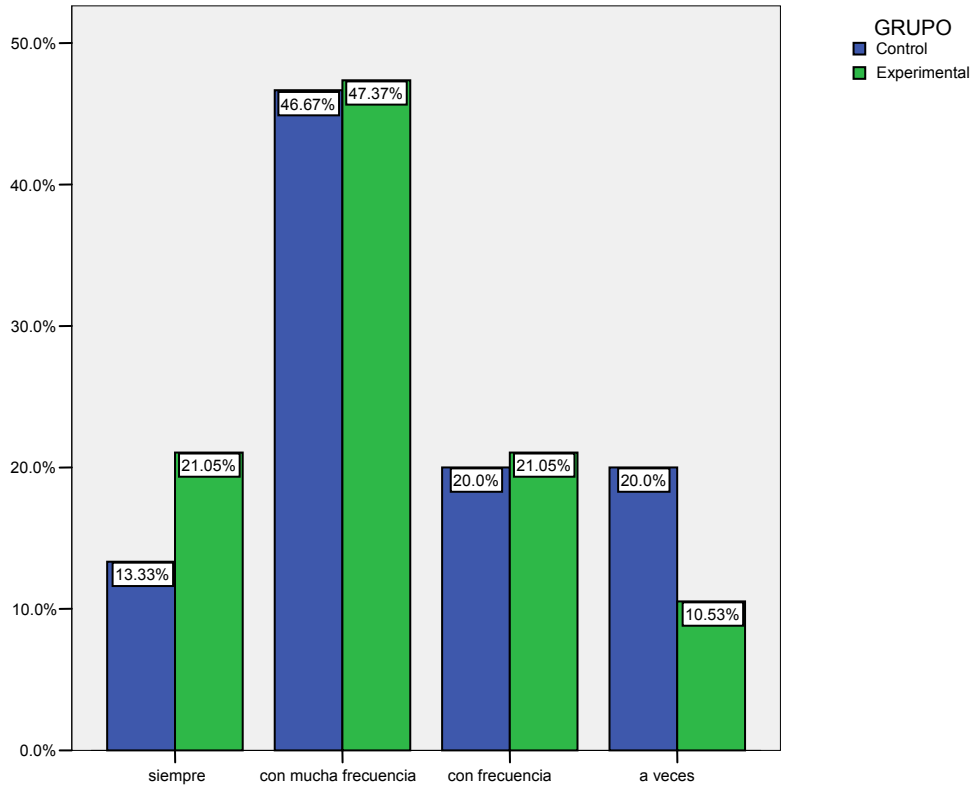


Gráfico 21.
FQ2/2. ME GUSTAN LA NOVEDAD Y LA IMPROVISACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES.

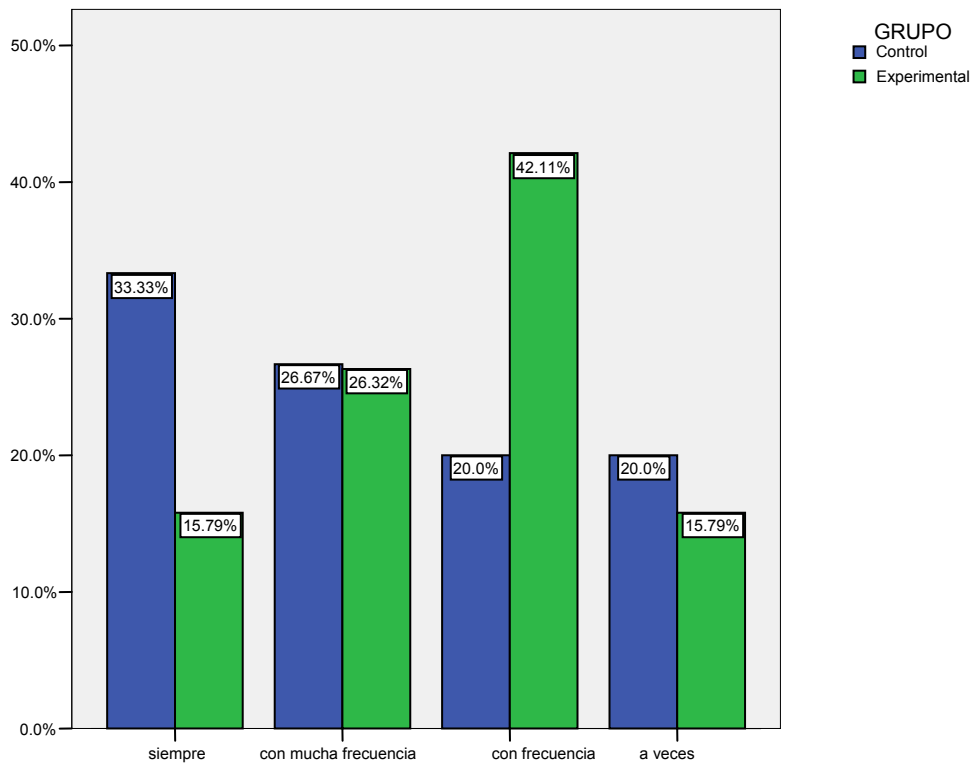


Gráfico 22.
FQ2/3. ME SIENTO CÓMODO EN LAS CLASES SI SÉ DE ANTEMANO CÓMO SE VAN A DESARROLLAR.

El análisis de FQ2/2 no detectó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($U = 0,49, p > ,05$). Como se puede observar en el Gráfico 21, el 10,53% del EG y el 20% del CG afirmaron que preferían sólo a veces la variedad en la organización de las clases de inglés, y nadie afirmó que no le agradara nunca. Una tendencia similar se aprecia en los resultados de FQ2/3 (Gráfico 22). Dichos resultados revelan la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($U = 0,41, p > ,05$) respecto a las respuestas sobre si los sujetos se sienten a gusto cuando saben de antemano cómo se va a desarrollar la clase. El 15,79% del EG y el 20% del CG aseguran que prefieren conocer por anticipado este aspecto en ciertas ocasiones, mientras que el resto de informantes de ambos grupos dicen sentirse más seguros cuando lo conocen de antemano. No hubo respuestas negativas.

f) De los resultados constatados en el EG en relación a los puntos d) y e), se puede concluir que el CPM parece ofrecer un grado de variedad adecuado que permite no confundir a los informantes ni superar sus expectativas al respecto. Una posible razón que justifique esta moderada presencia de la variedad podría basarse en las siguientes razones: (i) la familiaridad y el carácter no sorpresivo de los procesos comunicativos tratados, enraizados en la vida real (aspecto que está directamente relacionado con la noción de *script* señalada en la sección 5.7.); y (ii) el hecho de que los participantes ya estaban familiarizados con el tipo de actividades del libro de texto, puesto que lo venían usando desde el inicio del curso.

En resumen, la enseñanza basada en el CPM demostró tener un mayor grado de eficacia en el aprendizaje de los alumnos de inglés como lengua extranjera que la fundamentada en el P-P-P. Además, parece posible afirmar que al EG le agradaron ciertas características principales del CPM indirectamente preguntadas.

6.4. Conclusiones de la investigación

El presente estudio cuasi-experimental reveló las siguientes limitaciones:

a) La imposibilidad material de no haber podido aplicar el test *FCE* en su totalidad, lo que implica un cierto conflicto a nivel de validez de constructo con el concepto de competencia lingüística aceptado hoy en día (veáse Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Heaton, 1975).

b) La falta de seguimientos, con el fin de comprobar los efectos a largo plazo de la enseñanza basada en el CPM.

c) La selección de dos grupos prediseñados de alumnos, tal como se formaron en los centros, en vez de la selección de informantes aleatoriamente. La misma limitación se observa en cuanto a las profesoras.

d) El uso de un solo centro de la *OSL*, únicamente dos grupos y un número de informantes limitado.

Las restricciones institucionales y administrativas de la *OSL* impusieron las condiciones a), c) y d) (exceptuando el recurso a un solo centro de las *OSL*). Las dos últimas limitaciones no hicieron posible la validación externa de la investigación. Sin embargo, también cabe argumentar que la heterogeneidad de la muestra (es decir, la existencia de sujetos variados y distintos, tal y como se observa en las Tablas 21, 22 y 23 de las páginas 30-31 y en el análisis de sus variables individuales en la sección 6.2.3. del texto principal de la tesis) favoreció que la muestra seleccionada pudiera ser considerada como representativa de una población propia de estudiantes de la *OSL*. Esta heterogeneidad es independiente de la realidad de que la muestra era homogénea tanto en sus características individuales antes y durante el estudio, como en su nivel lingüístico de inglés previo al cuasi-experimento y en las puntuaciones obtenidas en los exámenes, de acuerdo respectivamente con los puntos ii), iii) y iv) de la sección 6.3.1. de este resumen. Además, la alta motivación de los alumnos permite generalizar los resultados a otros colectivos con motivación semejante, a pesar de que es necesario tomar con reserva la extrapolación a otras muestras con edades o condiciones escolares diferentes, que podrían tener niveles diferentes de motivación.

CONCLUSIONES GENERALES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Soy consciente de que los resultados de esta investigación deben de ser analizados teniendo en cuenta la observación de Pica de que “no one experience, activity or endowment can account for all of L2 learning” (Pica, 1994: 517). El aprendizaje de una lengua constituye, en efecto, un fenómeno extremadamente complejo. No puede ser analizado, pues, como dependiente de un solo factor, aunque éste se halle plenamente objetivado y justificado.

A pesar de ello, la autora de este trabajo considera que la *secuenciación* de actividades en general y la basada en el CPM en particular merecen un justo reconocimiento en el ámbito de la investigación en enseñanza de lenguas extranjeras

debido a dos razones: primera, los resultados positivos obtenidos en las puntuaciones del examen *FCE* y en las respuestas de FQ1 y FQ2; y segunda, la fundamentación teórica del CPM, tanto por su relación con un modelo cognitivo de adquisición de conocimientos ampliamente aplicado en SLA, como por su consideración de flexibilidad en las vías de aprendizaje, su atención al concepto de *script* y su afinidad con los enfoques didácticos actuales (integración de destrezas, relevancia e interés para el alumno, variedad en la instrucción).

Así pues, me permito sugerir algunas recomendaciones:

- i) a los diseñadores de materiales, que presten atención al CPM en la planificación de las unidades docentes;
- ii) a los formadores de profesores, que se les informe del CPM y que formen a futuros profesores en la adaptación de materiales existentes a este nuevo esquema de *secuenciación*;
- iii) a los profesores de inglés como lengua extranjera, que se interesen por la aplicación del modelo CPM en sus clases;
- iv) en cuanto a los investigadores, se sugieren trabajos de investigación que persigan los siguientes objetivos: a) estudiar los efectos de la *secuenciación* de actividades en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera replicando la investigación aquí expuesta, y ampliando la muestra de sujetos y la naturaleza de las muestras; b) contrastar los efectos del CPM con otros tipos de *secuenciación*, además del P-P-P; c) comparar los resultados y efectos del CPM en la adquisición de la lengua a través de tareas centradas en el desarrollo de gramática, vocabulario y destrezas; d) investigar sobre los efectos del CPM en las actividades basadas en la identificación individualmente y en la identificación y producción lingüística; e) examinar con más detalle el grado de influencia de todas las variables moderadoras especificadas en este estudio sobre el esquema tradicional (P-P-P) y el CPM, usando a tal fin muestras de mayor tamaño; f) analizar la influencia del CPM y de otros modelos de *secuenciación* en la motivación de los alumnos; g) investigar la relación cuantitativa y cualitativa entre una instrucción basada en el CPM y la evaluación de las clases por parte de los estudiantes en relación a su variedad y amenidad; h) investigar las percepciones de los sujetos sobre el grado de variedad que piensan que introduce el CPM y determinar sus actitudes al respecto; i) mediante diseños multifactoriales, medir la influencia de diferentes patrones de *secuenciación* sobre los indicadores de aprendizaje y motivación de alumnos con distintos niveles de conocimientos y edades.

Finalmente, en atención a los resultados analizados y a las recomendaciones aquí expuestas, hago un llamamiento expreso a los investigadores para que no duden en implicarse decididamente en el tema del Desarrollo de Materiales en general, dada la potencialidad que encierra este campo y su importancia e incidencia en la mejora de la enseñanza.