



Universitat Autònoma de Barcelona

EL PORTAFOLIO ORAL COMO
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
FORMATIVA EN EL AULA DE LENGUA
EXTRANJERA

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques



1500529973

CRISTINA ESCOBAR URMENETA

Cristina ESCOBAR URMENETA

**EL PORTAFOLIO ORAL COMO
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
FORMATIVA EN EL AULA DE LENGUA
EXTRANJERA**

TESIS DOCTORAL

Dirigida por la Dra. Luci NUSSBAUM

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Facultat de CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

**Departament de DIDÀCTICA DE LA LLENGUA, LA
LITERATURA I LES CIÈNCIES SOCIALS**

A mis padres.

A Ana y Elena.

Y en especial, a Antonio.

ÍNDICE GENERAL

0. Introducción	1
1. Objetivos, preguntas y procedimiento metodológico	5
1. Objetivos y preguntas de la investigación	5
2. Procedimiento metodológico: la investigación en acción o el profesor como investigador	7
2.1. Identificar un tema, interés o problema	9
2.2. Búsqueda de saber	13
2.3. Planificar una acción	14
2.4. Poner en práctica una acción	15
2.5. Observar una acción	15
2.6. Reflexionar sobre las observaciones	23
2.7. Revisar el plan de acción.....	24
2. Búsqueda de saber	27
1. La enseñanza de la lengua oral	28
1.1. De los métodos audiolinguales a los enfoques comunicativos.....	28
1.2. Teorías de aprendizaje de segundas lenguas que han marcado los últimos veinte años	31
1.3. Los enfoques por tareas: definición de tarea	43
1.4. Propuestas pedagógicas: el papel del significado y de la forma	55
1.5. Las tareas de discusión por parejas	60
1.6. Estudios sobre la efectividad de diferentes tipos de tareas...	64
2. La evaluación	68
2.1. ¿Qué evaluación queremos?.....	68
2.2. El portafolio	78
2.3. La evaluación de la interacción oral en el aula	84
2.4. El portafolio oral.....	97
3. Planificar y poner en práctica una acción	99
1. El contexto de la unidad	99
2. Principios rectores de la unidad didáctica	101

2.1. La selección de las tareas	101
2.2. El tratamiento del significado y de la forma	102
2.3. La variedad de tareas.....	103
3. Tareas y pretareas	105
4. El portafolio oral	109
4.1. Los criterios de evaluación. La escala analítica.....	109
4.2. La autorreflexión.....	114
4.3. La evaluación sumativa.....	118
5. Poner en práctica una acción.....	120
4. Observar una acción y reflexionar sobre las	
observaciones (1) Las transcripciones	127
1. Modelo de análisis de cada transcripción	128
2. Análisis de las transcripciones	133
2.1. Tarea 1: completar el mapa.....	133
2.2. Tarea 2: ¿quién es quién?.....	176
2.3. Tarea 3: se busca	258
5. Observar una acción y reflexionar sobre las	
observaciones (y 2). La autoreflexión de los alumnos y el	
diario de la profesora	277
1. Las mejores tareas elegidas por los alumnos	278
2. Preocupaciones que los alumnos señalan.....	287
3. Las calificaciones de los alumnos y de la profesora	297
4. El diario de la profesora	299
4.1. Las tareas	300
4.2. El ambiente de trabajo: conductas conflictivas y falta de dedicación.....	304
4.3. El inglés como lengua de comunicación habitual	307
4.4. La grabadora y las grabaciones	310
4.5. La evaluación.....	317
4.6. Gestión de la clase y del tiempo.....	324

6. Conclusiones y propuestas de futuro	327
1. Sobre la validez del portafolio oral	327
1.1. El papel de la grabadora.....	327
1.2. El portafolio oral como estrategia de evaluación formativa .	330
1.3. El portafolio como estrategia de evaluación sumativa	332
1.4. La tensión sumativa- formativa	334
2. Sobre la aplicación de la propuesta de trabajo de la lengua oral	336
2.1. Las tareas.....	336
2.2. Los aprendizajes	339
3. Propuestas de futuro	341
3.1. Revisar el plan.....	338
3.2. Otros campos de investigación.....	346
7. Bibliografía	349
8. Anexos	361
Anexo 1. Transcripciones	
Anexo 2. Cartas y diarios de los alumnos	
Anexo 3. Diario de la profesora	
Anexo 4. Materiales	

AGRADECIMIENTOS

La elaboración y finalización de esta tesis se debe, en gran medida, al respaldo y la colaboración de personas que mostraron su confianza en el proyecto desde su inicio.

Agradezco especialmente el estímulo recibido de los compañeros del *Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i de les Ciències Socials* de la UAB; de los compañeros del grupo de investigación "*Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por tareas*"; de los compañeros grupo de investigación anterior "*Uso comunicativo del inglés en tareas interdisciplinares en el segundo ciclo de la enseñanza primaria*"; del equipo de profesores del programa de doctorado del departamento; y de otros colegas del ámbito universitario. Ellos han constituido para mí una incitación a la investigación y un referente.

De entre estas personas, querría resaltar de manera especial el apoyo moral y la guía intelectual recibidos durante todo el proceso de la Dra. Luci Nussbaum, directora de este estudio. Ella me instigó repetidamente a la iniciación de la tesis y me ayudó a perfilar la línea de investigación. Sus comentarios y críticas me han resultado siempre provechosos y enormemente enriquecedores.

También estoy en deuda con el Dr. Bernard Py por su paciencia al escuchar mis preocupaciones sobre la investigación y por sus sugerencias, en especial, las referidas al modelo de análisis de las transcripciones.

Agradezco a la Dra. Virginia Unamuno su profesionalidad y rigor en la transcripción de las grabaciones de las conversaciones entre los alumnos. Su aportación ha sido esencial en la investigación.

Debo agradecer, así mismo, a la Dra. M^a Teresa Escobar su ayuda con los aspectos relacionados con la tecnología de la información. Ella me ha ayudado a salir de más de un atolladero técnico.

A Mercè Bernaus, Beatriz Caballero, M^a José Lobo y Dolors Masats, compañeras de la titulación de lengua extranjera, les doy las gracias por las innumerables horas de trabajo conjunto que han supuesto un aprendizaje esencial en mi formación.

No podría, por otra parte, dejar de mencionar a los profesionales de la enseñanza de idiomas de educación primaria y secundaria con los que a lo largo de los años he intercambiado inquietudes y preguntas en reuniones, seminarios y cursos o durante la redacción de artículos y la elaboración de material didáctico.

En especial, querría referirme a las compañeras del seminario de inglés con las que he compartido labor docente y debate pedagógico, fruto de los cuales han surgido diversas experiencias innovadoras, entre las que se halla el portafolio oral que hoy nos ocupa. Quiero mencionar expresamente a Jordina Vidal por su preocupación constante por los alumnos, a Nuria Peláez por su conocimiento del aula y a Blanca López por sus lúcidos comentarios sobre el portafolio oral y el uso de la grabadora.

Por supuesto que no puedo olvidar a los actores y principales destinatarios del proyecto pedagógico. Expreso mi agradecimiento a los alumnos del IES Lluís de Requesens que participaron con entusiasmo en la experiencia, aportando su trabajo diario y sus reflexiones.

Quiero, por fin, agradecer el sostén prestado por mi familia, en particular mis padres. Y cómo no, a Antonio, que con su afecto, su saber pedagógico y sus conocimientos tecnológicos ha contribuido en todos los frentes a la culminación de este trabajo.

A Ana y Elena les agradezco todos los juegos, canciones, historias y conversaciones que postergaron a momentos más propicios.

Este estudio se ha beneficiado de la subvención de la Dirección General de Enseñanza Superior al proyecto nº PB96-1219 "Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por tareas."

INTRODUCCIÓN

La interacción en parejas ocupa un lugar preferente en el aprendizaje de una lengua. Numerosos autores han puesto de relieve que las tareas en las que los alumnos deben compartir información u opiniones en la lengua meta son claves en la adquisición de las habilidades orales. Sin embargo, el trabajo en el aula sobre el uso de la lengua oral y más concretamente el trabajo por parejas no goza todavía en nuestro país de la importancia que se merece. Diversos factores dificultan el uso generalizado de este tipo de tareas en la clase de lengua extranjera, especialmente con alumnos adolescentes principiantes y falsos principiantes: el ruido que se produce en el aula; la posibilidad de que los alumnos ignoren las consignas impartidas por el profesor; el hecho de que el profesor no puede escuchar a todas las parejas; la dificultad de volver a escuchar lo que se ha dicho con la finalidad de reflexionar sobre la lengua empleada y, finalmente, la percepción que tienen los alumnos de que las actividades orales son poco serias ya que éstas son raramente evaluadas.

Así observamos un círculo vicioso en el que las actividades de enseñanza y evaluación se retroalimentan negativamente: el profesor no incorpora sistemáticamente en sus clases actividades de discusión por parejas debido a las dificultades que comportan, con lo cual el programa de lengua oral queda drásticamente empobrecido. Esto le lleva a no tener en cuenta la comunicación oral a la hora de evaluar a los alumnos. A su vez, al no evaluar la lengua oral, las actividades orales pierden peso en la programación general del curso. Es decir, el sistema de evaluación se convierte a la vez en efecto y causa del olvido de la lengua oral, y más concretamente de la discusión por parejas, en la clase de lengua extranjera.

¿Cómo podríamos romper este círculo? ¿De qué manera podríamos devolver a la lengua oral el papel que le corresponde, tanto en las actividades de enseñanza-aprendizaje, como en las de evaluación?

El portafolio como recurso didáctico que ayuda a superar el vacío entre tareas de aprendizaje y tareas de evaluación se ha venido utilizando con éxito durante los últimos 10 años especialmente en el área de expresión escrita en L1. Nos preguntamos si sería un instrumento de evaluación adecuado en el campo de las destrezas orales en el campo de la lengua extranjera. ¿Por qué no intentar construir con los alumnos un portafolio oral y estudiar sus efectos? Nuestra propuesta comenzó así a tomar forma: elaboraríamos una secuencia didáctica basada fundamentalmente en tareas orales, en la que los alumnos trabajarían por parejas. Los alumnos grabarían las tareas. Una casete recogería los trabajos orales de los estudiantes de la misma forma que el cuaderno de actividades recoge sus trabajos escritos. Pediríamos a los alumnos que escuchasen y evaluaran sus grabaciones sistemáticamente y, por último, les invitaríamos a que hiciesen una selección de sus mejores trabajos, para posteriormente ser ponderados por la profesora.

La primera parte de la investigación que hoy presentamos consistió, pues, en diseñar y poner en práctica por primera vez un modelo de portafolio oral para aplicar en una clase de lengua extranjera de educación secundaria obligatoria.

La segunda parte tiene como objetivo el análisis de la puesta en práctica de este plan utilizando básicamente dos fuentes de datos: las interacciones de los alumnos procedentes de las grabaciones y la introspección llevada a cabo por los alumnos y la profesora mientras duró la experiencia.

Nos movemos, pues, dentro del paradigma de investigación en acción en la que el observador está inmerso en la realidad y actúa sobre ella para intentar modificarla (Noguerol, 1995). En la presente tesis se ha

estructurado la información siguiendo básicamente los pasos enumerados por Strickland (1998)¹ como paradigma de la investigación en acción.

El capítulo 1 se dedica a la formulación de objetivos y preguntas y a la explicación del procedimiento metodológico seguido en la investigación.

El capítulo 2 recoge los conceptos claves sobre el aprendizaje de la lengua oral, la discusión por parejas, el portafolio como estrategia didáctica y la evaluación de las competencias orales.

En el capítulo 3 se explica el diseño de la secuencia didáctica y se justifican los principios metodológicos que rigieron la toma de decisiones pedagógicas. Así mismo se presentan los materiales de evaluación y autoevaluación diseñados para la experiencia. Por último se detalla cómo tuvo lugar efectivamente la puesta en práctica de la unidad.

En el capítulo 4 se procede al análisis de la interacción de los alumnos reflejada en las transcripciones de tres tareas llevadas a cabo por tres parejas de estudiantes en el seno de la unidad didáctica.

El capítulo 5 analiza las narraciones introspectivas de los alumnos contenidas en sus diarios y en las cartas a la profesora. Así mismo, se exploran las reflexiones vertidas por la profesora en su diario mientras duró la experiencia.

El capítulo 6, finalmente, resume las principales conclusiones de la investigación, formula una propuesta de modificación del primer diseño de la experiencia y señala las nuevas líneas de investigación que nuestro trabajo ha abierto.

El hecho de que nuestro estudio nazca de la interacción de dos áreas de conocimiento –el aprendizaje de la lengua oral y la evaluación– con

¹ Véase capítulo 1.

tradición propia ha provocado que algunas secciones que presentamos sean necesariamente extensas, por lo cual le pedimos de antemano excusas a quien tenga la paciencia de leer estas líneas.

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS, PREGUNTAS Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

1. Objetivos y preguntas de la investigación
2. Procedimiento metodológico: la investigación en acción o el profesor como investigador
 - 2.1 Identificar un tema, interés o problema
 - 2.2 Búsqueda de saber
 - 2.3 Planificar una acción
 - 2.4 Poner en práctica una acción
 - 2.5 Observar una acción
 - 2.6 Reflexionar sobre las observaciones
 - 2.7 Revisar el plan de acción

En este capítulo se expondrán los objetivos de la investigación, así como las preguntas en las que estos se concretan. También se explicará la metodología de investigación utilizada y como parte de ésta se expondrán los sistemas de recolección y de tratamiento de los datos utilizados.

1. Objetivos y preguntas de la investigación

En el presente trabajo nuestra intención no ha sido demostrar la veracidad o falsedad de una hipótesis (objetivo de los estudios experimentales) sino partir de la realidad de una clase, respetando la integridad del escenario, para intentar entenderla mejor y poder dar respuesta a algunos de los problemas que interesan a alumnos y profesores. Nuestro trabajo ha seguido una orientación etnográfica y se inscribe dentro de las corrientes de investigación en el aula, es decir que se centra en el aula como la fuente suministradora de los datos (van Lier, 1988) . Dentro de esta tradición, se definen, en primer lugar,

los objetivos generales de la investigación para seguidamente recoger los datos de cuyo estudio y análisis emergen las preguntas de investigación que concretan cada uno de los objetivos (Watson-Gegeo, 1988; Hymes, 1982).

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- 1- Estudiar la viabilidad y la validez del portafolio oral.
- 2- Formular una propuesta concreta de enseñanza/aprendizaje de la lengua oral.

Estos objetivos se concretan en las siguientes preguntas:

1.- Estudiar la validez de la experiencia del portafolio oral.

- a) ¿La grabación sistemática de las tareas que los alumnos llevan a cabo en clase es un procedimiento que hace de la lengua oral el eje motor de la clase de lengua extranjera? ¿De qué manera influye la presencia de la grabadora en la forma de trabajar del profesor y de los alumnos?
- b) ¿El portafolio, y más concretamente, el portafolio aplicado a la lengua oral ayuda a los alumnos a reflexionar sobre la lengua y sobre su proceso de aprendizaje? ¿Es por tanto un instrumento válido de evaluación formativa?
- c) ¿Es el portafolio oral, así mismo, un instrumento válido de evaluación sumativa?
- d) ¿Ayuda el portafolio a superar la tensión que se produce en el aula entre evaluación formativa y evaluación sumativa?
- e) ¿Es el portafolio una opción práctica como estrategia de evaluación en el seno de la clase?
- f) ¿Son adecuados los instrumentos de evaluación (escala) y autoevaluación (cuestionarios) diseñados para la experiencia?

2.- Formular una propuesta concreta de aplicación al aula de trabajo de la lengua oral.

- a) ¿Las tareas propuestas para promover las habilidades de improvisación realmente favorecen la negociación de significado entre aprendices?
- b) ¿Aprenden los alumnos a negociar los significados mediante la realización de tareas comunicativas? ¿Aprenden los alumnos a gestionar la actividad mediante la realización de tareas comunicativas?
- c) ¿La interacción aprendiz-aprendiz da respuesta a la diversidad en niveles de lengua dentro de la clase? Es decir, ¿es un medio eficaz de tratamiento de la diversidad?
- d) ¿Es el enfoque por tareas un modelo de organización del trabajo válido para adolescentes principiantes y falsos principiantes que cursan la escolaridad obligatoria?

2. Procedimiento metodológico: la investigación en acción o el profesor como investigador

Hemos mencionado anteriormente que nuestra investigación sigue una orientación etnográfica y se inscribe dentro de la corriente “investigación dentro del aula”, que definiremos siguiendo a Allwright y Bailey :

“La investigación centrada en el aula es precisamente lo que dice ser – investigación centrada en el aula, bien diferenciada de, por ejemplo investigación que se concentra en los *inputs* que ejercen su influencia en la clase (los programas, los materiales didácticos, etc.) o en los *outputs* que se originan en la clase (resultados de los alumnos en los tests) ... la

investigación dentro del aula simplemente intenta investigar lo que efectivamente pasa en la clase.” (Allwright y Bailey, 1991:2).¹

El aula ha sido tradicionalmente un espacio de investigación olvidado por los investigadores que la han considerado un lugar confuso, donde muy difícilmente se pueden identificar todas las variables que actúan, por lo que hacen de ella un lugar poco propicio para aplicar modelos experimentales. El aula ha llegado a ser comparada con una “caja negra” en medio de los estudios sobre *inputs* y *outputs* (Long, 1983b) y sin embargo entender lo que allí ocurre es de primordial importancia para el profesor de forma que éste pueda mejorar sus prácticas pedagógicas.

Más concretamente nuestra investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación en acción. Como profesora en activo resultaba atractivo iniciar un trabajo cuya finalidad fuera investigar y ocuparse de los problemas prácticos e inmediatos. Esta es la definición que Allwright y Bailey, (1991) hacen precisamente de la investigación en acción. Según Kemmis y Henry, la investigación en acción es

“una forma de investigación emprendida por los participantes en situaciones sociales con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de dichas prácticas y de las situaciones in las que estas prácticas se llevan a cabo” (1989:2).

La investigación en acción planifica y pone en práctica una acción pedagógica para después analizar con detalle sus efectos y proponer una revisión del primer plan, que a su vez será analizado y revisado, y así sucesivamente. El carácter circular y recurrente de las acciones que el investigador lleva a cabo fue puesto en relieve por el pionero del método, Kurt Lewin. Todo este trabajo se desarrolla dentro del marco del aula, sin afectar de forma artificial las condiciones de la misma y

¹ Todas las citas originalmente en catalán, francés o inglés han sido vertidas al castellano por quien firma este trabajo.

puede ser llevado a cabo por un observador externo que colabora con el profesor o por el mismo profesor de aula. La concepción teórica que subyace a este paradigma es el de la acción pedagógica como generadora de conocimiento y no como mera aplicación práctica de una teoría previa de *estatus* superior (Noguerol, 1995).

Dentro de este marco, la presente investigación es el resultado del esfuerzo de una profesora de aula que intenta dar respuesta preguntas que día a día surgen en la práctica docente. Para ello busca información y decide poner en marcha una experiencia, que es posteriormente analizada para finalmente hacer una nueva propuesta que mejore la anterior. Dicho con otras palabras, la investigación ha seguido los pasos enumerados por Strickland (1988) como paradigma de la investigación en acción.

- 1- Identificar un tema, interés o problema.
- 2- Búsqueda de saber.
- 3- Planificar una acción.
- 4- Poner en práctica la acción.
- 5- Observar la acción.
- 6- Reflexionar sobre las observaciones.
- 7- Revisar el plan de acción.

Veamos con un poco más de detenimiento cada uno de estos pasos y cómo se concretan en el presente trabajo.

2.1 Identificar un tema, interés o problema

Como hemos referido en la introducción de este trabajo, a pesar de que la investigación demuestra que las actividades por parejas juegan un papel esencial en la adquisición de la lengua extranjera (Long y Porter, 1985; Varonis y Gas 1983; Pica 1987; Bygate 1988; Long y Crookes, 1992; Griggs, 1997; Arnó, Cots y Nussbaum 1997; y Nussbaum, 1999,

entre otros), esta forma de trabajar continua relegada a un segundo puesto en muchas aulas de secundaria. Examinemos cuáles son las razones que han llevado a esta situación.

Por un lado, las actividades orales provocan ruido en el aula y son más difíciles de controlar que las actividades que implican la utilización de papel y lápiz. La inseguridad del profesor es uno de los aspectos más determinantes: el profesor puede tener la sensación de que ha perdido el control del grupo. El ruido que se produce en la clase, y la relativa autonomía de la pareja para llevar a cabo su trabajo pueden hacer pensar al profesor que las parejas están perdiendo el tiempo o no se están concentrando en los objetivos que él había diseñado para la actividad, lo cual puede ser verdad. Actividades que se diseñan con un objetivo determinado, dan pie al trabajo de otros objetivos, que el profesor no se había fijado (LaPierre, 1994 y Tragant, en prensa).

También es bien cierto que los alumnos pueden caer en la tentación de realizar la tarea en la lengua materna. La tentación será tanto más grande cuanto más comunicativa e interesante para el aprendiz sea la tarea. Por otro lado, en clases con niños o adolescentes, éstos pueden optar por no hacer la tarea en ningún caso y emplear el tiempo en hablar de sus cosas.

Lo cierto es que mientras que los alumnos realizan un ejercicio escrito, el profesor puede hacer un seguimiento de su trabajo simplemente echando una ojeada a los cuadernos de tanto en tanto, sin necesidad de estar presente durante todo el proceso. Esto es más difícil en la discusión por parejas. Algunos alumnos bajan la voz, callan o simplemente se ponen tensos cuando el profesor se aproxima. En el mejor de los casos la pareja continúa con la actividad, en cuyo caso el profesor puede escuchar lo que los alumnos están diciendo en ese particular momento, pero se ha perdido todo el discurso anterior y posterior.

Los alumnos por su parte, en principio están encantados con este tipo de actividades que hacen la clase más amena. Sin embargo pueden tener la sensación que estas actividades son juegos poco serios, actividades marginales que el profesor propone de tanto en tanto en la clase para darle color. Estos juegos, piensan, desde el alumno más consciente hasta el más despreocupado, no son auténticas actividades de aprendizaje en las que se trabajan contenidos del curso con seriedad y rigor, sino meros pasatiempos. Esta idea viene influida por un lado por una determinada moral conservadora que haría pensar al alumno que si una actividad es “divertida”, no puede ser “seria” al mismo tiempo. (“La letra con sangre entra”, como reza el adagio). En resumen, con frecuencia el profesor carece de una estrategia pedagógica que le ayude a gestionar de forma eficiente una clase en la que predominen las actividades orales.

A estos problemas de percepción por parte de los diversos agentes de la comunidad escolar se añade el problema real de la dificultad que ofrece la lengua oral para poder reflexionar sobre ella. El texto escrito permanece y el alumno puede volver sobre él para evaluarlo, corregirlo y mejorarlo. En definitiva tiene, la oportunidad de aprender de sus aciertos y errores.

Para el alumno es mucho más difícil llevar a cabo esta toma de conciencia sobre el texto oral. Durante la tarea por parejas el alumno está concentrado en resolver con éxito los problemas de comunicación que se le van presentando. Sin embargo es difícil, durante la actividad y una vez acabada ésta, promover actividades de autoevaluación reposada en las que el alumno pueda observar su progreso, fijarse nuevas metas y reflexionar sobre la lengua oral en general. El alumno no tiene la posibilidad de volver sobre el texto que acaba de producir, analizar los problemas con que se ha encontrado y evaluar las soluciones a las que ha llegado con su compañero durante la conversación. Si el profesor diseña una actividad destinada a despertar la conciencia del hablante, éste se ve obligado a recurrir al recuerdo de

lo que se acaba de decir, en lugar de analizar exactamente lo que se ha dicho.

Finalmente, el sistema de evaluación de los aprendizajes utilizado en la mayoría de centros educativos tiene también una influencia fundamental en la escasez de prácticas orales en el aula. Tanto en el área de primera lengua, como en la de lengua extranjera, el instrumento evaluador por excelencia es el examen escrito. El examen oral, si existe, es una prueba complementaria y a su diseño no se le suele otorgar ni la décima parte del tiempo que se dedica a la prueba escrita. ¿A qué se debe este lugar secundario otorgado a la evaluación de aquello que se declara en las programaciones ser el objetivo prioritario de aprendizaje?

Por un lado cabe señalar las dificultades prácticas de llevar a cabo actividades de evaluación orales de forma individualizada o por parejas. Entre ellas destacan la carencia de tiempo para evaluar a todos los alumnos y la realización de las tareas de evaluación en un medio no idóneo: el aula con el resto de alumnos de la clase presentes, llevando a cabo una actividad paralela. A estas dificultades reales se une la tradicional supremacía de la lengua escrita sobre la oral en el sistema educativo español. Es la lengua escrita la que tiene valor académico, no sólo en las áreas de lengua sino en todas las áreas del currículum (compárese, por ejemplo, con Italia, donde el examen oral es predominante). Por último observamos el efecto de rechazo sobre el profesorado y sobre los alumnos del único examen externo existente hoy en el sistema educativo español, las pruebas de acceso a la universidad o PAAU, que juega, así mismo, un papel fundamental en la ausencia de tareas de evaluación de la lengua oral en el aula, ya que estas pruebas miden exclusivamente la comprensión y expresión escritas.

No es de extrañar, pues, que los alumnos acojan cualquier trabajo oral como una pérdida de tiempo. Lo que hayan podido aprender con esas

tareas no será tenido en consideración para juzgar su éxito o fracaso en el curso. El mensaje implícito que recibe el alumno es que, si el profesor le da tan poco valor a la prueba oral, debe de ser porque la comunicación oral no es tan importante.

Intentando romper este círculo vicioso surgió la idea de poner en práctica una forma de evaluación que no solamente “evaluara” en el sentido de “medir” la producción de los alumnos, sino que promoviera un trabajo oral de calidad en el aula: el portafolio oral.

Dentro de este contexto necesitábamos encontrar información relevante sobre los dos campos con tradición propia de los que se debía nutrir el portafolio oral: por un lado la relación entre interacción y aprendizaje de lenguas en el seno de tareas comunicativas y por otro el portafolio como estrategia de evaluación centrada en la clase.

2.2 Búsqueda de saber

La búsqueda de saber se realizó principalmente mediante la investigación bibliográfica y los contactos con investigadores y con personas experimentadas en la enseñanza de lenguas a adolescentes.

La investigación bibliográfica llevada a cabo sobre portafolios orales dio un resultado negativo. Esto es debido a que el portafolio se ha desarrollado principalmente en el campo de la lengua escrita enseñada a hablantes nativos. Si bien numerosos artículos citan el casete como un posible componente del portafolio que elabora el alumno, de la misma manera que pueden formar parte del portafolio trabajos manuales, pósters, vídeos o cualquier otro trabajo llevado a cabo por el alumno, lo cierto es que no hemos encontrado ningún estudio que explore la utilización del casete en la clase de lengua materna o extranjera, ni que mencione ningún tipo experiencia similar a la del portafolio oral que proponemos aquí.

Además de buscar saber en el legado bibliográfico, se ha considerado importante incorporar a la investigación el saber procedente de la experiencia de clase previa de la profesora-investigadora y de la experiencia de otros profesores de aula.

De la búsqueda de saber realizada se dará cuenta en el capítulo 2.

2.3 Planificar una acción

Este trabajo consistió en la planificación de la unidad "*I can speak English*"², organizada por tareas que pretendían ser significativas para los alumnos, en la que el portafolio oral constituía el eje central unificador de todas las actividades. El resultado fue una unidad integrada por tareas de dos tipos: tareas en las que se ponen en funcionamiento principalmente las habilidades rutinarias³ y tareas en las que se utilizan predominantemente las habilidades de improvisación. Además, cuatro de las tareas programadas se basan en la interacción aprendiz-aprendiz y dos más en la interacción profesor-alumno.

El portafolio se desarrolló mediante la grabación de las tareas realizadas por los alumnos y las actividades de autoevaluación posteriores a la realización de cada tarea y al final de la unidad. En la primera parte del tercer capítulo se explican y justifican las opciones metodológicas adoptadas.

² Inicialmente la unidad debía haberse prolongado durante las nueve semanas reales de duración del trimestre. Las circunstancias personales de la profesora hicieron que la unidad abarcara únicamente un periodo de seis semanas, que nos parece suficiente para extraer consecuencias sobre la experiencia. En la planificación que figura en el capítulo 3 nos ceñiremos únicamente a las actividades programadas para esas seis semanas.

³ Los conceptos "habilidades rutinarias y de improvisación" serán desarrollados en el capítulo 2.

2.4 Poner en práctica una acción

La unidad didáctica "*I can speak English*" se puso en funcionamiento durante el segundo trimestre del curso 1998-99. Concretamente entre el 5 de febrero y el 15 de marzo (15 sesiones de 50 minutos) con un grupo natural formado por catorce alumnos, siete chicas y siete chicos que cursaban el crédito de forma obligatoria. Para formar el grupo no se llevó a cabo ningún tipo de selección, ni de manipulación y por tanto, en él había alumnos con diversidad de niveles y de intereses. Las circunstancias en las que se puso en práctica la unidad "*I can speak English*" reflejan los condicionantes institucionales, de espacio, de medios y de alumnado habituales en la escuela secundaria pública del área metropolitana de Barcelona.

La profesora del grupo fue la autora de esta investigación, que contó con la colaboración esporádica de una auxiliar de conversación nativa que prestaba sus servicios en el centro. La presencia de esta auxiliar fue aprovechada en clase en dos ocasiones para efectuar entrevistas individualizadas a los alumnos, mientras el resto de la clase continuaba trabajado con su ayuda.

A pesar de haber sido planificada la acción educativa con detalle, las circunstancias concretas hicieron que hubiera que aplicar un buen número de reajustes sobre el plan previsto.

La profesora anotó en su diario las actividades realizadas día a día. Del diario se ha extraído la relación de actividades, tal como se pusieron en práctica, que aparece en la segunda parte del capítulo 3.

2.5 Observar una acción

Dentro del marco de la investigación en acción, es el mismo profesor quien lleva a cabo una doble tarea de poner en práctica la acción pedagógica y de distanciarse de ella para observarla y posteriormente reflexionar sobre ella.

Para realizar la observación en esta investigación se utilizaron datos de carácter cualitativo: las grabaciones de las tareas orales efectuadas por los alumnos, las autorreflexiones de los alumnos vertidas en sus diarios y en una carta de autoevaluación al final de la unidad, y el diario de la profesora. Obtuvimos pues dos tipos de datos: las grabaciones y las reflexiones, y dos fuentes diferentes de información: los alumnos y la profesora-investigadora. La variedad de métodos de recolección de datos y de informantes pretende mostrar la realidad desde diferentes perspectivas a fin de poder analizar una realidad compleja y ecléctica. Esta forma de trabajar se denomina triangulación metodológica y es un procedimiento habitual de cruzar datos en los estudios etnográficos (véase Denzing, 1970, por ejemplo).

La recogida de datos fue seguida de un tratamiento de los mismos consistente en la transcripción de las grabaciones y el aislamiento de fragmentos de las autoevaluaciones de los alumnos y del diario de la profesora en relación con los propósitos de la investigación.

2.5.1 Las grabaciones

Una parte fundamental de esta investigación ha consistido en el análisis de las grabaciones de las tareas orales realizadas por los alumnos a lo largo de la unidad didáctica. El estudio de las grabaciones tenía por objeto llevar a cabo: a) una evaluación retrospectiva de las tareas que comprendería aspectos tales como averiguar la percepción que los alumnos tienen de la finalidad de la tarea y determinar si la tarea da como resultado el aprendizaje de nuevas formas lingüísticas o el desarrollo de alguna habilidad nueva (Ellis, 1998); y b) determinar de qué forma incide el portafolio oral en el discurso de los alumnos a través de la presencia de la grabadora y de la realización de actividades de autoevaluación.

La recogida de datos se realizó de la siguiente forma: antes de comenzar una tarea, se le entregaba a cada alumno una grabadora y una casete. Después de comprobar que las grabadoras funcionaban

correctamente, los alumnos comenzaban a grabar. Los alumnos recibieron instrucciones de no parar la grabadora hasta que la tarea no estuviese completamente finalizada. El hecho de que cada alumno dispusiera de su propia grabadora supuso que en las tareas que trabajaban las habilidades de improvisación cada pareja contara con dos grabadoras funcionando simultáneamente y por tanto, se obtuvieran dos grabaciones de la misma tarea. La doble grabación ha supuesto una ventaja a la hora de transcribir estas tareas, ya que nos ha permitido completar fragmentos de difícil comprensión en una cinta, y suplir fragmentos que faltaban al acabarse una de las caras de las cintas.

Al final de la tarea las cintas eran recogidas y custodiadas por la profesora. Los alumnos efectuaron un total de diez grabaciones, de las cuales sólo seis serán tenidas en cuenta. El resto pertenecen a dos actividades preparatorias de práctica repetitiva de la lengua y las otras dos se grabaron fuera del horario de clase como tareas de control.

Es importante remarcar que durante las grabaciones los alumnos en ningún momento se sintieron observados por una persona ajena. El motivo por el cual se llevaban a cabo las grabaciones, según el punto de vista de los alumnos, era simplemente el de confeccionar un portafolio oral: grabar una cinta que recogiera todos sus trabajos orales, de la misma forma en la que suelen recoger en un dossier todos sus trabajos escritos en cualquier asignatura. La paradoja del observador de Labov (1972) cobra en nuestra investigación un nuevo sentido. Los alumnos son plenamente conscientes de que están siendo grabados y como veremos más adelante, esto les influye, pero la grabación forma parte intrínseca de la tarea que están llevando a cabo. La tarea consiste precisamente en "grabar" la conversación o el texto que se había preparado con anterioridad. En este sentido, en nuestra investigación, y desde el punto de vista del alumno, el observador-investigador no existe. Sólo existe el observador-profesor

que escuchará las cintas para otorgar una calificación, de la misma forma que lo hubiera hecho de no mediar ninguna investigación.

En nuestro trabajo estudiaremos cómo actúa la grabación en tanto que recurso pedagógico.

2.5.2 El tratamiento de las grabaciones: las transcripciones

La selección de las grabaciones

El tratamiento de las grabaciones siguió el siguiente proceso: en primer lugar se seleccionaron las tareas y las parejas que se transcribirían. En el caso de las tareas se estimó que tres era un número adecuado de tareas para transcribir y analizar, por ser un número abarcable y suficiente para un trabajo de tipo cualitativo. En la selección de las tareas se siguieron los siguientes criterios:

- Nos interesaban principalmente las tareas de interacción aprendiz-aprendiz.
- Queríamos tener muestras de los dos tipos de tareas diseñadas.
- Queríamos poder comparar las dos tareas diseñadas para promover el uso de las habilidades de improvisación.
- Finalmente, queríamos tener en cuenta, en la medida de lo posible, las preferencias de los alumnos.

Como consecuencia de la aplicación de estos criterios escogimos para analizar las tareas "Completar el mapa" (habilidades de improvisación), "Quién es quién" (habilidades de improvisación) y "Mi personaje favorito" (habilidades rutinarias). En todas estas tareas observamos la interacción aprendiz-aprendiz. Además las tareas "Quién es quién" y "Mi personaje favorito" fueron las preferidas por un mayor número de alumnos.

La selección de las parejas

También en el caso de las parejas, se optó por el número de tres. Para seleccionarlas se eligió el criterio de la estabilidad de los miembros de la pareja a lo largo de la unidad, de forma que las comparaciones entre tareas y entre parejas fueran más fáciles de establecer. Como se ha dicho anteriormente, el grupo clase constaba de catorce alumnos, que fueron organizados en siete parejas. Tres de estas parejas tuvieron que rehacerse a lo largo de la unidad debido a incompatibilidades entre los alumnos que las componían. En una cuarta pareja uno de los miembros faltó frecuentemente a clase, por lo cual su compañero tuvo que realizar su trabajo con otros estudiantes. Las tres parejas restantes fueron las más estables: la pareja A, formada por dos niñas, Anna y Laia; la pareja B, también formada por dos niños, Boni y Janeiro; y la pareja C, formada por dos niños, Carles y Yhago. Ninguno de estos seis alumnos estudiaba o había estudiado inglés en horas extraescolares, lo cual les hacía idóneos para el estudio.

Las transcripciones

En el caso de las tareas que promovían la utilización de las habilidades de improvisación se siguió el siguiente proceso: una vez seleccionadas las grabaciones que se debían transcribir, las cintas fueron entregadas a una persona experimentada en la transcripción, que realizó una primera transcripción de cada grabación en el procesador de textos. Seguidamente la investigadora llevó a cabo una revisión de las transcripciones. Como se ha mencionado anteriormente, en su momento se había efectuado una doble grabación de las tareas que promovían las habilidades de improvisación, ya que la pareja disponía de una grabadora por cada alumno participante. El estadio final de la transcripción, consistió en contrastar la transcripción realizada de la primera grabación con la segunda grabación, lo cual permitió clarificar momentos oscuros de la grabación y añadir trozos de texto perdidos debido a la parada voluntaria o involuntaria de la primera grabadora.

En el caso de la tarea que promovía la utilización de las habilidades rutinarias, la investigadora realizó una primera transcripción de las grabaciones, que fue posteriormente entregada a la persona experimentada para su revisión y contraste.

El recurso a la utilización, tanto de dos personas diferentes en la transcripción, como de dos grabaciones para cada corpus tuvo como finalidad el aumento del nivel de fiabilidad de las transcripciones.

El modelo que se escogió para transcribir es una adaptación de la propuesta de Payratò (1995) en su nivel intermedio por considerarlo suficiente para la finalidad que se perseguía.

Las transcripciones completas de las tareas seleccionadas para el estudio figuran en el anexo 1 de esta tesis.

Simbología de la transcripción:

- 1) Cada línea está numerada a la izquierda.
- 2) Cada turno se halla precedido por la inicial de quien lo produce.
- 3) Signos:
 - a) Turno de palabra: inicial y guión (-)
 - b) Secuencias tonales terminales:

Descenso:	\
Ascenso:	/
Mantenimiento:	—
 - c) Pausas:

Pausa breve:	
Pausa media:	
Pausa mayor a un segundo:	<nº>
Sin pausa	<0>
 - d) Alargamiento de sonido final:

Según duración:	: ::
-----------------	------
 - e) Solapamientos:

	=texto del hablante A=
	=texto del hablante B= (desde el margen)
Sucesión de solapamientos:	=(1)texto= =(2)texto=
 - f) Interrupciones:

Frase inacabada:	texto-
Continuidad del mismo hablante	texto >

- > texto
- g) Intensidad:
 - Débil (piano): {{(P)texto}}
 - Muy débil (pianissimo): {{(PP)texto}}
 - Fuerte (forte): {{(F)texto}}
 - Muy fuerte (fortissimo): {{(FF)texto}}
 - h) Tono:
 - Alto: {{(A)texto}}
 - Bajo: {{(B)texto}}
 - i) Tempo:
 - Acelerado: {{(AC)texto}}
 - Desacelerado: {{(DC)texto}}
 - j) Modificación de voz:
 - Riendo: @
 - k) Comentarios:
 - Comentario de la observadora: [TEXTO]
 - Comentario de las transcriptoras: [texto]
 - l) Transcripción fonológica: [/texto/]
- 4) Lenguas:
- a) Inglés: caracteres en estándar
 - b) Catalán: caracteres en negrita
 - c) Castellano: caracteres en cursiva
- 5) Otros:
- a) Fragmentos incomprensibles (según duración): XXX | XXX XXX | XXX XXX XXX
 - b) Fragmentos dudosos: {{(?)texto}}
 - c) Reposiciones de fragmentos reconocibles: [*texto*]

2.5.3 La autoevaluación y el diario de los alumnos

Aparte de suministrar las grabaciones, los alumnos actuaron como informantes mediante las actividades de autoevaluación y el diario de clase de la forma que a continuación detallamos:

- a) La autoevaluación al final de cada grabación: consistió en contestar un cuestionario cerrado en el que se preguntaba por los criterios de excelencia establecidos con anterioridad y el cual todos los alumnos debían responder. Estos cuestionarios no han sido tenidos en cuenta en la investigación por ser considerados principalmente herramientas pedagógicas más que instrumentos de recogida de información, que arrojaban datos casi exclusivamente de tipo cuantitativo, difíciles de interpretar sin datos cuantitativos de otra

procedencia, tales como tests u otro tipo de cuestionarios más dirigidos a la investigación cuantitativa.

- b) La autoevaluación al final de la unidad. Los alumnos escribieron una carta a la profesora en la que debían escoger sus dos mejores grabaciones y explicar por qué creían que eran las mejores. Esta es una autoevaluación abierta en la que se refleja la capacidad del alumno de reflexionar sobre la lengua y sobre su propio aprendizaje y formaba parte esencial de la programación. La información aportada por estas cartas ha sido esencial en la investigación.
- c) Por otro lado, la profesora invitó a los alumnos a escribir sus reacciones a las distintas actividades, en forma de diario. Este diario se realizó de manera voluntaria y totalmente asistemática. Los alumnos que lo deseaban escribían unas líneas al final de la clase. El diario no formaba parte de la programación de la secuencia didáctica "*I can speak English*" y fue solicitado por la profesora porque podía facilitar datos interesantes para la investigación.

2.5.4 Tratamiento de los diarios y cartas de los alumnos:

Los diarios y cartas de los alumnos han sido transcritos a un procesador de textos. En la clasificación de las diferentes ideas contenidas en los diarios y cartas que aparece en el capítulo 5 se procedió a corregir la ortografía de los textos en castellano, respetando la sintaxis original y a traducir al castellano los textos originalmente en catalán respetando en todo lo posible la formulación original de los alumnos. También se tradujeron al castellano las palabras resultantes de aplicar una regla morfológica castellana a una raíz léxica catalana que aparecen frecuentemente en los textos en castellano. Estas manipulaciones persiguen únicamente facilitar el trabajo de lectura y de comprensión de fragmentos fuera de contexto. No obstante, la transcripción exacta de las palabras de los alumnos respetando la ortografía, léxico y sintaxis empleados por ellos aparece en el anexo 2 de este volumen.

2.5.5 El diario de la profesora

La profesora escribió un diario durante el tiempo que duró la experiencia. En él se da cuenta de las vicisitudes por las que pasó la aplicación de la experiencia, sus reflexiones sobre la misma y pautas de acción para el futuro inmediato. El diario cuenta con un total de 17 entradas, una por cada clase impartida, más otras dos entradas, que explican las circunstancias por las que no hubo clase esos días. En el caso de no coincidir, en el diario figuran la fecha en la que se escribió la entrada y la fecha de realización de la clase que se describe.

El diario fue escrito originalmente en un procesador de textos y se ha respetado su forma original, corrigiendo únicamente los errores tipográficos y mecánicos. Se han respetado, por tanto, las expresiones en inglés del original ya que pensamos que no dificultan la comprensión. El diario de la profesora figura en el anexo 3 de este volumen.

2.6 Reflexionar sobre las observaciones

Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de los datos, que ha consistido en

- a) el análisis de las transcripciones seleccionadas, según el modelo de análisis diseñado para esta investigación. No se comenzó la investigación con un modelo o esquema de análisis predeterminado, sino que este ha surgido de la interacción entre la información obtenida a partir de la investigación bibliográfica y los datos aportados por las transcripciones. Nos situamos pues dentro del principio émico de la investigación etnográfica que requiere que el investigador

“deje de lado puntos de vista, formas de medir, modelos, esquemas y tipologías predeterminados (...) para estudiar el significado que los participantes invierten y desarrollan en el contexto social de la clase” (van Lier, 1988:55).

Podríamos decir pues que este modelo de análisis es en sí mismo un primer resultado de la investigación. El análisis de las transcripciones seleccionadas se realiza en el capítulo 4 de este volumen.

- b) La exploración de los diarios y las cartas de los alumnos y del diario del profesor. Tampoco en este caso nos hemos basado en un esquema de análisis preexistente, por tanto la cita de van Lier del apartado anterior es también aplicable en este caso. En los comentarios de los alumnos y del profesor se han identificado diversos ejes temáticos. Seguidamente se han localizado y clasificado los comentarios referentes a cada eje y se ha procedido a interpretar las diferentes ideas que aparecen reflejadas. La clasificación de ideas y análisis de los diarios y cartas de los alumnos y del diario de la profesora se lleva a cabo en el capítulo 5 de este volumen.

2.7 Revisar el plan de acción

A partir del resultado de los análisis efectuados en los capítulos 4 y 5, en el capítulo 6 se intenta dar respuesta a las preguntas que han guiado la investigación y se proponen las modificaciones a la programación original que se han manifestado necesarios a raíz de la investigación. Por tanto se hace una propuesta metodológica que abarca los campos de las tareas programadas y de la evaluación por portafolio. Por último, también en el capítulo 6, se señalan las líneas de trabajo para el futuro que se desprenden de la investigación.

Recapitulación

En el presente capítulo hemos procedido a la formulación de los objetivos de la investigación y de las preguntas en las que estos se concretan, siguiendo la orientación etnográfica de investigación en el aula que ha guiado nuestro trabajo. Seguidamente hemos pasado a explicar el procedimiento metodológico empleado: la investigación en acción. Finalmente, siguiendo los pasos prescritos por este modelo, hemos procedido a explicar y justificar las decisiones adoptadas en cada uno de los estadios de la investigación. En esta revisión nos hemos detenido de forma especial en los procedimientos de obtención y tratamiento de los datos sobre los que se sustenta este trabajo.

CAPÍTULO 2

BÚSQUEDA DE SABER

1. La enseñanza de la lengua oral
 - 1.1. De los métodos audiolinguales a los enfoques comunicativos
 - 1.2. Teorías de aprendizaje de segundas lenguas que han marcado los últimos veinte años
 - 1.3. Los enfoques por tareas: definición de tarea
 - 1.4. Propuestas pedagógicas: el papel del significado y de la forma
 - 1.5. Las tareas de interacción en parejas
 - 1.6. Estudios sobre la efectividad de diferentes tipos de tareas
2. La evaluación
 - 2.1. ¿Qué evaluación queremos?
 - 2.2. El portafolio
 - 2.3. La evaluación de la interacción oral en el aula
 - 2.4. El portafolio oral

El presente capítulo intenta reflejar la información recogida procedente de la investigación bibliográfica realizada y de la experiencia profesional propia y de otros profesores con los que se ha compartido trabajo y debate pedagógico.

En esta investigación nos movemos en la intersección de dos campos: el de la enseñanza de la lengua oral y el de su evaluación en el aula de lengua extranjera, es por esto que este capítulo está organizado en torno a estos dos grandes temas.

1. La enseñanza de la lengua oral

1.1. De los métodos audiolinguales a los enfoques comunicativos

El mérito de la introducción generalizada de la lengua oral en el aula se debe a la irrupción de los métodos audiolinguales y audiovisuales. Estos métodos consideraban que el orden de aprendizaje de las destrezas lingüísticas debía ser el orden “natural” en el que ocurren en el aprendizaje de la lengua materna: entender, hablar, leer y escribir. El objetivo que estos métodos declaraban perseguir era que el aprendiz fuera capaz de desenvolverse y comunicarse en situaciones habituales de la vida diaria. Como consecuencia de este objetivo la enseñanza de la literatura abandonó las aulas y comenzaron a usarse como fuente de *input* diálogos que supuestamente reflejaban las conversaciones de los hablantes nativos. La conjunción de la preocupación por la lengua oral y las teorías conductistas imperantes hicieron aparecer, además de los diálogos, el laboratorio de idiomas, los ejercicios mecánicos de repetición y transformación de frases (*drills*) y la preocupación por la fonética con sus ejercicios de discriminación de pares mínimos. De hecho los diálogos y ejercicios en realidad no reflejaban la forma de hablar de los nativos sino que ejemplificaban y practicaban las estructuras meta del programa. El supuesto en el que estas actividades se basaban era que la práctica repetitiva y guiada de las estructuras capacitaría a los aprendices para comunicarse eficientemente en lengua extranjera.

Estos métodos pronto se tambalearon. La práctica en las aulas y la investigación mostraron que la mera repetición no era garantía de aprendizaje y causaba aburrimiento en los aprendices. Además estructuras aparentemente fáciles seguían causando problemas a alumnos avanzados. La evolución de las teorías de aprendizaje y el progreso en la forma de entender la lengua como algo más que un conjunto de formas lingüísticas hicieron el resto. Los métodos

audiolingüales y audiovisuales desaparecieron, al menos en los manuales de formación, pero el interés por la lengua oral permaneció.

Los nuevos enfoques que surgieron se denominaron comunicativos puesto que el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera era llegar a adquirir competencia comunicativa. En Canale y Swain, (1980) y Canale, (1983) la competencia comunicativa se define como un constructo multifactorial formado por la competencia gramatical o dominio de las formas lingüísticas; competencia sociolingüística o capacidad de hablar con propiedad, ciñéndose a las normas socioculturales del contexto; competencia discursiva o capacidad de producir un discurso cohesionado y coherente; y competencia estratégica, o capacidad de compensar los momentos de dificultad lingüística o comunicativa. El modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990) se basa en el de Canale y Swain e incluye los componentes de conocimiento del mundo, competencia lingüística, competencia estratégica, mecanismos psicofisiológicos y contexto de la situación. En este modelo, la competencia lingüística está integrada por la competencia organizativa (denominada por Canale y Swain competencia gramatical), que incluye todos los aspectos referidos al código, y la competencia pragmática.

La ola comunicativa promovió la utilización de actividades de uso de la lengua en el aula¹, y predicó la desaparición de las actividades repetitivas centradas en el dominio de las formas. El principio pedagógico subyacente a este enfoque es que la lengua se aprende usándola.

"Si las actividades gestionadas por el profesor de lengua se dirigen exclusivamente a implicar a los alumnos en resolver problemas de

1 Para entender la diferencia entre uso (use) y utilización (usage) véase Widdowson, 1978.

comunicación en la lengua meta, entonces el aprendizaje de la lengua cuidará de si mismo" (Allwright, 1976:2).

Así, se promovieron como necesarias las actividades orales de juegos de rol (competencia sociolingüística), de vacío de la información (competencia estratégica), o actividades de rompecabezas (competencia discursiva), por ejemplo.

Inicialmente los enfoques comunicativos promovieron la organización de los contenidos en nociones y funciones. Estas últimas eran consideradas el objetivo comunicativo de cada unidad didáctica. El resultado práctico de esta manera de organizar los contenidos fue la sustitución de las viejas estructuras gramaticales por las funciones, e incluso su asimilación –se proclamaba que se estaba enseñando una función (narrar), cuando el objeto no reconocido de la unidad era una estructura (el pasado simple). La lengua continuaba parcelada y el programa lingüístico con su énfasis en los aspectos formales de la lengua seguía predominando. Esta organización respondía a la concepción de que las estructuras, las nociones o las funciones son unidades significativas de adquisición que pueden ser adquiridas separadamente, de una en una, de forma lineal o que pueden ser adquiridas previamente y separadamente del uso de la lengua (Long y Crookes, 1992).

Bajo el paraguas de una misma denominación, enfoques comunicativos, lo que, de hecho, se estaba presenciando era el conflicto entre dos formas contrapuestas de entender el aprendizaje de la lengua: "se aprende a usar la lengua mediante la práctica sistemática de formas lingüísticas" frente a "la lengua se aprende usándola". Esta dicotomía como veremos más adelante ha prevalecido hasta hoy.

1.2. Teorías de aprendizaje de segundas lenguas que han marcado los últimos veinte años

1.2.1. El modelo del monitor de Krashen

La reacción en contra de las teorías conductistas dio origen a diversas hipótesis que intentaban explicar de qué forma se produce el aprendizaje de segundas lenguas. Una de las más influyentes fue el denominado modelo del monitor de Stephen Krashen (Krashen, 1982 y Krashen y Terrell, 1983) quien, siguiendo las teorías mentalistas de Chomsky, propuso una visión del aprendizaje que concibe la adquisición como un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender. Según este modelo el aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los aprendices oyen y entienden o leen comprensivamente fragmentos de la lengua meta. La lengua que los alumnos producen al hablar o escribir es el resultado del aprendizaje y no la causa del mismo. Krashen desarrolló su modelo en cinco hipótesis: a) la hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje; b) la hipótesis del monitor; c) la hipótesis del *input* comprensible; d) la hipótesis del orden natural de adquisición y e) la hipótesis del filtro afectivo. Desarrollaremos brevemente las tres primeras, por ser las más relevantes para nuestro trabajo.

- a) La hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje señala que los aprendices tienen dos formas diferentes de desarrollar su competencia en la lengua meta: una es la "adquisición", que tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse. La segunda es el "aprendizaje", que ocurre cuando se reflexiona sobre la lengua. La adquisición es descrita como un proceso inconsciente similar al que desarrollan los niños al aprender su lengua materna y por tanto es considerada por Krashen como la forma "natural" de desarrollar las habilidades lingüísticas. Por el contrario el "aprendizaje" se refiere al conocimiento explícito de las reglas formales de la lengua y a la

capacidad de verbalizarlas. Krashen opina que sólo la lengua que es adquirida resulta útil para una comunicación natural fluida. Krashen llega al extremo de defender que la lengua “aprendida” nunca puede llegar a ser “adquirida”. De lo cual se deduce que las actividades de clase centradas en la práctica de las formas lingüísticas son para Krashen muy poco útiles.

- b) En conexión con la hipótesis anterior, Krashen desarrolló la hipótesis del monitor. Esta hipótesis establece que el aprendizaje consciente juega una función muy limitada en la actuación lingüística del aprendiz ya que sólo puede ser utilizado como “monitor” o corrector de las producciones iniciadas por el sistema adquirido y esto sólo puede ocurrir si se dan ciertas condiciones: 1. el hablante debe tener tiempo suficiente para reflexionar; 2. el hablante debe estar centrado en la forma; 3. El hablante debe conocer la regla. Estas condiciones ocurren más fácilmente en la lengua escrita o en discursos preparados que en la conversación informal, es decir la lengua “aprendida” podría ser de alguna utilidad al escribir pero no al hablar.
- c) La tercera hipótesis que nos interesa es la del *input* comprensible. Esta hipótesis estipula que se adquiere (no se aprende) una lengua mediante la comprensión de mensajes que están ligeramente por encima del nivel actual de competencia adquirida que posee el adquisidor, el llamado “*input + uno*” (I+1).

Según Krashen, el profesor consigue hacer su mensaje comprensible a los alumnos mediante la utilización del xenolecto (*foreign talk*) o simplificaciones que realiza en su forma de hablar. Estas simplificaciones son muy similares al tipo de modificaciones que los adultos emplean cuando hablan a los niños pequeños, (*caretaker talk*).

El atractivo de las opiniones de Krashen y su indudable carisma para divulgarlas hizo que llegaran a tener una potente influencia en las aulas. Sin embargo, presentan puntos débiles que el examen teórico y

la práctica docente han puesto en evidencia y que examinaremos a continuación. En primer lugar, la afirmación de que el aprendizaje nunca se puede convertir en adquisición significa que se da por sentado que cualquier enunciado producido espontáneamente con rapidez y facilidad es resultado de la adquisición y no del aprendizaje, lo cual nos lleva a una definición circular de aprendizaje-adquisición difícil de estudiar mediante la investigación (Lightbrow y Spada, 1993).

Por otra parte, diversos autores (Varonis y Gas, 1983; Bange, 1987; De Pietro, Matthey y Py, 1989; Griggs, 1997) han explorado la capacidad de los interlocutores de centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas, utilizando lo que Bange (1987) denomina la "doble focalización". Así, si bien los hablantes en condiciones normales son poco conscientes de las reglas gramaticales y elementos léxicos que utilizan para comunicarse, cuando surgen los problemas, estos mismos hablantes son capaces de desviarse momentáneamente de su ruta de comunicación para llevar a cabo un trabajo reparador de tipo metalingüístico. Este camino de ida y vuelta de los aspectos significativos a los formales y de los formales a los significativos entra en contradicción abierta con la tajante separación que Krashen proclama entre adquisición (inconsciente, centrada únicamente en el significado) y aprendizaje (consciente, centrado únicamente en las formas).

Una tercera línea de argumentación crítica con las tesis de Krashen pone en entredicho la visión del aprendizaje de la lengua materna como un proceso inconsciente. Van Lier (1998), desde una perspectiva de aprendizaje de la lengua entendida como actividad social y de relación entre las personas que supera la visión mentalista de Krashen afirma:

"Es claramente inexacto decir que los niños aprenden su primera lengua inconscientemente y sin esfuerzo. Incluso cuando se dedican a jugar, comprender el mundo y encontrar un lugar en la comunidad lingüística, ellos

participan en innumerables actos de aprendizaje consciente en los que adoptan una postura vivamente perceptiva, aplican un esfuerzo deliberado y en los que ponen mucho de su crecimiento personal e identidades sociales” (van Lier, 1998:142).

Según esta perspectiva el profesor no debe eliminar el elemento de conciencia o deliberación de las actividades de aula, sino estimularlo ya que los aprendices conscientes, en el más profundo sentido de la palabra, aumentan sus posibilidades de aprendizaje, debido a que son ellos mismos quienes las crean.

Finalmente, aunque ningún investigador deniega hoy en día la importancia esencial que el *input* comprensible juega en el aprendizaje de la lengua, la experiencia de aula ha demostrado que el *input* por si mismo sin estar acompañado de actividades de producción de lengua es claramente insuficiente en la formación de hablantes competentes en las cuatro destrezas. Los estudiantes sometidos a programas en los que predominan ampliamente las actividades de comprensión oral y escrita se convierten en buenos oyentes y lectores pero pobres hablantes y escritores. Abundando en esta crítica, más adelante examinaremos la hipótesis del *output* formulada por Swain (1995) en la que se examina el papel que la producción juega en el proceso de aprendizaje de la lengua.

1.2.2. La perspectiva interaccionista

Los defensores de la teoría interaccionista están de acuerdo con Krashen en que el *input* comprensible es esencial en el aprendizaje de lenguas, pero su interés se centra en cómo el *input* se hace comprensible. Así Long (1983a) señala las diferencias que existen entre *input* modificado o xenolecto y modificación de la estructura interactiva de la conversación e ilustra estas diferencias con los siguientes ejemplos:

a) Entre dos hablantes nativos una conversación natural, sin modificación alguna sería la siguiente:

HN:	<i>When did you finish?</i>	(¿A qué hora acabaste?)
HN:	<i>Ten.</i>	(Las diez.)

b) Mientras que una conversación entre hablantes nativo y no nativo, en la que el hablante nativo utilizara una simplificación propia del xenolecto, es decir *input* modificado, sería:

HN:	<i>What time you finish?</i>	(¿A qué hora tu acabar?)
HNN:	<i>Ten o'clock.</i>	(A las diez.)

c) Una conversación entre hablantes nativo y no nativo en la que se modifica la estructura conversacional sería la siguiente:

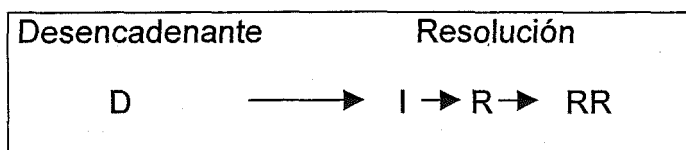
HN:	<i>When did you finish?</i>	(¿A qué hora acabaste?)	
HNN:	<i>Um?</i>	(¿Eh?)	[demanda de repetición]
HN:	<i>When did you finish?</i>	(¿A qué hora acabaste?)	
HNN:	<i>Ten clock.</i>	(Diez.)	
HN:	<i>Ten o'clock?</i>	(¿A las diez?)	[demanda de confirmación]
HNN:	<i>Yeah.</i>	(Sí.)	

Long (1983a) observó que en la conversación entre hablantes nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN) las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación son más numerosas y más consistentes que las modificaciones del *input* realizadas por los hablantes nativos al hablar con no nativos y las incluyó genéricamente bajo la denominación “negociación del significado”. La negociación del significado descrita por Long incluye movimientos de diversos tipos tales como demandas de confirmación, demandas de clarificación, demandas de repetición, descomposición o la repetición de las palabras propias o de las del interlocutor. Algunos de estos movimientos han sido ilustrados en el ejemplo precedente. Long (1983a) apunta que los hablantes nativos modifican la interacción con dos finalidades: evitar los problemas de la conversación y repararlos cuando surgen.

Tsui (1995), por su parte, puntualiza que la cantidad de modificaciones interactivas utilizadas por el profesor, equivalente en el aula al hablante

nativo, en el curso de la clase sólo son síntoma de los esfuerzos del docente por comprender las producciones de sus alumnos y no garantizan que los alumnos hayan comprendido el mensaje transmitido, es decir que hayan recibido *input* comprensible. Mientras que cuando estas modificaciones son efectuadas por los alumnos, entonces sí son verdaderos indicadores del grado de participación activa del alumno en obtener *input* comprensible del profesor.

Varonis y Gas, (1983) siguiendo la estela marcada por Long, examinaron la interacción entre hablante no nativo y hablante no nativo y hallaron que la negociación de significado es más frecuente en las conversaciones entre parejas HNN / HNN que en las parejas HN / HN o HN / HNN. Varonis y Gas proponen el siguiente modelo para explicar las características de la interacción entre HNN / HNN: la conversación entre ambos interlocutores progresa de forma horizontal siguiendo el tema de la conversación hasta estos se encuentran con un problema de comunicación. En este momento se involucran en una secuencia de profundización² (*push-down sequence*) con la finalidad de resolver el problema. Una vez solucionado, los interlocutores retoman el eje horizontal de la conversación, hasta que se encuentran con un nuevo problema. El siguiente diagrama (Varonis y Gas, 1983:74) representa el proceso:



“D” es el desencadenante de la secuencia, por ejemplo una expresión producida por el hablante A que no es comprendida por B.

² Estas secuencias son también conocidas en la bibliografía como secuencias laterales (*side sequences*).

“I” representa el indicador del problema producido por B. Puede ser un eco de la expresión utilizada por A, una formulación expresa de falta de comprensión, el silencio o una intervención inadecuada. El indicador detiene la progresión horizontal de la conversación para iniciar la secuencia de profundización.

“R” representa la respuesta de A en la que intenta aclarar el significado de la expresión problemática. Lo puede hacer por medio de la repetición la expansión, la reformulación o la reducción.

“RR” representa la reacción de B a la respuesta de A y es un elemento opcional que puede o no aparecer, por ejemplo un “vale”. Al finalizar la respuesta o, en su caso la reacción a la respuesta la conversación progresa de nuevo en sentido horizontal o se reinicia una nueva secuencia de profundización.

Veamos el modelo en acción:

A: Has she got a far – a fair {/fair/} hair?	(D)
B: Fair hair?	(I)
A: Cabell ros.	(R)
B: No, no, no he hasn't.	(Progresión horizontal de la conversación)

(Datos de la autora)

Varonis y Gas concluyen que la conversación entre pares permite que estos practiquen la lengua en un foro menos amenazador para la propia imagen que la interacción entre profesor y alumno y en segundo lugar les otorga la oportunidad de recibir *input* que se ha convertido en comprensible a través de la negociación. Finalmente, citando a Schwartz (1980) afirman que los aprendices de una segunda lengua pueden aprender unos de otros mucho más de lo que ellos creen.

Las investigaciones comentadas hasta ahora explican bien cómo la negociación del significado genera *input* comprensible. Simultánea y posteriormente a estos trabajos ha cobrado fuerza una línea de investigación que explora el papel que el *output* generado en la negociación del significado juega en la adquisición de segundas lenguas. Dedicaremos el siguiente apartado a examinar este aspecto.

1.2.3. El *output* y la autorregulación del hablante

Swain (1995) se opone a Krashen en su argumentación de que la producción no juega papel alguno en la adquisición de una segunda lengua. Por el contrario la autora enumera tres funciones diferentes que convierten la producción en un elemento esencial del aprendizaje:

1. En primer término menciona la función de “**notar / desencadenar**”, que es descrita por Swain de la siguiente manera:

“Al producir la lengua meta, los aprendices pueden notar una laguna entre lo que *quieren* decir y lo que *saben* decir que los lleve a advertir lo que no saben, o lo que saben parcialmente. En otras palabras, la actividad de producir la lengua meta puede inducir al aprendiz a reconocer conscientemente algunos de sus problemas lingüísticos; puede hacerles conscientes de algo que necesiten averiguar sobre la segunda lengua. Esto puede desencadenar procesos cognitivos que pueden generar saber lingüístico que es nuevo para los aprendices, o que consolida sus conocimientos previos” (Swain, 1995:125).

Swain presenta como evidencia de este fenómeno el estudio de Swain y Lapkin, 1994. En él las investigadoras solicitaron a aprendices de francés de trece años que formularan en voz alta sus pensamientos utilizando un protocolo al uso (*think-aloud protocol*) mientras redactaban un texto y comprobaron que, en efecto, los alumnos “notan” las lagunas en sus conocimientos lingüísticos, y estas les llevan a formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta basadas, bien en su lengua materna o bien, en sus conocimientos previos sobre la lengua meta. Swain y Lapkin concluyeron que el *output* juega un importante papel en el despertar de la conciencia lingüística del aprendiz.

2. La segunda función que Swain identifica es la de “**verificar la hipótesis**”: es comúnmente aceptado que algunos de los errores que los aprendices cometen reflejan las hipótesis que han formulado sobre el funcionamiento de la lengua meta y se ha observado (Pica, 1989) que durante el proceso de negociación del significado los aprendices

introducen modificaciones de tipo semántico o morfosintáctico en un tercio de su producción como respuesta a movimientos conversacionales tales como las demandas de clarificación y de confirmación. Swain argumenta que si el aprendiz no estuviera intentando comprobar si su hipótesis funciona, no se producirían modificaciones posteriores en el discurso. El hecho de que los aprendices modifiquen parte de sus enunciados pero no todos confirmaría que están verificando el funcionamiento de algunos enunciados, pero no de todos ellos. Si adoptásemos una perspectiva vygostkyana podríamos afirmar que los enunciados que el aprendiz es capaz de reformular son aquellos referidos cuestiones lingüísticas que suponen para él un reto de aprendizaje óptimo por hallarse en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962). En estos casos la ayuda del compañero es esencial para poder resolver la cuestión con éxito. Continuando con la misma perspectiva, podemos augurar que lo que hoy el alumno puede hacer en cooperación con otra persona, es lo que en el futuro podrá hacer solo. En esta línea, Swain reconoce que aunque no se ha podido demostrar que los enunciados reformulados perduren en la interlengua del aprendiz, parece oportuno suponer que el proceso de modificación contribuye positivamente a la adquisición de la segunda lengua por parte del aprendiz.

3. La tercera función enunciada por Swain es la “**reflexión consciente**”, que posee un carácter metalingüístico. Durante las actividades de producción los aprendices no sólo formulan sus hipótesis sino que reflexionan sobre ellas utilizando la lengua como instrumento de reflexión. En palabras de Swain:

“Los aprendices negocian significado, pero el contenido de la negociación es la forma lingüística y su relación con el significado que están intentando expresar; producen lengua y reflexionan sobre ella. Utilizan la lengua para “negociar sobre la forma” (Swain, 1995:133).

Swain concluye que estas tres características del *output* fomentan la corrección con la que se expresan los aprendices, lo que vendría a

remediar las carencias detectadas en aprendices sometidos a programas comunicativos basados exclusivamente en la exposición a la lengua.

Por último querríamos remarcar que son numerosos los autores que, como Swain, se han preocupado por el despertar de la conciencia lingüística y metalingüística del aprendiz como dinamizadora del aprendizaje (De Pietro, Matthey y Py, 1989; Dausendoshön-Gay y Krafft, 1994; Donato, 1994; LaPierre, 1994; Schmidt, 1995; Griggs, 1995, 1997; Py, 1996; Bange y Kern, 1998; van Lier, 1998; Swain, 1998; Doughty y Williams, 1998b; Nussbaum, 1999). Resaltaremos aquí especialmente la aportación de DePietro, Matthey y Py (1989), quienes acuñaron el término "Secuencia Potencialmente Adquisitiva" (SPA)³ para designar toda secuencia que comporte una densidad notable de marcas o "huellas" que indiquen que el aprendiz está llevando a cabo operaciones de construcción de la interlengua. Py se refiere a marcas tales como la indicación de una laguna de disponibilidad lingüística, la solicitud de ayuda, la facilitación de *input* lingüístico, la descontextualización o recontextualización de un segmento problemático, o las auto y heterorreparaciones. Estas marcas son huellas del control cognitivo que el aprendiz está llevando a cabo sobre su producción e indican que el aprendiz ha desautomatizado la gestión del discurso para centrarse en ciertos problemas formales. Las marcas estarían formadas no sólo por las reformulaciones y demandas de ayuda la interlocutor, sino también por los marcadores de afectividad tales como la risa, que tiene una función de salvaguardar la imagen del hablante (Bange y Kern, 1998). Queda por dirimir si la modificación de la interlengua que el aprendiz efectúa por medio de las SPA es perdurable en el tiempo y por tanto genera un

³ Swain y Lapkin, 1996 denominan a estas secuencias LRE (Language-related episodes).

auténtico aprendizaje. A este respecto los estudios de Donato (1994) y LaPierre (1994) citados por Swain (1995) confirman que los aprendices son capaces de recordar en un test y usar en una conversación las soluciones negociadas a problemas de forma tratados durante el trabajo en parejas al cabo de una semana de realizada la tarea. Con Swain opinamos que ésta es evidencia suficiente para asumir que un discurso entre aprendices rico en SPA es un discurso generador de aprendizaje.

La noción de conciencia metalingüística está relacionada con el concepto de regulación formulado por Vygostky (1962). Para este autor, el ser humano es un ser social y la interacción social juega un papel central en el aprendizaje. Todo aprendizaje, incluidos los aprendizajes de la primera y segunda lenguas son fruto de la transacción social. Para él la base de todo aprendizaje es el éxito alcanzado cooperativamente y la base de ese éxito reside en la lengua y la comunicación (Bennett y Dunne, 1992). Es decir la lengua es un instrumento del pensamiento y consecuentemente el hablar es un elemento esencial en todo aprendizaje. Según Vygotsky, toda función del desarrollo cultural del niño aparece en dos planos, primero en el plano social y posteriormente en el plano psicológico. El mantenimiento de la individualidad se consigue mediante tres tipos de regulación: la regulación por el entorno, la regulación por otra persona, por ejemplo el profesor o compañero, y la autorregulación. En la autorregulación la lengua se utiliza para controlarse uno mismo o a los demás. Según Vygostky, la autorregulación denota madurez lingüística. El discurso interior o habla egocéntrica desempeña una función primordial en esta regulación: los niños no solo participan en conversaciones con otras personas, sino que frecuentemente hablan para sí mismos. Vygostky apuntó que este monólogo llegaba a interiorizarse para convertirse en génesis del pensamiento verbal. Así la adquisición de una lengua tiene lugar primero en colaboración con un adulto compañero más experto. Cuando el niño domina suficientemente la conversación, la lengua se

interioriza y sirve, bajo control consciente, como medio para llevar a cabo el discurso interior autorregulado (Foley, 1991).

Resumiremos ahora brevemente nuestra posición en relación a las teorías de aprendizaje anteriormente expuestas: nuestro punto de vista coincide con Krashen en que el *input* comprensible es un elemento esencial en el aprendizaje y no dudamos de la necesidad imperiosa de promover actividades comunicativas en el aula. También opinamos que, para que ese *input* actúe como dinamizador del aprendizaje se debe situar en un nivel ligeramente superior al nivel de competencia del aprendiz (I+1). Discrepamos de él, sin embargo, en aspectos importantes tales como la rígida separación entre adquisición y aprendizaje, el papel del monitor en la comunicación oral o el menosprecio del papel de la producción en el aprendizaje.

Por otro lado, coincidimos con la perspectiva interaccionista en que la participación activa del aprendiz en la obtención de *input* comprensible es esencial para que la lengua que éste escucha se *convierta* en realmente en comprensible y por tanto en fuente de datos sobre los que formular las hipótesis de funcionamiento de la lengua. El modo en que los aprendices pueden sentirse involucrados en este proceso es la interacción con el profesor y con otros aprendices y la negociación del significado durante la interacción. Exponer a los alumnos exclusivamente a actividades de comprensión oral fomenta una actitud pasiva del oyente que no facilita la compleja actividad mental que la descodificación de mensajes en una lengua extranjera requiere.

Pensamos como Swain que la producción de mensajes, y no sólo su comprensión, desempeña un papel crucial en la adquisición de segundas lenguas, al ayudar al aprendiz a notar sus lagunas, formular hipótesis y reflexionar sobre la lengua. Un discurso rico en demandas de ayuda, auto y heterorreparaciones, es decir un discurso en el que se lleva a cabo una negociación o tratamiento de los problemas de las

formas lingüísticas es crucial en la reestructuración de la interlengua de los aprendices. Las SPA son un reflejo de la actividad cognitiva desarrollada por el aprendiz en su doble vertiente de negociación del significado y negociación de las formas lingüísticas.

Tampoco se puede menospreciar el hecho de que las demandas de ayuda, auto y heterorreparaciones, como tales huellas, proporcionan información útil al profesor sobre el nivel de comprensión del alumno y sobre el desarrollo de su interlengua de forma que puede ajustar la acción pedagógica a las sus necesidades (Donato y Lantoff, 1990; Arnó, Cots y Nussbaum, 1997).

Finalmente, pensamos que es positivo que los alumnos reflexionen sobre la lengua objeto de estudio. La reflexión metalingüística favorece la evolución de la interlengua de los alumnos y hace de ellos aprendices más conscientes y más capaces de orientar su propio aprendizaje.

De lo dicho anteriormente se deduce que una actividad de clase óptima será aquella que a) provoque al aprendiz de manera que éste se involucre en la obtención de *input* comprensible ligeramente por encima de su nivel de competencia; b) le ayude a cobrar conciencia sobre el funcionamiento de la lengua promoviendo la reestructuración de su interlengua con efectos permanentes; y c) convierta al aprendiz en un sujeto consciente que persigue el aprendizaje de forma intencionada.

1.3. Los enfoques por tareas: definición de tarea

En este contexto de ocaso de las teorías conductistas, emergencia del movimiento comunicativo, formulación de las tesis interaccionistas y de las tesis sobre la importancia del *output* se fraguó lo que con el tiempo pasó a denominarse enfoques por tareas. Estos enfoques intentaron superar la concepción lineal y acumulativa del aprendizaje de las formas lingüísticas, y proponer prácticas pedagógicas acordes con las teorías de aprendizaje de lenguas expuestas en el apartado anterior.

En el enfoque por tareas, la tarea sustituye a la función o a la estructura como unidad de análisis.

La palabra "tarea" es usada en el campo de la enseñanza de lenguas por algunos autores como sinónimo de actividad o ejercicio. En los enfoques por tareas el término se utiliza con un significado más restringido. En cualquier caso la definición del concepto "tarea" ha pasado por diversas vicisitudes y han dado lugar a propuestas con diversidad de matices. De hecho la definición de tarea ha sido objeto de controversia entre investigadores y profesionales de la enseñanza de idiomas. He aquí ahora algunas de estas definiciones presentadas por orden cronológico:

- "Un trabajo realizado en beneficio de uno mismo o de otros, libremente o por algún tipo de recompensa. Así ejemplos de tareas incluyen pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un formulario, comprar un par de zapatos, reservar un pasaje de avión, coger un libro de la biblioteca, examinarse del carnet de conducir, mecanografiar una carta, pesar a un paciente, clasificar cartas, reservar una habitación de hotel, extender un cheque, encontrar una calle y ayudar a alguien a cruzar la calle. En otras palabras, "tarea" significa las mil y una cosas que la gente *hace* cada día, en el trabajo, en el tiempo libre, y entremedio de ambas. Tareas son las cosas que las personas te dirán que hacen si les preguntas y no se dedican a la lingüística aplicada" (Long, 1985:89).
- "Una actividad que exige que los alumnos lleguen a un resultado a partir de una información dada, mediante algún proceso mental, y que permite a los profesores el control y la regulación de ese proceso" (Prabhu, 1987:24).
- "Una actividad de un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas de planteamiento de problemas que involucra a los aprendices y a los profesores en algún tipo de selección conjunta de entre un repertorio de variados procedimientos cognitivos y

comunicativos aplicados a conocimientos previos y nuevos en la exploración colectiva y la búsqueda de objetivos previstos o emergentes en un medio social” (Candlin, 1987:10).

- “Una tarea es un trabajo centrado en el significado que involucra a los aprendices en comprender, producir y/o interaccionar en la lengua meta. Las tareas son analizadas o categorizadas según sus objetivos, datos de *input*, actividades, entorno y roles (Nunan, 1989:11).
- “Tareas son actividades en las que el aprendiz utiliza la lengua meta con un propósito comunicativo a fin de obtener un resultado” (Willis, 1996:23).
- “Una tarea es contemplada como una actividad que cumple los siguientes criterios: el significado es primordial; hay un objetivo en cuya consecución se trabaja; la actividad se evalúa con relación a los resultados; existe una relación con el mundo real” (Skehan, 1998:268).

La diversidad de concepciones resulta chocante para el profesor de aula atraído por los enfoque por tareas y dispuesto a aplicarlo en la clase hasta el punto de que puede llegar a pensar que, al igual que pasa con la palabra “comunicativo” estamos ante una palabra comodín que se ha puesto de moda y que todo el mundo intenta utilizar.

Nosotros creemos que la diversidad de definiciones responde a una dificultad real de diferenciar las tareas y de clasificarlas. La noción de tarea es un concepto actualmente en evolución que nació de la necesidad teórica de las hipótesis sobre el aprendizaje, en general, y de aprendizaje de la lengua en particular. Pero al mismo tiempo surgió de la práctica docente. Parece que algunos investigadores llegan de forma intuitiva a decidir qué actividades son o no son tareas y a partir de ahí buscan la definición. Las actividades diseñadas por Prabhu en el “Proyecto Bangalore”, por ejemplo, parecen haber precedido a su definición de “tarea”.

Willis, por su parte formula una definición de tarea muy general, centrada en los dos ejes sobre los que más consenso hay a la hora de definir una tarea: finalidad comunicativa y orientación hacia la obtención de un resultado. Bajo esta definición se da cabida a tipos de actividades o procesos tan diferentes y difícilmente comparables como: hacer listados, ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales y realizar actividades creativas (Willis, 1996).

Long (op.cit.) insiste en la idea de "hacer" cosas de la vida real, mientras que Candlin (op.cit.) pone el acento en los procesos y en la necesidad de que profesor y alumnos negocien las actividades.

Nunan (op.cit.) acepta explícitamente como tareas actividades que impliquen sólo comprensión y no necesariamente producción de la lengua, mientras que todas las demás definiciones se centran en la obtención de resultados. Willis, por ejemplo, considera las actividades de lectura y comprensión oral como previas a la tarea en sí.

Como vemos, el de tarea es un concepto en construcción, que refleja y a su vez potencia un conflicto en la forma de entender la comunicación dentro de la comunidad educativa y de investigadores. De su conflictividad deriva precisamente parte de su utilidad, ya que la profundización en el concepto "tarea" ha producido y sigue produciendo numerosos avances en la forma de concebir una clase.

Fruto de la experiencia docente, nosotros también vamos a poner nuestro pequeño grano de arena en intentar profundizar en la definición de "tarea" y lo vamos a hacer a partir de la definición aportada por Skehan (1998), la más reciente de entre las citadas. Skehan juzga si una actividad puede o no ser considerada una tarea utilizando cuatro criterios. a) el significado es primordial, b) está orientada a un objetivo, c) es evaluada según los resultados y d) tiene relación con el mundo real. Querríamos puntualizar que dos de estas características, tal como él las define, pueden resultar conflictivas:

El significado es prioritario

Skehan explica esta característica de la siguiente forma:

“La primacía del criterio del significado descarta actividades que se justifican por su focalización en formas específicas. Así un actividad que intentara atrapar una determinada estructura de forma ingeniosa se apartaría de este criterio” (p.268).

El criterio parece claro, pero su utilización para discernir qué es una tarea y qué no lo es, presenta numerosos problemas. Así hay actividades que pueden ser definidas sin ningún tipo de dudas como no significativas por ejemplo, hacer un ejercicio de discriminación auditiva de pares mínimos o un ejercicio en el que frases en la forma afirmativa deben ser transformadas a la forma interrogativa.

Así mismo hay actividades que sería fácil calificar como significativas, como por ejemplo, participar en un debate sobre un tema de interés o contarle al compañero “la última película que has visto de tu actor favorito”. Pero hay numerosas actividades de aula que dudamos al clasificar si utilizamos el criterio que propone Skehan. Así una actividad en la que los alumnos deben adivinar la identidad de un personaje misterioso ¿es significativa? Probablemente la respuesta sería “sí.” ya que el significado es prioritario. Pero ¿Y si para resolver la actividad sólo utilizan estructuras del tipo “*is he...?*” o “*has he got ...?*” debido a que los alumnos simplemente no conocen otras? ¿Cómo etiquetamos una actividad en la que los alumnos se preguntan sobre sus gustos con respecto a una serie de productos alimenticios, para lo cual utilizan exclusivamente la frase “*Do you like ...? Yes/No?*”? ¿No es esta actividad de lo más parecido a un ejercicio de sustitución? Entonces, ¿no es significativa? Y una actividad en la que los alumnos “predicen” el futuro de sus compañeros ayudados por un “comecocos” utilizando la estructura “*You will*” “*You won't ...*”? Estas últimas actividades parecen responder a lo que Skehan llama, descalificándolas, “atrapar de forma ingeniosa una estructura”. Si no las consideramos tareas por no ser suficientemente significativas ¿qué tipo

de tareas nos quedan para trabajar con principiantes absolutos o falsos, especialmente si son niños o jóvenes adolescentes? ¿Es el aprendizaje por tareas sólo adecuado para alumnos con un cierto nivel de competencia en la lengua meta y por tanto no recomendable en la mayoría de aulas de la escolaridad obligatoria?

Pensamos que éste no es el caso. Creemos en las actividades significativas para todos los alumnos, incluso los principiantes más jóvenes, pero opinamos también que la noción de significatividad necesita de un ajuste más preciso.

En primer lugar, pensamos que la significatividad no es un criterio absoluto, sino que presenta grados. Hay actividades que son más significativas que otras y es más difícil emitir un juicio sobre las actividades que se sitúan en el centro del arco que sobre aquellas que se sitúan en los extremos. Pensamos que el criterio último para decidir si una actividad es más o menos significativa es conocer la intencionalidad del alumno al hablar, saber cómo se sitúa el aprendiz ante la producción de la lengua. ¿Está el aprendiz expresando significados propios? “quiero decir esto e intento decirlo” o ¿simplemente está siguiendo las instrucciones del profesor y diciendo aquello que el profesor quiere que diga?, “tengo que hacer frases como ésta, utilizando aquel vocabulario”. En la actividad de predecir el futuro ¿cuál es el punto de partida para la producción lingüística de los aprendices? ¿Se limitan a hacer combinaciones con los elementos verbales y léxicos que aparecen en el libro de texto para producir frases presumiblemente correctas o dicho de otra manera, se limitan a decir aquello que saben decir? o ¿piensan en primer lugar qué quieren decir, para luego buscar las formas lingüísticas adecuadas? Para que el hablante tome este segundo camino, más arriesgado y que requiere más esfuerzo, necesita una buena razón, una finalidad a parte de la mera práctica de la lengua. Por tanto la pregunta que nos haríamos para en última instancia decidir sobre el grado de significatividad de la actividad sería ¿Percibe el aprendiz una finalidad en la tarea que le

estimule a comunicarse y a expresar significados propios? Si la respuesta a estas preguntas es “sí”, la actividad puede ser considerada como significativa, aunque para llevar a cabo la tarea los alumnos pongan en funcionamiento únicamente una o dos estructuras.

Hay dos factores que pueden influir en cómo la finalidad de la tarea es percibida por el aprendiz: a) la relevancia que la tarea tiene para él - ¿es la actividad intrínsecamente interesante para el aprendiz?- ¿Provoca la actividad el deseo de comunicarse del aprendiz? y b) las orientaciones que el profesor da a los alumnos para llevarla a cabo.

Éstas a su vez dependen de cómo el profesor, también, percibe la finalidad de la actividad. La misma actividad puede ser percibida como una excusa para la práctica de una forma lingüística determinada, de manera que la utilización de otras formas desviadas de la estructura meta o la falta de corrección total son penalizadas, o como una ocasión para intercambiar significados ayudados por unas formas lingüísticas determinadas que pueden usarse o no. La percepción del objetivo prioritario por parte del profesor, la práctica de formas lingüísticas o la comunicación influirá en la percepción del alumno y por tanto en el grado de significatividad de la tarea.

La relación de proximidad que la actividad tiene con el mundo real

Un defensor a ultranza de la “realidad” de la tarea es Long (1992) quien, como hemos visto en su definición de tarea, aboga por observar las tareas que los hablantes llevan a cabo en el día a día y construir seguidamente tareas pedagógicas para ser realizadas en la clase que reflejen actividades cotidianas.

Skehan, por su parte, explica esta característica de la siguiente forma:

“De la misma manera la relación con el mundo real implica que una actividad centrada únicamente en la lengua no puede ser una tarea. Un ejercicio de

transformación, por ejemplo, es una actividad que llena el tiempo de la clase, pero no sucede en el mundo real por tanto no cumple este criterio.” (p. 268)

Como sucede con el criterio anterior, la proximidad con el mundo real no es una cuestión de todo o nada, sino que presenta grados y, como ya sabemos, es más fácil definir los extremos que los puntos intermedios de una escala. Así es fácil entender el ejemplo de Skehan: un ejercicio de transformación no sucede en ningún sitio que no sea una clase de lengua. También es fácil de entender que comprar un billete de autobús es una actividad real. Y sin embargo este último ejemplo nos puede servir para demostrar algunas de las contradicciones del criterio que estamos analizando. En efecto, comprar un billete en una estación de autobuses cuando se tiene una necesidad real de viajar es una actividad real. Pero ¿cuándo se considera que la actividad pedagógica de comprar un billete en el seno de la clase se asemeja a la vida real? ¿cuándo los alumnos memorizan un diálogo proveniente del libro de texto y lo escenifican con unos cuantos cambios? ¿cuándo los alumnos inventan un diálogo para escenificarlo delante de toda la clase? ¿o sólo cuando el juego de rol se improvisa a partir de unas tarjetas con instrucciones que se entregan a los alumnos? Comprar un billete es una actividad real que da respuesta a una necesidad real y provoca la utilización de una lengua auténtica para dar respuesta a esa necesidad, pero hacer como que se compra un billete en el contexto de la clase si no existe la necesidad de viajar, ni por tanto interés por parte del alumno para enzarzarse en ese tipo de conversación ¿no puede resultar bastante artificioso? Por otro lado hacer como que se compra ¿provoca un tipo de discurso similar a la que tendría lugar en una auténtica compra de billete? En resumen, ¿pueden las tres actividades enumeradas anteriormente ser consideradas tareas?

Consideremos ahora una tarea en la que dos alumnos miran cada uno un dibujo que presenta ligeras diferencias con el del compañero. Los dos alumnos charlan con la finalidad de encontrar las diferencias. Otro

ejemplo: dos alumnos están sentados dándose la espalda. Uno de ellos hace un dibujo a la vez que se lo describe al compañero. Éste dibuja a su vez siguiendo las instrucciones que aquel le proporciona. Una vez acabado el dibujo ambos comparan los parecidos y las diferencias. Finalmente intercambian los papeles (Mercer, 1995). Actividades como estas raramente se dan en el día a día fuera del contexto de la escuela, y sin embargo pueden llegar a estimular un uso de la lengua muy parecido al que se da en situaciones reales. Nosotros creemos que estos dos ejemplos sí son tareas.

En efecto, la escuela no es una estación de autobuses. La escuela es una institución con valores, reglas y actividades propias que son auténticas en ese contexto aunque no necesariamente fuera. En la educación obligatoria, la escuela y su lógica también es mundo real. Restringir las actividades de aula sólo a aquellas que reflejan el mundo exterior a la escuela tiene sus peligros. Por suerte, en la escuela se pueden desarrollar actividades y experiencias que son difíciles de llevar a cabo fuera de la misma. Así, amasar pan manualmente ha dejado de ser una actividad del mundo real exterior a la escuela en nuestra sociedad, y sin embargo no dudaremos en considerar afortunados aquellos niños cuyo su profesor les enseña y les da la oportunidad de hacerlo en la clase. Amasar el pan, además de ser un placer, es una experiencia vivencial de la que los niños pueden extraer numerosas enseñanzas que sí se pueden aplicar a su vida dentro y fuera de la escuela. Lo mismo sucede con algunas tareas que se plantean en la clase de lengua. Hay actividades de aula que difícilmente se asemejan a actividades desarrolladas por hablantes fuera del territorio de la clase y que sin embargo desarrollan capacidades necesarias en la comunicación dentro y fuera del aula. Esto no quiere decir que cualquier actividad de aula sea auténtica. Simplemente quiere decir que necesitamos otros criterios más precisos que nos ayuden a evaluar la actividad. Nosotros proponemos los siguientes:

a) **El contexto** en el que la tarea tiene lugar. Hemos examinado el contexto general, la escuela. Ahora nos referimos al contexto específico de la actividad.

El contexto específico de la actividad se refiere a la relación temática que tiene la actividad en cuestión con las que la preceden y suceden. La contextualización puede hacer que la tarea sea más real para los alumnos. Tomemos el ejemplo de la tarea en la que niños de 4º de primaria se interrogan sobre sus gustos sobre determinados alimentos utilizando al estructura “*Do you like...?*” y examinemos dos clases en las que esta actividad se pone en práctica:

Clase A: la actividad se lleva a cabo en el seno de una unidad cuyo objetivo es practicar la expresión gustar/no gustar. La profesora presenta la estructura, la practica con toda la clase y seguidamente entrega una fotocopia a los niños en la que aparece una parrilla con los dibujos de diferentes tipos de comidas en una columna y las expresiones “*Yes*” y “*No*” en las otras dos columnas. Por parejas los niños deben interrogarse sobre si les gustan o no esos alimentos y marcar con una cruz la casilla correspondiente al la pregunta del compañero.

Clase B: la actividad se realiza en el seno de una unidad en la que los alumnos trabajan la importancia de comer fruta para llevar una vida sana y en la que se exploran las razones por las que la fruta no forma parte de la dieta de algunos niños de la clase. Como herramienta de esa exploración los alumnos, guiados por el profesor elaboran una encuesta sobre las frutas más populares en la clase.

La actividad tal como se presenta en la clase A es una actividad centrada únicamente en la lengua, que sólo puede tener lugar en el aula de lengua extranjera, mientras que la misma actividad en la clase B cobra una nueva perspectiva y “viene a cuento”. La actividad está plenamente justificada no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el pedagógico. Los niños están aprendiendo lengua y

además otros contenidos escolares. La misma actividad podría haber tenido lugar fuera del aula de lengua extranjera, por ejemplo, en una clase de conocimiento del medio.

b) Las características y necesidades de los aprendices: lo que sucede en el mundo real de los adultos a menudo no sucede en el mundo real de los niños y los adolescentes y viceversa. Jugar a compradores y vendedores es una actividad real en el mundo infantil. Hacer una entrevista de trabajo o reservar un billete de avión lo son en el mundo de los adultos, pero no en el de los niños. Las hadas y los monstruos son personajes muy reales en el mundo de la infancia. El mundo como realidad objetiva puede que no exista. Existe el mundo real tal como es percibido e interpretado por las personas. Las necesidades de los hablantes provienen de cómo es percibido ese mundo. Al hacer el análisis de necesidades frecuentemente se aplican a niños y adolescentes criterios tomados del mundo de los adultos y se intenta que la escuela los prepare para un mundo que se les antoja muy lejano y poco atractivo. Como bien saben todos los educadores que han dicho alguna vez algo parecido a “esto te servirá cuando seas mayor” esta es una frase que resbala completamente al joven estudiante. Las actividades propuestas deben responder a necesidades que sean percibidas como tales por los aprendices.

c) El tipo de discurso que la actividad elicit. Otro importantísimo criterio para discernir la relación de proximidad con el mundo real que la tarea posee es examinar el discurso de los hablantes cuando llevan a cabo la tarea. ¿Tiene este discurso las mismas características que el de hablantes no nativos en condiciones naturales? ¿Produce la tarea un discurso auténtico? Por ejemplo, en una actividad por parejas ¿se producen dudas, falsos comienzos, reformulaciones, demandas de repetición y clarificación, auto y heterorreparaciones?

d) La percepción que los aprendices tienen de la finalidad de la tarea. Como en el caso de las tareas más o menos significativas, acabamos

acudiendo a la percepción que el alumno tiene de la finalidad de la tarea como criterio definitivo. Si los alumnos perciben que hay una buena razón para llevar a término la tarea, a parte de la práctica de la lengua, podemos considerar que la tarea es auténtica.

Tanto en el caso de la significatividad como en el de la autenticidad hemos acabado hablando de la finalidad de la tarea y de cómo ésta es en última instancia percibida por los aprendices (perspectiva émica). Cuando hablábamos de significatividad y autenticidad estábamos en realidad hablando de las dos caras de una misma moneda. Una tarea no puede ser considerada auténtica si no es significativa y viceversa. La finalidad extralingüística⁴ de la actividad tal y como es percibida por el aprendiz es en realidad el motor que hace que una actividad sea más auténtica y significativa y por tanto pueda ser considerada una tarea.

En resumen, la actividad será tanto más auténtica y significativa cuanto mayor sea el grado en el que posea las siguientes características:

- Ser relevante, responder a los intereses genuinos de los aprendices.
- Ser adecuada a las características y necesidades de los hablantes.
- Estimular al aprendiz a expresar significados propios.
- Estar contextualizada.
- Elicitar un discurso auténtico.
- Poseer una finalidad comunicativa percibida por el profesor como superior a la práctica de las formas lingüísticas.

⁴ Loschky y Bley-Vroman (1993) distinguen una tarea de un ejercicio de lengua con le siguiente criterio: en las tareas, el criterio de éxito por excelencia debe ser ajeno al ítem gramatical.

- Poseer una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque la necesidad de comunicar.

En nuestro proyecto nos propusimos diseñar una unidad didáctica basada en tareas significativas que reunieran las características que acabamos de enumerar.

1.4. Propuestas pedagógicas: el papel del significado y de la forma

Una propuesta pedagógica para llevar el aprendizaje por tareas a las aulas conlleva la tensión entre significado y forma. Si bien hay consenso en torno a la preeminencia del significado sobre la forma, no lo hay sobre de qué manera se debe abordar el trabajo de la forma desde un enfoque por tareas. Skehan (1998) argumenta que

“el criterio de *el significado es lo primero* tiene prioridad, pero es necesario que exista alguna preocupación por la forma si queremos que haya perspectivas de desarrollo y control interlingüístico” (p.269).

Esta relación entre forma y significado es problemática y ha dado lugar a diversos tipos de propuestas pedagógicas. Skehan (1996) identifica dos grandes corrientes:

Una primera corriente asume que la tarea es la unidad central del aprendizaje de lenguas. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua es el resultado del proceso de interacción, al igual que sucede en el aprendizaje de una primera lengua (Skehan, 1996; Wells, 1985, en Skehan, 1996). Desde esta concepción las actividades de instrucción propiamente dichas son percibidas como innecesarias e incluso indeseables. Skehan denomina a esta corriente la forma “*strong*” de los enfoques por tareas, nosotros utilizaremos el término *radical*.

La forma “*weak*” de los enfoques por tareas, que nosotros denominaremos *moderada*, asume el papel vital que las tareas tiene en el aprendizaje de lenguas, pero reconoce así mismo el papel de la

instrucción, que puede preceder o suceder a la tarea y que maximiza las oportunidades de aprender que ofrece la misma. Según Skehan esta segunda corriente sería compatible con el modelo Presentación, Práctica, Producción (PPP).

Según mi punto de vista, más que dos grandes corrientes observamos una gradación en el peso relativo que significado y forma tienen para diversos autores. En un extremo de la escala se encuentra Prabhu y en el otro se hallan Fotos y Ellis. Prabhu rechaza cualquier trabajo con las siguientes palabras:

“cualquier intento de guiar [el aprendizaje] más directamente (tanto si es o no de forma explícita) es rechazada por ser infructuosa y probablemente dañina” (Prabhu, 1984:275).

Su propuesta consiste en diseñar una tarea, por ejemplo, resolver una cuestión relacionada con un horario de trenes y una pretarea, que de hecho es una tarea similar. Las tareas y pretareas en ningún caso intentan practicar una estructura determinada. Los alumnos realizan la pretarea bajo la dirección del profesor en la que se familiarizan con los procedimientos y la lengua de la tarea. Seguidamente los alumnos llevan a cabo la tarea de forma autónoma. Los programas diseñados por Prabhu⁵ contienen listas de tareas, pero no listas de formas lingüísticas. Estos programas han recibido el nombre de procedimentales.

Otros autores reconocen que la tarea debe estar acompañada de la atención a la forma⁶.

⁵ Para un informe completo sobre el proyecto de Bangalore, el primero en el que se hace una puesta en práctica extensiva de una programación por tareas, véase Prabhu, 1987.

⁶ Este enfoque ha recibido entre la comunidad científica anglófona el nombre de “FonF” (*Focus on Form*). Para una revisión de estudios que examinan el papel que

“Cuando el programa por tareas se combina con la atención a la forma, la tarea recibe más respaldo de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas como una unidad viable sobre la que organizar oportunidades de enseñanza y aprendizaje de la lengua” (Long y Crookes, 1992:27).

Entre los que reconocen la importancia de la atención a la forma pero rechazan la presentación previa de las estructuras encontramos a J. Willis.

Willis (1996) es partidaria de la técnica de la piscina profunda: poner a los alumnos en la situación de comunicar desde el primer momento sin presentación previa de estructura lingüística alguna, ya que no es objetivo de la tarea la práctica de formas lingüísticas, aunque la autora sí acepta la práctica previa del léxico que se prevé será necesario en la tarea. Willis reconoce, no obstante, que una vez finalizada la tarea debe haber un tiempo para la reflexión lingüística. Su modelo es el siguiente:

Pretarea:	<ul style="list-style-type: none">- Introducción al tema y a la tarea.- Actividades de exploración del vocabulario necesario para la tarea.- Instrucciones para la realización de la tarea.- Los alumnos escuchan grabaciones auténticas de hablantes competentes llevando a cabo la tarea.
Ciclo de la tarea:	<ul style="list-style-type: none">- Tarea por parejas o grupos pequeños- Planificación del informe a la clase sobre la tarea recién realizada.- Informe a la clase.
Atención a la lengua:	<ul style="list-style-type: none">- Análisis- Práctica

Este enfoque resulta particularmente atractivo, ya que la lengua es practicada sistemáticamente una vez que los alumnos han percibido su

desempeña la focalización en la forma en el seno de las actividades comunicativas, véase Long y Robinson (1998).

necesidad y utilidad en la tarea comunicativa, lo cual, es de esperar, redundará en la máxima atención de los aprendices. Presenta sin embargo algunos problemas. Sin la presentación previa de la lengua necesaria para la tarea, los alumnos pueden verse desbordados por una actividad que excede sus posibilidades y optar por abandonar la tarea o por realizarla en L1. Otro posible problema es que durante la realización de la tarea, los alumnos nunca lleguen a percibir la necesidad de una estructura obligatoria, ya que desconocen por completo su existencia y carecen de la sensibilización necesaria para “notar” (Swain, 1995) la carencia. Así, alumnos procedentes de una misma comunidad lingüística pueden comunicarse con “éxito” utilizando calcos de las estructuras de la L1 y nunca llegar a percibirlo. En este contexto la clase de gramática que sucede a la tarea se convierte en una clase que ha perdido todas las propiedades positivas que se le suponían.

Skehan (1998) aporta una perspectiva moderada en este asunto. Considera que la atención a la forma es necesaria pero sugiere que es imposible forzar el uso de una estructura determinada dentro de una tarea. Para que la atención a la forma tenga lugar él propone cinco principios, de los cuales el tercero y el cuarto son los fundamentales:

- Identificar y centrarse en una *gama* de estructuras que se deben aprender.
- Elegir tareas que reúnan la condición de naturalidad de Loschky y Bley-Vroman (1993).
- Utilizar tareas de nivel de dificultad apropiado.
- Utilizar condiciones de puesta en práctica de la tarea que maximicen las oportunidades de atender a la forma.
- Utilizar ciclos periódicos de responsabilización.

La preocupación de Skehan es poder conjugar los beneficios de las tareas con una cierta sistematicidad y responsabilización. Los principios tercero, cuarto y quinto parecen irreprochables. Las dificultades se pueden producir en los principios primero y segundo.

Tal como se señalará a continuación la mayor dificultad estriba en disponer de suficientes actividades que cumplan con los requisitos de naturalidad y practiquen las estructuras identificadas como meta.

En posiciones más conservadoras se encontrarían Loschky y Bley-Vroman (1993) y Samuda *et al.* (1996) que defienden la necesidad de diseñar tareas que obliguen al aprendiz a utilizar unas estructuras determinadas, pero sin forzar la relación entre naturalidad y significado. Samuda *et al.* proponen una secuencia didáctica basada en minitareas: Presentación del *input*, realización de la tarea, informe del grupo y elaboración de un póster resumiendo las ideas principales. Lo que en realidad hace este enfoque es identificar una estructura, presentarla y a continuación llevar a cabo una serie de actividades ligadas temáticamente en las que la estructura es reutilizada. En efecto estamos ante un enfoque de "la estructura es lo primero", que de hecho va a condicionar la tarea posterior. Los dos puntos débiles de este enfoque son la dificultad de encontrar tareas significativas que de forma natural ilustren todas y cada una de las estructuras meta que pueden formar parte del programa. El segundo inconveniente es la falta de naturalidad que se crea cuando se fuerza a los alumnos a llevar a cabo una tarea utilizando una estructura determinada. En la comunicación real esto no ocurre, y los hablantes expresan sus significados utilizando cualquier recurso que tengan a mano. Es difícil que los alumnos puedan estar pendientes a un mismo tiempo de la comunicación y los problemas que ésta conlleva y de utilizar la estructura que se ha fijado como objetivo de la tarea. En esta disyuntiva es seguro que hay un perdedor⁷.

7 El estudio de LaPierre (1994) es relevante a este respecto. En este trabajo los alumnos debían llevar a cabo una tarea en la que se suponía que centrarían su atención en el "passé composé" y el "imparfait". El análisis de las transcripciones demostró que los alumnos se olvidaron de las formas gramaticales objeto de estudio

Finalmente, en el otro extremo del espectro se sitúan Fotos y Ellis (1991) que proponen tareas cuyo objetivo es resolver problema relacionado con la utilización de una estructura gramatical. Fotos y Ellis reclaman que, al proponer un tema gramatical como objeto de discusión, se mantienen las condiciones de comunicación propias de las tareas y se supera la trivialidad que caracteriza muchas tareas comunicativas. La puesta en práctica de este enfoque, tal como lo presentan Fotos y Ellis, requiere que los alumnos tengan la competencia mínima necesaria para interaccionar en la lengua meta sobre un problema lingüístico y capacidad de reflexión metalingüística elevada. El primer inconveniente hace este enfoque poco viable con principiantes y el segundo con niños.

1.5. Las tareas de interacción en parejas

Numerosos autores (Long y Porter, 1985; Varonis y Gas, 1983; Pica 1987; Bygate 1988; Long y Crookes, 1992; Griggs, 1997; Arnó, Cots y Nussbaum 1997; y Nussbaum, 1999) han puesto en relieve la importancia de la discusión por parejas y grupos pequeños en el aprendizaje en general y en el aprendizaje de la lengua extranjera en particular. Las tareas en las que los alumnos deben compartir información u opiniones en la lengua meta son claves en la adquisición de las habilidades orales. El trabajo en parejas y pequeños grupos posee ventajas, no solo para el aprendizaje de la lengua, sino para el aprendizaje de cualquier otro tipo de contenidos:

- Piaget y sus sucesores mencionan la utilidad que la interacción entre pares tiene para ayudar al niño a “descentrarse”, a ser sensible hacia otras maneras de ver el mundo y para crear un

y se centraron en discutir los aspectos lingüísticos que necesitaban para expresar sus significados con la mayor corrección posible.

conflicto sociocognitivo que le ayuda a cambiar su comprensión de los hechos al contrastarla con la forma diferente de comprender los hechos que presenta otro niño (Bell *et al.*, 1985).

- Desde una perspectiva vygotskyana los procesos cognitivos emergen de la interacción entre individuos. Es decir, el desarrollo cognitivo se origina en el plano interpsicológico. A través de un proceso de apropiación lo que se ha originado en la esfera social pasa a ser representado intrapsicológicamente, esto es, dentro del individuo (Vygotsky, 1962,1978⁸).
- Fletcher (1985) y Hoyles *et al.* (1990) sugieren que el hecho de tener que explicar las ideas propias a otra persona es útil porque permite una comprensión más explícita, organizada y distanciada de los hechos.
- Barnes y Todd, (1978) señalan que los alumnos se implican más y durante más tiempo cuando hablan en parejas, lejos del control del profesor, y este tipo de conversación les permite convertirse en “propietarios” del conocimiento, de forma más activa e independiente. Barnes y Todd consideran que para que la tarea tenga éxito deben cumplirse dos condiciones: que los alumnos a) compartan las mismas ideas sobre lo que es importante en la discusión, b) tengan una concepción común sobre lo que se intenta alcanzar con ella.
- Long y Porter (1985) mencionan diversas ventajas del trabajo en pequeños grupos, entre las que se hallan el aumento de la motivación y el hecho de que las clases estén más centradas en el alumno y en su ritmo de aprendizaje.

8 Traducción al inglés.

Aunque la mayoría de estas ventajas de índole pedagógica derivan de la investigación sobre contenidos no lingüísticos son también aplicables al aprendizaje de contenidos lingüísticos, tanto si la discusión tiene lugar en la lengua meta como si el objeto de la discusión son aspectos formales de la lengua meta, pero la discusión en sí se desarrolla en L1. Así alumnos principiantes pueden beneficiarse de la resolución de una tarea consistente en resolver un problema lingüístico, aunque la negociación tenga lugar en la L1⁹.

Refiriéndonos ya más estrictamente a las tareas comunicativas tal y como las hemos definido en el apartado 1.2 de este capítulo, encontramos las siguientes aportaciones bibliográficas sobre el papel del trabajo por parejas y pequeños grupos en el aprendizaje de la lengua extranjera.

- En primer lugar salta a la vista que organizar la clase en parejas que conversan en la lengua meta incrementa considerablemente la cantidad de lengua que cada alumno tiene oportunidad de producir y escuchar de forma personalizada si la comparamos con la cantidad de lengua que produciría en una clase tradicional en la que los alumnos interaccionan uno a uno con el profesor.
- La importancia de la producción y más específicamente de la producción en parejas ha sido puesta en relieve por Bygate (1988), quien afirma que el *input* comprensible aportado por el profesor no es suficiente para que se produzca aprendizaje y tampoco lo es la interacción profesor-alumno porque en este tipo de interacción es el

9 Según esta perspectiva las tareas que proponen Fotos y Ellis (1991) mencionadas anteriormente podrían ser resueltas por principiantes aunque fallara uno de los supuestos, el de negociar significado en la lengua meta como medio de resolver la tarea.

profesor quien planifica la conversación. En la interacción alumno-alumno el aprendiz se ve obligado a ensamblar frases para producir significados. La interacción alumno-alumno posee la dimensión crucial de planificación conjunta del discurso. Hablando en parejas el alumno aprende a utilizar las características distintivas del discurso hablado.

- La interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición. Estas condiciones se asemejan a las que tienen lugar cuando el aprendizaje se realiza en medio natural (Pica y Doughty, 1985). El razonamiento es que las modificaciones interactivas favorecen la comprensión del *input* por parte del aprendiz. Este *input* comprensible se supone que constituye la fuente de datos fundamentales en los que se basa la adquisición de una segunda lengua (Hatch, 1979; Krashen, 1980; Larsen-Freeman, 1979; Long, 1983).
- Pica (1987) encontró que la interacción entre pares produce mayor cantidad de interacción modificada que en la interacción profesor alumno: hay más negociación del significado, más demandas de clarificación. En la discusión por parejas el aprendiz puede expresar sus propios significados, tiene necesidad de decir cosas y se esfuerza en encontrar la forma de decirlas, lo cual le lleva a experimentar con la lengua y a arriesgarse más (Nussbaum, 1998). Por contraste en la interacción profesor-alumno éste tiende adoptar una estrategia conservadora: intentar adivinar lo que profesor está esperando que diga y decir aquello que sabe decir bien. En la interacción profesor-alumno el profesor entiende prácticamente todo lo que el alumno dice y si hace una demanda de clarificación el alumno tiende a interpretarla como una corrección. Por su lado el alumno no se atreve a pedir clarificaciones, ya que estas demandas

podrían ser interpretadas por el profesor como un reto a su autoridad (Pica, 1987). En la interacción alumno-alumno, el hablante puede, sin riesgo, hacer esperar al interlocutor, ayudarlo y poner en entredicho sus enunciados (Bygate, 1988).

- Varonis y Gas (1983) hallaron que la interacción entre hablante no nativo y hablante no nativo (HNN / HNN) produce más secuencias de negociación del significado que entre hablante nativo y hablante nativo (HN / HN) o entre hablante nativo y hablante no nativo (HN /HNN), lo cual confirma el hallazgo de Pica (1987) citado anteriormente, ya que en el seno de la clase el papel de hablante nativo es asumido por el profesor.
- Entre compañeros cometer errores no es algo terrible. Los dos miembros de la pareja son conscientes de su común falta de competencia (Varonis y Gass 1983). Además cometer un error que queda entre los dos aprendices es menos intimidatorio que hacerlo delante de toda la clase. Esto favorece la conversación exploratoria propia de la interacción por parejas en contraste con la conversación “versión definitiva” (Barnes,1976) que caracteriza la conversación entre profesor y alumno. Así mismo, Nussbaum, Tusón y Unamuno (1999) han detectado la diversidad de estrategias comunicativas que utilizan los alumnos para evitar los problemas, a las que denominan estrategias de *by-pass* y que son indicadores de solidaridad y de una finalidad común en la resolución de la tarea.
- Las diferencias no se dan solamente en el terreno de la negociación del significado, sino también en el de atención a la forma. Long y Porter (1985) encontraron mayor número de heterorreparaciones y terminaciones (*completions*) en casos de dificultad léxica. También Griggs (1997) informa de que durante la discusión por parejas la autorreparación y la heterorreparación por parte del compañero son

frecuentes y favorecen la corrección con la que se expresan los alumnos (Griggs, 1997).

- Como se ha señalado con anterioridad, Swain (1995, 1998), basándose en los estudios de Donato (1994) y LaPierre (1994) argumenta que el trabajo por parejas favorece la reflexión metalingüística explícita de los aprendices y la conversación sobre la forma en el contexto de tareas significativas promueve el aprendizaje de la lengua meta. Estos estudios demostraron que la solución de los problemas de forma durante una tarea por parejas basada en el significado y resueltos correctamente durante la negociación era recordada en un 80% por las parejas que los habían tratado, al cabo de una semana.
- Por último, la conversación entre pares nos da información sobre los procesos de aprendizaje que los alumnos ponen en funcionamiento. Esta información facilita que el profesor pueda llevar a cabo una intervención pedagógica más eficaz y ajustada a las necesidades de sus alumnos (Donato y Lantoff, 1990; Arnó, Cots y Nussbaum, 1997).

De la revisión bibliográfica realizada se infiere que la interacción entre pares es útil y productiva en la clase de lengua extranjera tanto cuando los alumnos se comunican en lengua extranjera para llevar a cabo una tarea comunicativa, como cuando se comunican en L1 sobre la lengua extranjera como objeto de aprendizaje. La discusión por parejas aumenta no sólo la cantidad sino también la calidad de la interacción: favorece las modificaciones interactivas, la asunción por parte del alumno del control de su aprendizaje, la reflexión sobre la lengua. Finalmente ayuda al profesor a conocer mejor las necesidades de sus alumnos.

1.6. Estudios sobre la efectividad de diferentes tipos de tareas

La investigación sobre tareas ha arrojado luz sobre los diferentes tipos de tareas y su efectividad. Haremos ahora una breve revisión de los estudios más relevantes para nuestros propósitos.

- Pica y Doughty (1985), Doughty y Pica (1986) y Pica (1987) comparan una tarea de doble sentido de intercambio obligatorio de información con una tarea de tomar decisiones (por ejemplo, si debe aconsejarse a un paciente imaginario someterse a una operación de transplante de corazón) En esta última, la opinión de cada alumno era importante para llegar a un consenso, pero no era necesaria para alcanzar la decisión final. Pica y Doughty encontraron que en la tarea de tomar decisiones había muy pocas modificaciones interactivas y que los alumnos más avanzados tendían a asumir el papel del profesor, mientras que la tarea de intercambiar información producía un 400% más de modificaciones interactivas.
- Duff (1986) comparó las tareas convergentes, en las que los alumnos deben ponerse de acuerdo sobre la respuesta a la tarea con las divergentes consistentes en argumentar diversos puntos de vista y donde los alumnos no están obligados a llegar a un acuerdo, y halló que las convergentes producen más turnos y más negociación del significado.
- Long y Porter (1985) compararon tareas de sentido único (*one-way*) con tareas de doble sentido (*two-way*). Las primeras son tareas en las que la información es monopolizada por uno de los miembros de la pareja, o por algunos de los miembros del grupo, mientras la misión del resto de participantes es obtener esa información. En las segundas todos los participantes en la conversación poseen información, pero sólo parte de la información. Para resolver la tarea los aprendices deben compartir la información que poseen.

Long y Porter averiguaron que las tareas de doble sentido generaban mayor cantidad de modificaciones interactivas que las tareas de sentido único.

- Brown (1991) en un estudio semi-experimental comparó tres tareas de tomar una decisión definidas en torno a los ejes: pautadas (*tight*) / no pautadas (*loose*); abiertas / cerradas; y procedimentales / interpretativas. La tarea es pautada (Barnes, 1976) si la discusión de los alumnos se mueve dentro de unos márgenes muy estrechos de los que no se puede salir. En el caso de que los alumnos tengan más autonomía para interpretar las instrucciones, la actividad se considera no pautada. La tarea es considerada cerrada si las preguntas formuladas dentro de la tarea tienen una gama limitada de respuestas que el profesor conoce de antemano. Si, por el contrario, las preguntas tienen un amplio abanico de respuestas y el profesor no considera ninguna de ellas como la respuesta correcta, la tarea es abierta. Finalmente la tarea de tomar decisiones es considerada procedimental si consiste básicamente en “hacer algo”, sin que haya necesidad de tomar decisiones o interpretar datos; e interpretativa si los alumnos tienen que interpretar los datos aportados y negociar sus interpretaciones con los otros participantes. El estudio dio como resultado que no había diferencias significativas de modificaciones conversacionales con respecto a los tres parámetros estudiados, pero que las tareas interpretativas provocan mayores niveles de complejidad y de formulación de hipótesis.

En nuestro proyecto tomamos la opción de adoptar una versión moderada del enfoque por tareas por considerar que es la que otorga un papel primordial a la expresión por parte del aprendiz de significados propios sin perder de vista la sensibilización del aprendiz sobre los aspectos formales de la lengua. Es, por tanto, un enfoque que supera las carencias que hemos apuntado de corrientes más

radicales. Según este punto de vista, la programación de actividades se debe basar en los siguientes ejes: a) en la selección de las tareas se tiene en cuenta los resultados de los estudios sobre tipologías de tareas, pero la selección final prioriza los criterios de relevancia y adecuación a los alumnos detallados en el apartado 1.2. b). Los objetivos lingüísticos de cada actividad derivan de las necesidades comunicativas planteadas por la tarea seleccionada, por tanto el aislamiento de las formas lingüísticas objeto de las actividades de sensibilización y/o práctica controlada se lleva a cabo con posterioridad al diseño de la tarea; c) las actividades de sensibilización y/o de práctica controlada de las formas lingüísticas identificadas como necesarias preceden a la realización de la tarea y se denominan pretareas; d) suceden a la realización de la tarea actividades de auto y coevaluación con el fin de reforzar el nivel de conciencia del aprendiz sobre la lengua utilizada.

Este último punto nos lleva de forma natural a la segunda parte de este capítulo. Como se ha dicho repetidamente, nuestra intención era diseñar una programación por tareas que se viera potenciada por un sistema de evaluación acorde con los principios pedagógicos que sustentaban la programación. Seguidamente pasaremos a revisar la bibliografía consultada y las experiencias recogidas sobre el segundo eje en el que se basa nuestro proyecto: la evaluación.

2. La evaluación

2.1. ¿Qué evaluación queremos?

Como apuntamos anteriormente una de las causas y de las consecuencias del olvido de la enseñanza de las destrezas orales en el aula es la ausencia de actividades de evaluación formal de las mismas. Sabemos que las actividades de evaluación provocan un poderoso efecto e rechazo sobre qué y cómo aprenden los alumnos y sobre qué y cómo enseñan los profesores. Por tanto nuestro proyecto debía

conjugar una programación por tareas con un sistema de evaluación formal adecuado a nuestros objetivos. Según Murphy y Torrance (1989) la evaluación es tanto el mecanismo que hace funcionar nuestros objetivos educativos como un reflejo de los mismos. Era nuestra meta, pues, buscar una estrategia de evaluación formal que reflejara nuestros objetivos educativos, pero que a su vez los dinamizara. ¿Qué tipo de evaluación buscábamos? Antes de decidirnos por una estrategia de evaluación formal determinada debíamos contestarnos otras preguntas previas.

¿Para qué evaluar? ¿Cuáles son las funciones de la evaluación en el actual contexto de la educación secundaria? o dicho de forma más concreta ¿Para qué evalúa un profesor de inglés en un crédito de la ESO? y ¿Para quién evalúa? ¿A quién interesa el proceso de evaluación? ¿Quiénes son los destinatarios de los resultados de la evaluación? Comencemos por la primera pregunta.

¿Para qué evalúa un profesor en una clase obligatoria de inglés en la ESO? La primera y más importante razón de evaluar es la de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación resultante es lo que se ha dado en llamar evaluación formativa. Este tipo de evaluación ha estado siempre presente en las aulas de muchos buenos profesores, que la han utilizado su intuición con finalidades diagnósticas, para adaptar mejor sus enseñanzas al conjunto del grupo y a cada estudiante en particular. Sin embargo la evaluación formativa no ha llegado como constructo a nuestras aulas hasta muy recientemente y no es hasta la promulgación de la reforma educativa que los profesores han empezado a considerar la evaluación formativa como una evaluación con nombre propio y, por tanto, digna de ser tenida en cuenta.

Sin descartar la intuición como un arma poderosa del profesor, buscábamos una forma de trabajar en el aula que hiciera de la evaluación formativa el eje central que diera sentido al trabajo diario en

la clase y la dinamizara (la cola que menea al perro de Hargreaves, 1989). Perseguíamos una evaluación formativa ejercida no sólo por el profesor, sino también y de forma primordial por el alumno.

Esta función se puede concretar de diversas formas:

- Ayudando al aprendiz a tomar conciencia de cuáles son los objetivos educativos, de forma que los puedan asumir como propios y participar en su consecución activamente como agentes del proceso educativo y no como meros receptores de la instrucción.
- Ayudando al aprendiz a asumir la responsabilidad de su propio progreso, de forma que sea capaz de reflexionar sobre su trabajo y evaluarlo: que tome conciencia de las virtudes de su trabajo y esté orgulloso del mismo; que encuentre formas de superar los puntos débiles y de fijarse nuevas metas. Siguiendo a Seidel (1989) nuestra intención es poner al alumno en el centro del proceso de evaluación y animarle a centrarse en su propio aprendizaje.
- Ayudando al profesor a obtener día a día información de calidad sobre el progreso individual del alumno como paso necesario para tomar decisiones sobre cómo adaptar las actividades de aprendizaje de forma que estas respondan a las necesidades individuales de cada aprendiz.

En resumen queremos un tipo de evaluación sistemática que ayude al alumno a tener seguridad en sí mismo, a ser el mejor juez de su propio trabajo y agente de su propio aprendizaje y que a la vez proporcione al profesor la información necesaria para que pueda adaptar el curriculum a las necesidades de sus alumnos.

Como profesoras nos hubiera gustado quedarnos con las razones hasta aquí enumeradas: la visión de la evaluación como reguladora y facilitadora del proceso de aprendizaje. Pero la institución escolar, como representante de la sociedad y de los padres, impone también sus reglas y una de las más importantes es la obligatoriedad de

calificar y rellenar actas al final de cada trimestre. Las escuelas tienen que producir "bienes" lo que, en términos educativos, equivale a conseguir que los estudiantes alcancen un cierto nivel (Broadfoot, 1984). El profesor se ve forzado a tomar decisiones tales como asignar a cada alumno un número, o una palabra con valor numérico que clasifican la evolución de los alumnos de mejor a peor. La institución escolar exige cuantificar el nivel de aprendizaje de cada alumno en relación a los objetivos marcados para el periodo lectivo y como profesores de una institución oficial de estudios reglados no podemos eludir esta responsabilidad. Los primeros destinatarios de esta asignación de notas o calificaciones son los padres, interesados en saber cómo progresa su hijo. En segundo lugar las autoridades académicas que, de acuerdo con las calificaciones obtenidas por el alumno adoptan decisiones que afectan de forma importante su futuro: por ejemplo la promoción del alumno a un ciclo superior, la acreditación, la recomendación para que siga un determinado tipo de estudios, la asignación del alumno a un aula especial, etc. Se da la circunstancia que en el actual funcionamiento de la ESO en Cataluña las notas de fin de trimestre no pueden ser recuperadas. Es decir, que una calificación insuficiente obtenida por un alumno en un trimestre no puede ser superada posteriormente. Si este alumno alcanza el nivel exigido en el futuro, podrá aprobar los créditos posteriores pero no recuperar oficialmente el suspenso. Constatamos pues que la calificación otorgada por el profesor es de gran trascendencia para el alumno, y es, por tanto, importante que sea una calificación fiable y justa. Estamos ante la evaluación entendida de la forma más tradicional: la evaluación sumativa, cuyo resultado final es una nota.

Estas dos formas de entender la evaluación encierran en cierto modo una contradicción: cuando se ha promovido en el aula un trabajo de autoconfianza, de autoreflexión y autoevaluación por parte del alumno, puede parecer poco honrado a ojos del alumno y del propio profesor imponer desde el exterior una calificación que puede ser considerada

por el alumno como el premio o castigo infringido por el profesor-autoridad, un premio o castigo que se otorga con criterios que pueden ser ajenos al alumno. Es decir, el alumno puede llegar a considerarse engañado por un profesor-lobo que se le ha presentado con piel de cordero. El profesor deja una vez más de ser un aliado en la senda del aprendizaje, para pasar a ser el oponente al que, en casos de dificultad, hay que intentar neutralizar. A pesar de esta contradicción, más que nunca, necesitábamos buscar un procedimiento que hiciera compatibles ambas formas de entender la evaluación: no podíamos renunciar a la calificación de los alumnos, ya que la institución escolar no nos lo permite y consideramos la evaluación formativa una parte irrenunciable de nuestro proyecto¹⁰.

Por otro lado queríamos una estrategia de evaluación formal que tuviera en cuenta el proceso: de qué manera el estudiante asimila, organiza e interpreta la información y el producto: la presentación de ideas y la calidad y cantidad del trabajo (Hargreaves *et al.* 1996). El producto final es de gran importancia, ya que en definitiva nos muestra lo que el alumno es capaz de hacer, pero conocer el camino que el alumno recorre para llegar a ese producto final es también relevante tanto para el propio alumno como para el profesor, de forma que su conocimiento pueda llevar a la superación de procedimientos o ideas más o menos mejorables.

En nuestra búsqueda, los tests ¹¹ fueron inmediatamente descartados como estrategia de evaluación formal en nuestro proyecto, por responder casi exclusivamente al modelo de evaluación sumativa del

10 la tensión sumativa-formativa ha sido comentada por diversos autores. Véase, por ejemplo, Sadler 1989.

11 Para una revisión de la bibliografía sobre los efectos de los tests, véase Harnish y Mabry (1993).

producto de los aprendizajes. “La lógica tradicional que justifica los tests es que los educadores deciden qué enseñar y después evalúan para determinar si los alumnos han aprendido lo que se supone que ha sido enseñado” (Harnisch y Mabry, 1993). En nuestro caso, como hemos visto anteriormente, ésta era una función que asignamos a la evaluación pero no la única.

Otros inconvenientes que observamos en las pruebas escritas tipo test son su falta de adecuación y de autenticidad para evaluar las destrezas comunicativas, en especial las orales. Inferir de un test escrito de elementos discretos que un alumno es capaz de comunicarse oralmente en la lengua meta es a todas luces una generalización excesiva que deriva de una visión conductista del aprendizaje. Tampoco reflejan los tests la variedad de tareas que se realizan en el aula, en especial las más creativas. Los tests con frecuencia reflejan sólo los aspectos más mecánicos del aprendizaje de lenguas y se limitan a constatar una comprensión cognitiva de bajo nivel.

Queríamos un tipo de evaluación alternativa al sistema tradicional de pruebas y exámenes que reuniera las siguientes características:

- Evaluación en el seno de la clase.
- Evaluación de la actuación del alumno.
- Evaluación auténtica.

Examinemos con atención estos tres términos:

Evaluación en el seno de la clase

La evaluación en el seno de la clase o evaluación por parte del profesor es la que los docentes llevan a cabo respecto de los logros, conocimientos y comprensión de sus alumnos. (Gipps, 1994). No estamos hablando, pues, de evaluación externa o estandarizada impuesta desde el exterior del aula por una autoridad académica ajena

al aula: el director del centro o la autoridad académica local, regional o estatal para medir el rendimiento de los alumnos y/o de los profesores y centros, clasificar y/o seleccionar, sino de la evaluación que el profesor lleva a cabo dentro de las cuatro paredes del aula y que, como hemos visto anteriormente, puede responder a finalidades formativas o sumativas.

La evaluación externa está normalmente orientada a la medición. Para medir se utilizan normalmente sofisticados instrumentos de recolección de la información, los tests y pruebas estandarizadas, que han sido diseñados por expertos en medición. Los tests se aplican en un momento determinado de tiempo y de la información así obtenida se infieren las capacidades del alumno y por ende las del profesor. Los tests se validan mediante complicados procedimientos estadísticos para garantizar la fiabilidad y la validez del instrumento.

La evaluación en el seno de la clase tiene lugar en un periodo dilatado de tiempo, a lo largo de todo el trimestre / curso escolar y se basa en las múltiples observaciones realizadas por un no experto en medición: el profesor. Estas observaciones pueden ser obtenidas por procedimientos informales como la observación intuitiva de las reacciones de un alumno en clase o por procedimientos más sistemáticos como los tests de aula, las entrevistas pautadas o el portafolio. Tradicionalmente, los expertos en medición han desconfiado de la fiabilidad de las observaciones del profesor por fragmentarias, intuitivas o carentes de fundamentación científica. Pero el hecho de que el profesor no sea un experto en medición, no significa que no sea un experto evaluador. De hecho el profesor, como evaluador tiene muchas ventajas sobre el observador externo: el profesor está familiarizado con la clase en conjunto, y con cada alumno en particular. Conoce circunstancias individuales del alumno externas a la clase que pueden ayudarle a interpretar ciertos comportamientos y actuaciones. Conoce bien las dificultades que la materia impartida presenta a los alumnos y sabe qué puede y qué no puede esperar de ellos. Tiene

experiencia en dar clase a grupos similares de alumnos, lo cual le ayuda a establecer comparaciones fiables y fijar niveles realistas.

La evaluación en el seno de la clase amplia y sólidamente sustentada en numerosas y variadas observaciones permite al profesor llegar a comprender los logros del alumno en profundidad (Gipps, 1994). La evaluación en el seno de la clase no está orientada a la medición sino a la acción (Johnston, 1987) y debe ante todo ser útil para los profesores y los estudiantes, informándoles sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y alimentando la colaboración entre profesor y alumnos^o (Tierney, 1991).

A continuación nos detendremos en los conceptos de evaluación de la actuación y evaluación auténtica. Ambos términos están muy relacionados ya que se utilizan para referirse al mismo tipo de propuestas. Estos dos términos son utilizados indistintamente por algunos autores, mientras que otros autores muestran preferencia por un término o por otro. En cualquier caso, la elección del término utilizado evidencia unas ciertas connotaciones que es interesante explorar.

Evaluación de la actuación del alumno

El término evaluación de la actuación o basado en la actuación, aunque se remonta a los tempranos cincuenta (Stiggins y Bridgeford, 1982) cobró fuerza como consecuencia de la popularización de los enfoques comunicativos y de la necesidad de dotar a la evaluación de instrumentos más acordes con las teorías comunicativas imperantes. El término ha sido utilizado por diversos autores con diferentes matices así Canale y Swain (1980) denominan tests comunicativos basados en la actuación a aquellos que requieren de los examinandos la producción de lengua en la que deben tener en consideración criterios tales como decir lo apropiado, en el momento oportuno a la persona indicada. Bachman (1990) considera que la evaluación centrada en la actuación debe reproducir tanto como sea posible el tipo de lengua que

se utiliza en situaciones de no evaluación. Haertel (1992) habla de medición de la actuación como la que requiere de los examinandos que demuestren sus capacidades directamente, mediante la creación de un producto o tomando parte en alguna actividad. Siguiendo a Gipps (1994:98) utilizaremos el término “evaluación de la actuación” para referirnos a la “evaluación que se lleva a cabo utilizando tareas que se basan en la actuación,” no tareas en las que el alumno muestra su conocimiento de la lengua de forma indirecta tales como ejercicios de elección múltiple, de completar espacios, de transformación, etc., sino tareas en las que ese conocimiento se pone en funcionamiento de forma que el resultado es una producción lingüística directa y observable. Por poner un ejemplo, si intentamos averiguar si el alumno es capaz de escribir un determinado tipo de texto, le pedimos que lo escriba y si, como en nuestro caso, queremos saber si el alumno es capaz de comunicarse hablando, le pediremos que hable y se comunique.

Evaluación auténtica

Wiggins, 1989 definió el término “evaluación auténtica” como la realización de una tarea en una situación que reproduce de manera fiel las condiciones y retos de la vida real. Según Mitchell (1989) la evaluación auténtica no puede ceñirse a un solo método, sino que debe incluir tests, conversaciones, observaciones, resolución de problemas, reflexiones y portafolios.

Siguiendo a Gipps (1994) restringiremos el término evaluación auténtica para referirnos no sólo a la evaluación que “reproduce” las condiciones de no evaluación (Bachman 1990) es decir, la que imita la vida real, sino la que además se produce de hecho en condiciones de no evaluación. Así una evaluación de la composición escrita en la que los alumnos generan textos escritos en condiciones de pruebas estandarizadas es evaluación de la actuación pero no es evaluación auténtica porque el contexto es artificioso y forzado. Nos referiremos a