

Dificultades	Me he liado un poco con tantas palabras en inglés... Los problemas que he tenido han sido decir bien las palabras en inglés y entender la historia de mi amigo porque iba muy rápido y no me daba tiempo a entenderle. (Boni, diario)
	... pero me equivocaba ... (Carles, diario)
	No me ha gustado porque no me lo sabía muy bien. (Carles, diario)
	La carta no me salió muy bien. (Carles, diario)
	Ha sido un poco difícil... Creo que todavía no sé hablar muy bien en inglés. (Sara, diario)
	Me ha resultado un poco difícil. (Paola, diario)

A veces los alumnos hablan de dificultades en general: “me he liado”, “no me salió bien”. En otros casos son capaces de identificar la causa del problema: “entender la historia”, “no me sabía la carta”.

Yhago apunta que ha necesitado mucha paciencia para escuchar al compañero. El criterio formulado en el cuestionario 2 “escuchar pacientemente” ha tenido un efecto indeseado, puesto que le sirve a Yhago para culpabilizar al compañero, en lugar de elevar su nivel de conciencia sobre su propia capacidad de atención. Este criterio necesita claramente un reajuste.

Observamos que Carles es un alumno muy exigente consigo mismo. Nunca está del todo satisfecho con lo que ha hecho.

Si relacionamos los comentarios sobre la satisfacción que les produce a los alumnos el trabajo bien hecho y los comentarios sobre la dificultad de las tareas llegaremos a la conclusión de que las tareas diseñadas supusieron un reto suficiente para los alumnos, que debieron esforzarse para poder realizarlas, pero este reto no fue superior a sus posibilidades. Tenían las herramientas para abordarlas y las tareas finalizaron con éxito. Las tareas, pues, poseían el nivel adecuado para los alumnos. Cabe preguntarse qué habría pasado si las mismas tareas se hubieran llevado a cabo sin las pretareas diseñadas, tal como

sugieren las corrientes más extremas de los enfoques por tareas. ¿Hubieran estado las tareas al alcance de los alumnos? ¿Hubieran tenido los alumnos la misma sensación de éxito? No tenemos datos para contestar estas preguntas de forma cuantitativa, pero los datos que poseemos sugieren que un porcentaje importante de los alumnos no habría sido capaz de hacerlo.

d) Áreas de trabajo que los alumnos esperan mejorar :

Contenido	Yo creo que a finales las podré aprender todas de memoria, de momento ya me sé unas cuantas, pero no todas. (Yhago, diario)
La fluidez	Podría mejorar un poco haciendo más preguntas en inglés. (Janeiro, carta)
	... y tengo que pensar más rápido. (Carles, diario)
	Lo que más podría mejorar es la rapidez y el no pensar tanto antes de contestar o hablar. (Raquel, carta)
El vocabulario	(Tengo que mejorar) el vocabulario. En este crédito he aprendido mucho vocabulario, pero todavía me cuesta. (Anna, carta)
Probl.comunic.	Podría haber mejorado hablando todo el rato en inglés. (Ferran, carta)
La pronunciación	Habría podido mejorar la pronunciación. (Carles, carta)
	Tengo que mejorar mi vocalización ... (Carles, diario)
	Tengo que mejorar mi acento, mi pronunciación. (Boni, carta)
	Sobre todo la pronunciación, sobre todo porque no tengo un buen acento inglés en comparación con algunos compañeros. (Anna, carta)
	Y también mejorando el acento. (Janeiro, carta)
	Me gustaría tener una pronunciación mejor. (Sara, carta)
Aprender, en general.	Yo pienso que lo que tenía que haber mejorado del "wanted" era la pronunciación. (Paola, carta)
	Poco a poco iré aprendiendo más. (Mireia, diario)
	Me gustaría mucho hacer el siguiente crédito de inglés para aprender más a hablar, pero como sé que no se puede, haré otro. (Sara, carta)

Comportamiento	Podría haber mejorado no haciendo tantas payasadas. (Ferran, carta)
	Me he portado bastante mal y jugaba en clase. (Carles, carta)
	P.D. Me he portado muy mal. (Carles, carta)
Otros	Casi nunca me acuerdo de la fecha en inglés y me la tendría que estudiar. (Sara, carta)

Observamos que las categorías que han sido objeto de autoevaluación vuelven a aparecer con fuerza en esta sección. La pronunciación es el área que los alumnos creen que necesitan mejorar más. Esto puede indicar una excesiva dureza a la hora de plantear las preguntas relativas a pronunciación en el cuestionario de autoevaluación de los alumnos, en concreto la referida al acento, ya que tres alumnos manifiestan que esta es el área en la que necesitan mejorar más, lo cual, después de escuchar las grabaciones, es a todas luces desproporcionado.

Ningún alumno piensa que deba mejorar la corrección gramatical. Podría pensarse que la actitud de la profesora, que aceptaba los errores como algo natural en la clase, contribuyó no solo a que los alumnos estuvieran más relajados sino también a que la corrección no fuera un objetivo importante para los ellos. Las grabaciones analizadas desmienten esta interpretación, ya que hemos visto a los alumnos esforzándose en producir frases correctas, auto y heterorreparando sus producciones. Creemos que el fenómeno se debe interpretar en otra clave: los alumnos provienen de una tradición de enseñanza escolar de lenguas materna, segunda y extranjera que tradicionalmente ha puesto el acento en los aspectos gramaticales. Consecuentemente en nuestra unidad los alumnos identifican lo que ellos llaman "salir bien" con la corrección gramatical de la producción. Es decir, el no señalarla como área para mejorar no quiere decir que no sea importante para ellos, sino que pertenece a un *status* superior al de otras categorías tales

como vocabulario o pronunciación, por tanto se da por supuesto que se debe mejorar en corrección gramatical sin que sea necesario decirlo de forma explícita. Por otro lado, tal y como hemos visto anteriormente, los alumnos percibieron como rasgo distintivo del crédito el trabajo de los aspectos comunicativos de la lengua y, por tanto, los formulan más explícitamente que los rasgos puramente formales.

e) Opiniones sobre las actividades de autoevaluación

Es difícil	He aprendido a ponerme la nota a mi mismo. Lo más difícil es no inventar mi nota porque no sé más o menos si lo he hecho bien o mal. (Carles, diario)
No me gusta	Me gusta escuchar lo que he hecho, pero no me gusta escribirlo porque es muy aburrido. (Carles, diario)
	Y no me ha gustado mucho lo de las autoevaluaciones. (Alex, carta)
Lo hemos hecho	... Después hemos hecho la ficha y la hemos completado. (Ferran, diario)
	... Después nos hemos autovalorado y yo he sacado un 7,6 y ahora estoy haciendo el diario. (Frerran, diario)
	Después hemos hecho una ficha de cómo hemos hecho la ficha mi compañero y yo. (Paola, diario)

Los alumnos no realizan muchos comentarios sobre las autoevaluaciones. Los que se hacen explican la dificultad que supone autoevaluarse. Ni Alex ni Carles parecen muy entusiasmados con la idea. Carles explica que es debido a la dificultad que le supone. Hemos visto que Carles es un alumno muy perfeccionista y el hecho de tener que autoevaluarse supone una nueva exigencia para él que le crea un motivo más de ansiedad. El caso de Alex es diferente. Él no alude a ninguna razón precisa, pero dada su poca dedicación durante toda la primera parte de la unidad, no es de extrañar que le desagradara tener que autocalificarse. En las autoevaluaciones posteriores a cada tarea, Alex se concede una nota bastante superior a la que su trabajo realmente merece. Alex quiere una buena nota pero en el fondo sabe que está siendo injusto consigo mismo. No es la dificultad de hacerlo

bien lo que le preocupa, sino el hecho de tener que enfrentarse con su propia actitud durante el crédito. Más adelante observaremos como también en la carta final, después de revisar todos sus trabajos, Alex reajusta la nota que se da a sí mismo y la acerca a sus resultados reales.

Los demás alumnos muestran una actitud neutral ante las autoevaluaciones, no dicen que les desagrada, pero tampoco expresan que les produzca satisfacción. Más adelante, en el diario de la profesora observaremos que los alumnos se tomaron las autoevaluaciones con mucha seriedad. Probablemente los alumnos no consideren este tipo de actividades como “divertidas”, lo cual no quiere decir que no las consideren interesantes.

f) La grabadora vista por los alumnos

Me gusta	Lo de grabar en la grabadora es muy divertido. (Alex, carta)
	Me parece bien lo de la grabación en la grabadora la lectura del compañero y es muy divertida. (Alex, diario)
	Hoy en clase hemos hecho una actividad muy divertida, hemos grabado en la grabadora un mapa. (Boni, diario)
	Grabar en la grabadora es divertido pero a la vez ha sido difícil de pronunciar bien las palabras. (Boni, diario)
	En la clase de hoy hemos grabado frases en la cinta del casete. Ha sido bastante divertido y no muy difícil. (Janeiro, diario)
	Hoy hemos grabado un resumen de todo el libro en inglés y ha estado normal, ni bien, ni mal... (Carles, diario)
	Me gusta escuchar lo que he hecho. (Carles, diario)
Hemos grabado la historia,... nos ha gustado mucho. (Ferran, diario)	

Me gusta (cont.)	Hoy en el C.V.1 de inglés hemos utilizado la grabadora. Primero hemos dicho las frases para pedir cosas en inglés, etc. ... Las clases de "Language" son las que me gustan más. (Vero, diario)
	Hoy día 12.2.98 hemos grabado en la grabadora una historia que me ha contado mi compañero en inglés. Me ha resultado un poco difícil. Y Ha sido muy divertido. (Paola, diario)
	Hoy en clase hemos grabado un ejercicio muy divertido con la grabadora. (Sara, diario) Grabar es muy divertido y educativo. (Sara, diario)
La ansiedad	La carta y la de "Quién es quién" porque no me ponía tan nerviosa. (Paola, carta)
	... Pero lo que te quería decir es que por culpa de las preguntas me tenía que parar y mirar a los personajes que había en la ilustración pero en general me lo pasé bien. (Anna, carta)
	Pero me equivocaba y tenía que parar la grabadora pero no valía que la parase Christina y no lo pude conseguir. (Carles, diario)
	Me ha costado un poco porque me pongo nerviosa pero poco a poco iré aprendiendo más. (Mireia, diario)
	Lo más difícil era cuando teníamos que contar la historia y no te salía la palabra clave. No podíamos parar el casete y todo lo que decíamos se ha grabado. (Sara, diario)
Aprendo	Grabar el libro que estaba leyendo en inglés me ha enseñado palabras nuevas, ahora me gusta más el inglés. (Mireia, diario)
	Hoy en clase hemos grabado una casete. Hemos grabado frases en ingles que nos ayudan a hablar inglés y después a jugar un juego. (Anna, diario)
	Hoy en clase hemos hecho una grabación de un juego en inglés y he aprendido a decir al lado y delante de (<i>next to, opposite</i>) (Carles)

Observamos que la grabadora crea una cierta ansiedad en los alumnos. A Laia le hace ser excesivamente consciente de una de las preguntas del cuestionario de evaluación: no dudar demasiado. La actividad que realiza le obliga a pararse a pensar. El hecho de que la grabadora esté por medio dejando constancia de todo lo que pasa, le

preocupa, en especial, porque luego sus silencios pueden ser mal interpretados por la profesora.

La prohibición de parar la grabadora preocupa en especial a Sara y a Carles aunque la grabación en sí no es rechazada por ninguno de los dos alumnos. Sara reconoce que grabar es "divertido y educativo". Es decir, se lo pasa bien y cree que le ayuda a aprender. Carles es menos entusiasta pero reconoce que le gusta escuchar sus grabaciones. La presencia de la grabadora les hace percibir con agudeza los problemas con los que se encuentran al hablar: no recordar la palabra clave o cometer un error. La grabadora funciona como un espejo en el que el alumno se mira mientras está actuando y que le hace ganar en conciencia metalingüística al confrontar su producción real con la producción ideal. Es decir les ayuda a "notar" las lagunas (Swain, 1995) ya que la grabadora aporta transcendencia a la actividad oral. Estamos, pues, ante una ansiedad, que si no llega a ser excesiva, puede ser facilitadora del aprendizaje, ya que estimula a los alumnos a hacerlo mejor y, por tanto, a prestar más atención a las cualidades que definen una buena producción.

Mireia, por su parte, expresa su ansiedad, pero también su confianza en superarla. También expresa su percepción de que está aprendiendo y razona que ahora le gusta más el inglés. Realmente Mireia fue la alumna a la que más le afectaba el tener que grabar y siempre quería repetir las grabaciones. Estudiaremos su caso más adelante con la ayuda del diario de la profesora.

Pero más que ansiedad la grabadora provoca el placer de los alumnos. A los alumnos les gusta grabar a pesar de las dificultades que presenta. Los comentarios que reproducimos en esta sección, y todos los comentarios anteriores sobre lo mucho que les gustaban el crédito y las tareas refuerzan la idea de que la grabación no fue una imposición de la profesora hecha en contra de la opinión de los alumnos, sino que fue una herramienta de trabajo aceptada de muy buen grado por ellos

que ejerció como factor motivador en la clase. No sólo fue bien aceptada por alumnos comunes, sino también por alumnos con dificultades de atención o aprendizaje como Alex o Paola. Quizá parte del éxito se debió a la novedad de la experiencia. Era la primera vez que los alumnos grababan sistemáticamente en clase. Es bien conocido el gusto que los niños y adolescentes sienten por la novedad y cabe la duda de si esta motivación hubiera persistido de prolongarse la experiencia en el tiempo. Nuestro estudio, limitado a seis semanas, no puede dar respuesta a esta pregunta y apuntamos como interesante un trabajo que estudie el efecto de la grabadora a largo plazo. Es posible que la motivación inicial disminuya con el uso continuado de la grabadora, pero también es posible que los aprendices ganen en pericia al usar las grabadoras y autoevaluarse y ello redunde en un aumento de su nivel de conciencia.

3. Las calificaciones de los alumnos y de la profesora

A continuación procederemos a estudiar las justificaciones que los alumnos hacen de la nota que se dan a final de la unidad.

Sin justificación	La nota que creo que me merezco es un bien o un notable. (Anna)
	La nota que creo que podría sacar es un seis o un siete. (Boni)
	Creo que la nota que me merezco es un siete o como mucho un ocho.
	La nota que yo pienso que me merezco es un bien (+)
	Creo que de nota final pondría un notable o notable (+). Quizá también con un poco de suerte un excelente. (Sara)
Consulta con el compañero	Yo creo que la nota que me merezco es un Not (+) = Lo he consultado con Oriol. (Vero)
	Creo que la nota que me merezco es un NOTABLE (-). (He preguntado la nota que me merezco a unos cuantos compañeros.) (Oriol)
Conciencia de los logros propios	Me he puesto un bien porque creo que al no entender del todo cuando explica la profesora pienso que no sé inglés, pero en cambio cuando miro los trabajos que he hecho, pienso todo lo contrario. Por eso en las autoevaluaciones me ponía buena nota. (Laia)

El comportamiento	La nota que me merezco por las dos grabaciones es un 6 porque también me he portado bastante mal y jugaba en clase. (Carles)
La dedicación y el esfuerzo	Creo que me merezco un "sufi" porque empecé muy "desfasado" y sin hacer nada y poco a poco empecé a hacer los trabajos.
	Yo me pondría un bien o notable porque me he esforzado bastante y las cosas que no sabía decir en inglés las preguntaba en inglés. (Raquel)

Once alumnos se dan una nota. De ellos, cinco consideran suficiente para justificar su nota las explicaciones que han dado sobre las tareas elegidas. Los otros siete alumnos hacen diversos tipos de precisiones. Cinco de ellos parecen querer justificarse ante una nota, que quizá la profesora pueda considerar demasiado alta. Laia tiene problemas en comprender las explicaciones en inglés de la profesora y esto le hace sentirse fracasada, pero el escuchar sus grabaciones le hace cobrar conciencia de lo que es capaz de hacer en la lengua meta y recuperar la confianza en sí misma. La autoevaluación le ha servido a Laia para aumentar su autoestima, pero quiere estar segura de que la profesora entiende su razonamiento. Oriol y Vero, que habían trabajado juntos en varias tareas dan fuerza a su opinión consultándola con los demás.

Alex se da al final del crédito una nota más baja de la que se había ido dando en las autoevaluaciones. El escuchar toda la cinta seguida desde la perspectiva que tiene al final de la unidad le hace ser más consciente de su actitud remolona a lo largo de todo el periodo.

Finalmente Carles tan exigente consigo mismo como siempre, justifica su nota a la baja porque se ha portado mal en clase. Definitivamente Carles exige demasiado de si mismo y se preocupa por todo en exceso.

La siguiente tabla muestra las notas resultado de la autocalificación de los alumnos y la nota final otorgada por la profesora:

	Autocalificación del alumno	Calificación final otorgada por la profesora
Laia	Bien	Excelente
Anna	Bien o notable	Excelente
Boni	Seis o siete	Bien
Janeiro	Siete o como mucho un ocho	Notable
Carles	Seis, siete, ocho	Notable
Yhago	---	Notable
Alex	Suficiente	Suficiente
Ferran	---	Notable
Mireia	---	Notable
Oriol	Notable (-)	Notable
Paola	Bien (+)	Bien
Raquel	Bien o notable	Bien
Sara	Notable o notable (+)	Excelente
Vero	Notable (+)	Excelente

Observamos una notable coincidencia entre las calificaciones que se autoasignan los alumnos y la que otorga la profesora. Las discordancias más notables se centran en los excelentes otorgados por la profesora. Las alumnas merecedoras de excelente no lo reconocen así, probablemente debido a un exceso de pudor común entre adolescentes y al miedo a equivocarse por exceso.

4. El diario de la profesora

A continuación procederemos a analizar las anotaciones sobre la experiencia vertidas por la profesora en su diario. Las anotaciones han sido clasificadas por áreas temáticas. Cada área temática reproduce las anotaciones textuales de la profesora sobre ese tema y a continuación se procede al análisis de las ideas en ellas expresadas. En las anotaciones se incluyen entre corchetes, [], notas aclaratorias

para ayudar al lector a comprender los fragmentos que han sido extraídos de su contexto.

4.1 Las tareas

- En la segunda mitad de la clase intenté hacer la grabación de un miembro de la pareja [contarse el libro], para lo cual expliqué la ficha del *listener*. No prestaron atención y al final la actividad estuvo cercana al fracaso. (10.02.98)
- Acción: re-explicar la actividad, enfatizando la noción de comunicación y comprensión. Repasar *classroom language* y ficha del *listener*. Enfatizar la función del *listener*. ¡Quizá el problema no es que no sepan hablar, sino que no saben escuchar! (10.02.98)
- Ferran y Sara se lo tomaron con mucha profesionalidad [contarse el libro]. Curiosamente los dos habían leído el mismo libro y probablemente se pudieron ayudar el uno al otro. Es menos comunicativo, pero quizás sea mejor idea. (12.02.98)
- [La clase fue muy ruidosa] Realmente pienso que la actividad [contarse el libro] es demasiado *demanding* para estos chavales. Especialmente pensado que les exijo hacer la negociación en inglés. (12.02.98)
- Al principio los alumnos estaban descentrados. Hemos leído la carta, parándonos en cada frase, varias veces. Cambiando de alumno. Ocasionalmente le pedía a un alumno que tradujera. (...) He hecho participar a todos los alumnos, especialmente a los que tienen más problemas de comprensión: Paola, Alex y Raquel. Durante la lectura les he exigido buena pronunciación. (16.02.98)
- Sobre la marcha hemos trabajado la diferencia entre *I work* y *he works*. También hemos trabajado *his/her/their*. Raquel ha preguntado si se lo podía apuntar en la libreta. Le he dicho que más tarde les daría una chuleta, pero no ha habido ocasión. (16.02.98)
- Les he pedido que me dijeran qué temas salían en la carta y han salido casi todos: *family, hobbies, pets, home town*. A continuación le he hecho hacer un *spidergram* sobre ellos mismos con las áreas de información que aparecen en la carta. (16.02.98)

- Finalmente les he pedido que empiecen a escribir el borrador de la carta, con información sobre ellos mismos. Algunos todavía preguntaban ¿Esto qué quiere decir? No han tenido tiempo de acabar la carta, pero ha quedado encarrilada. (...) El próximo día revisaré los borradores y les pediré que la pasen a limpio. (16.02.98)
- Primero revisaron los borradores que habían traído, por parejas. Cada miembro de la pareja se lo leía al compañero. Fueron capaces de detectar y corregir algunos errores. La actividad también sirvió para afianzar la lengua que se estaba trabajando: volver sobre ella una vez más con un propósito diferente. Después yo revisé las cartas una por una y las fueron pasando a limpio. En general estaban bastante bien, pero eran poco ambiciosas. (17.02.98)
- Pero después de haber escuchado las grabaciones de los alumnos haciendo el *where is* y contándose el libro me he convencido de que todo el jaleo que aman es pura productividad y nervios por quedar bien. (17.02.98)
- A continuación les expliqué a los alumnos que debían comenzar un *draft* sobre su personaje preferido, haciendo previamente un *spidergram* similar al que habían hecho para hablar de sí mismos. Los niños se quejan de que les falta mucha información. Les digo que no se preocupen, que vayan escribiendo lo que saben y que después en casa podrán buscar más información. Les repaso varias estructuras para describir: *He is / has got / is wearing*. (19.02.98)
- Acción: creo que debo diseñar un *spidergram* para que ellos lo completen, sobre su personaje preferido. También debo introducir las frases: *He lives, he likes, he doesn't like, his favourite is....* Lo prepararé para el próximo día y se lo daré a Anita [la auxiliar de conversación] con antelación. Cuando faltaban 5 minutos volví a la clase para ponerles el *homework*: buscar toda la información posible y fotos sobre su personaje preferido y traerla a clase. (19.02.98)
- Anita no vino al final, así que seguí dándoles pistas sobre como escribir el *wanted*. Corregimos la ficha sobre descripción física y de personalidad. Les di el *spidergram* vacío y fueron completando con la información que tenían del personaje. Les expliqué cómo será el producto final. He pensado que lo mejor es que lo hagan a tamaño A3. Hice una breve presentación de las estructuras que pueden utilizar para hacer su presentación. Las entendieron bien. Sólo faltaban 15 minutos cuando todos trabajaban autónomamente, así que decidí no hacer ninguna grabación. (24.02.98)

- La mayoría trajeron sus *wanted* ya terminados. Otros no. Los alumnos trabajaban en sus personajes favoritos. Al acabar hacían la ficha "Flick y Flock" en las que se trabajaba todo el vocabulario de la descripción física. (2.03.98)
- Les pedí que no miraran al texto cuando le explicaran al compañero sobre su personaje. Vi que tenía que dar una tarea clara al *listener* y les dije que mientras escuchaban podían mirar ellos al texto para ver si el compañero lo decía bien. Era consciente de que la actividad era menos comunicativa, pero me pareció que era la mejor forma de que escucharan. Les dije también que el *speaker* podía ayudar al *listener* (les puse un par de ejemplos) y que el *listener* podía pedir ayuda. De todas formas tengo la sensación que todo quedó en "preguntarse la lección". Habrá que escuchar las cintas. (10.03.98)
- Colgamos los pósters. Al final de la clase todos se quedaron mirándolos y no se les hacía hora de marchar. (10.03.98)
- Dedicamos la sesión a jugar al *who's who*. Primero jugué yo contra ellos tres partidas sin darles muchas explicaciones sobre cómo jugar. Algunos conocían el juego. Otros no. En la primera partida les dejé que me hicieran preguntas de forma caótica. Para la segunda partida les sugerí que cogieran trocitos de papel para tapar los que iban eliminando. No todos captaron la idea y algunos eliminaban "al revés". La tercera partida fue bastante bien. Desde la primera partida me sorprendió que recordaban palabras difíciles como "*curly*". Yo utilizaba mis turnos para revisar el *input*. Ellos utilizaban el *input* que yo daba de forma creativa. Yo, por ejemplo preguntaba por "*big nose*" y ellos me preguntaban por "*big ears*". Seguidamente los puse a jugar por parejas. Todos supieron qué hacer. Estuvieron "trabajando" duramente durante bastante rato. Lástima falta de grabación en vídeo. (12.03.98)

Observamos en los comentarios de la profesora que las tareas se abordaron en la forma que se había previsto, según un enfoque moderado de entender el aprendizaje por tareas. Los aspectos formales relevantes fueron introducidos en pretareas de diverso orden, incluyendo breves explicaciones sistemáticas previas a la tarea principal o durante la realización de la tarea escrita cuando los alumnos mostraron necesidad de formas lingüísticas determinadas. La forma en la que se introdujo el "Quién es quién" muestra una cierta similitud

con el modelo propuesto por Prabhu (1987) con una primera realización de la tarea dirigida por el profesor para después dar autonomía a los alumnos en la realización de la misma. El enfoque elegido parece en general dar buenos resultados, aunque cabría hacer algunas precisiones.

Una preocupación constante de la profesora, principalmente en las tareas en las que se trabajan las destrezas rutinarias, es la de dar un papel claro al alumno que escucha. En efecto, en estas tareas el hablante ha preparado su producción y está interesado en contarla, pero este interés no es necesariamente compartido por el oyente. En la tarea de contar el libro la profesora había previsto el problema e intenta promover una actitud activa por parte del oyente mediante la ficha de "listener" preparada de antemano para la ocasión (ver anexo 4). En su diario la profesora reconoce que, a pesar de la ficha, le costó mucho que los alumnos percibieran exactamente cuál era la función del oyente, quizá porque esta función era en efecto artificiosa y no real. El que escuchaba, en realidad no necesitaba la información para nada relevante, por tanto la tarea necesitó de ensayos y reexplicaciones de la profesora para que finalmente tuviera éxito.

Es interesante notar que esta actividad de contar el libro funcionó mejor en la pareja Sara - Ferran, que, a diferencia de sus compañeros de clase, compartían el mismo libro. En esta pareja, por tanto, la tarea fue de naturaleza diferente: no hubo un narrador y un oyente, sino que hubo dos narradores que colaboraron en la narración de la historia. Esta versión de la tarea tuvo más sentido para los alumnos, que además se podían ayudar entre ellos supliendo las partes de texto y la lengua que le faltaba al compañero. La limitación de esta forma de entender la tarea es que la explicación y la grabación posterior carecen de finalidad comunicativa ya que no hay un receptor que escuche el mensaje. En el capítulo 7 intentaremos proponer una nueva versión de la tarea que supla esta carencia.

En el caso de la tarea "mi personaje favorito" la solución que halló la profesora es la de otorgar al que escucha el papel de profesor que debe controlar si la producción de su compañero es correcta. Esta función es perfectamente comprendida por los alumnos, que dentro del contexto de la clase entienden que la calidad de la producción es importante. La falta de finalidad comunicativa preocupa a la profesora. También en el capítulo 6 intentaremos dar respuesta a esta preocupación.

4.2 El ambiente de trabajo: conductas conflictivas y falta de dedicación

- Fue el primer día desde que me reincorporé de la baja. Los niños estaban muy movidos y noté que se había perdido la poca atmósfera que habíamos conseguido en los días anteriores a la baja. Todos se habían cambiado de sitio y la impresión que tuve es la de una clase desorganizada. (5.02.98)
- Hubo muchos problemas con Ferran, Sara y Alex, de delante. Ferran llamaba tonto a Alex y Sara se desesperaba. Ferran estuvo bastante agresivo y se quejaba de que iban a suspender por culpa del Alex. Acción: separar a Ferran de Alex. Cuando venga Mireia ver cómo lo organizo. (5.02.98)
- A Ferran todo se le hace cuesta arriba. Alex empezó a hacer el tonto. Luego creo que se metió en el papel. (9.02.98)
- Los alumnos van entrando. (9.02.98)
- Alex no avanzaba nada. Estuve pendiente de él, pero le molestaba. (10.02.98)
- Oriol, Alex, Paola y Carles no trajeron la ficha acabada. Les mandé una nota a casa. Carles no tuvo problemas al improvisar, pero los demás sí. En especial Alex y Paola que no hicieron prácticamente nada. (12.02.98)
- Ferran y Sara se lo tomaron con mucha profesionalidad. (...) De momento el tándem Alex-Paola no ha funcionado a nivel académico. Por lo menos no riñen. Les daré otra oportunidad. Ferran y Sara sí forman buena pareja. (12.02.98)

- He pedido que saquen la *jigsaw letter*. Oriol y Alex se la habían dejado en casa. Los demás la habían traído todos. (...) Como he dicho antes Alex tampoco ha traído el trabajo de hoy. Se impone una charla *tête-à-tête*. (16.02.98)
- La actividad ha ido bien y han estado bastante atentos. Estos niños responden bien a actividades muy controladas y estructuradas y menos bien a actividades más abiertas. (16.02.98)
- Realmente es difícil hacerse escuchar por estos niños, especialmente si es una actividad significativa en la que tienen que decir lo que piensan. No son nada disciplinados a la hora de prestar atención a las instrucciones. Dicen *I don't understand* con una alegría pasmosa (Mireia). (Por lo menos han aprendido a decirlo) Progresivamente y uno por uno han ido entendiendo la idea. (16.02.98)
- Pregunté por los borradores. Todos los traían hechos excepto Oriol. (¡Bien por Alex!) Le pregunté qué le habían dicho en casa el día que había llevado la nota y me dijo que le habían reñido. Le dije que esperaba que no se repitiera otra vez y que le daba un voto de confianza. (17.02.98)
- (...) Paola está dando de sí todo lo que puede y un poco más. (24.02.98)
- Sólo faltaban 15 minutos cuando todos trabajaban autónomamente, así que decidí no hacer ninguna grabación. (24.02.98)
- Me hicieron llegar un "wanted" más. Faltan por entregarlo Alex y Janeiro. (5.03.98)
- Les pedí sus pósters a Janeiro y a Alex. Janeiro no había pegado la foto, pero el texto estaba terminado. La pegó en un periquete. A Alex le faltaban más cosas: el título, la foto y acabar de escribir. Sin embargo me sorprendió que había escrito unas tres líneas de texto. Eso sí a lápiz y algo torcidas, pero pensé ¡Bravo por Alex! (10.03.98)
- Tuve que repetir veinte veces los títulos de los diversos trabajos. Preguntaban qué trabajo era el que tenía el título X, y a continuación preguntaban cómo se llamaba el trabajo X. (16.03.98)

Observamos por el diario que la unidad se inició con una conducta conflictiva por parte de la clase en general y más concretamente de

algunos alumnos en particular. Progresivamente se observa como la conducta conflictiva desaparece como consecuencia de las distintas acciones tomadas por la profesora tales como reorganizar las parejas, asignar sitios en la clase y el seguimiento individualizado de los alumnos. Al cabo de unos días la conflictividad se ha reducido a la excitación a la hora de hacer las actividades orales y a casos aislados de baja dedicación al trabajo. Entre éstos el caso más emblemático es el de Alex que siempre parece ir a remolque. A partir de una nota enviada a casa y una conversación en privado, Alex también comienza a participar activamente de las tareas de clase y llega a presentar trabajos no muy elaborados, pero aceptables. Debido a su buen comportamiento, el caso de Paola pasa más desapercibido, pero también observamos su evolución. El día 12 de febrero la profesora está descontenta con su rendimiento. Doce días más tarde, la profesora reconoce que Paola se está esforzando al límite de sus posibilidades.

Así mismo se observa que la clase no es modélica y que en las actividades más creativas los alumnos tienden a excitarse demasiado. Hemos visto que la conducta conflictiva desaparece pero persiste la falta de atención y del excesivo nerviosismo de los alumnos durante las actividades creativas, en las que ellos toman decisiones. En estas actividades los alumnos parecen atender sólo cuando la profesora se dirige a ellos personalmente y no cuando se dirige al grupo. En parte esto estuvo seguramente influido por el hecho de que las explicaciones de la profesora tenían lugar en L2, con lo cual la dificultad de entender cuando se habla al grupo se incrementa enormemente, pero seguramente también indica una cierta falta de madurez por parte de los alumnos y/o falta de hábito en realizar tareas de este tipo en clase.

Una respuesta cómoda al nerviosismo de los alumnos hubiera sido prescindir de las actividades creativas y quedarse sólo con las guiadas. Seguramente la excitación hubiera disminuido, pero con ella habría disminuido en igual grado el interés y la implicación de los alumnos.

También es muy posible que los casos importantes de conducta conflictiva hubieran vuelto a emerger y que alumnos como Alex, Ferran o Paola no se hubieran integrado en el trabajo normal de la clase .

La opción tomada de continuar con las actividades creativas alternándolas con las guiadas se demuestra exitosa desde el punto de vista de la gestión de la clase, al estar combinada con la atención individual a los casos más necesitados. Poco a poco los alumnos fueron ganando en entrenamiento en realizar las tareas creativas y observamos como llegaron a trabajar con dedicación y sin nervios en la tarea sobre su personaje favorito, aunque los problemas de atención a las explicaciones de grupo persistieron hasta el final.

El lado negativo de la cuestión es que cuando esto se consiguió era prácticamente el final del trimestre y por tanto el final de la relación entre esta profesora y este grupo de alumnos, con lo cual la forma de trabajar no se pudo consolidar. Un trimestre se muestra a todas luces como un periodo de tiempo insuficiente para establecer un marco de trabajo productivo suficientemente consolidado.

4.3 El inglés como lengua de comunicación habitual

- Volvimos a repasar el *classroom language*. No han puesto las frases que les encargué en la pared. El reparto de los casetes fue casi caótico. Realmente el *pre-training* se ha perdido. Veremos si poco a poco vuelven a entrar. Grabaron las frases de *classroom language* en el cassette. (5.02.98)
- Cuando les daba la orden "*Translate, please*", la entendían sin problemas. Al principio se han liado con las órdenes "*again, please and carry on*", pero después de una explicación puntual no ha habido más problemas. Realmente creo que van entendiendo más. (16.02.98)

- Me han ido preguntando cómo se dice y cómo se escribe tal palabra. Algunos (pocos) lo han hecho en inglés directamente. Otros cuando veían mi cara de extrañeza, caían en la cuenta y lo decían en inglés. La mayoría tenían que mirar en los apuntes. A la pared no ha mirado nadie. Yhago no caía en la cuenta ni a la de tres. Al final lo ha dicho en inglés. (16.02.98)
- Pero también hay otro tipo de influencia más concreta. Es una influencia que se ejerce sobre los alumnos y sobre mí al mismo tiempo. Cuando paseo por la clase mientras están haciendo la tarea y los alumnos me hacen preguntas, se esfuerzan en hacérmelas en inglés (saben que se están grabando) Yo también tengo que reconocer que me esfuerzo en contestarles siempre en inglés aunque sea algo difícil de entender por su parte. Hablarles en inglés me resulta más fácil que cuando no están grabando. Cuando están grabando aceptan de mucho mejor grado que yo se lo diga todo en inglés, prestan más atención y en general se esfuerzan mucho más en comprender. En resumen, durante la grabación todos nos esforzamos más en comunicarnos en inglés: los alumnos y yo. (17.02.98)
- Les insisto que si tienen dudas pueden preguntarle a Anita [la auxiliar de conversación], pero siempre en inglés. (...) A la salida Anita me dijo que le gustaba el grupo y que se esforzaban mucho por hablar en inglés. Quedé que vendrá el martes próximo. (19.02.98)
- Los alumnos me preguntaban, generalmente en inglés cómo decir algunas cosas. Por ejemplo Anna me preguntó qué podía decir de Demi Moore, ya que a veces lleva el pelo largo y otras rapado. Le enseñé la expresión "*sometimes*". Paola me preguntaba en español. Le hice ver que me tenía que preguntar en inglés. Buscó su lista (¡nadie mira a la pared!) me hizo una pregunta que no tocaba. Le contesté lo que ella quería pero le hice ver cuál era la pregunta adecuada. Durante la clase me preguntó dos veces más utilizando la pregunta correcta. Paola está dando de sí todo lo que puede y un poco más. (24.02.98)
- Tuve que repetir veinte veces los títulos de los diversos trabajos. Preguntaban qué trabajo era el que tenía el título X, y a continuación preguntaban cómo se llamaba el trabajo X. De todas formas me las arreglé para mantenerme firme en el inglés. (16.03.98)

Observamos en estos comentarios que realizar la clase íntegramente en inglés requiere un esfuerzo considerable por parte de la profesora y los alumnos que no siempre se tiene en cuenta cuando desde los libros de metodología se proclama que las clases deben hacerse íntegramente en la lengua meta. Sin embargo este reto es afrontado con éxito por profesora y alumnos. En el diario es patente que los alumnos no están acostumbrados a que el profesor se dirija a ellos mayoritariamente en lengua meta ni a utilizar el inglés para dirigir sus consultas a la profesora. La profesora utiliza varios recursos pedagógicos para hacer posible la aceptación de los alumnos del inglés como lengua vehicular en su doble vertiente: comprensión y expresión. En el diario no encontramos información sobre cómo la profesora habla a los alumnos para poder ser entendida, pero si observamos otro tipo de recursos. El primero que pone en práctica es la enseñanza sistemática de la lengua que probablemente los alumnos necesitarán. Esta enseñanza incluye la presentación de esta lengua, la práctica y la grabación de las frases por parte de los alumnos.

El segundo recurso que utiliza es el de poner al alcance de los alumnos material de consulta al que se puedan remitir en caso de necesitar decir algo. Así los alumnos conservan una ficha personal de rutinas interactivas (*classroom language*) y las frases más importantes se exhiben por las paredes de la clase. La ficha parece resultar útil para los alumnos. No así las frases de las paredes, a las que nadie presta atención. Por último, el recurso que se muestra como más efectivo: la grabadora. Es la grabadora la que consigue que alumnos ¡y profesora! utilicen más la lengua meta. El papel de la grabadora será analizado en la próxima sección.

La utilización conjunta de estos recursos dio sus frutos y el esfuerzo de los alumnos por hacer del inglés la lengua de comunicación habitual fue apreciado por una profesora ajena a las clases normales: la auxiliar de conversación.

4.4 La grabadora y las grabaciones

- El reparto de los casetes fue casi caótico. (5.02.98)
- Les insistí en que no debían parar la cinta. A la hora de la verdad se angustiaban y la paraban. En general todos cogieron la idea ... (5.02.98)
- Algunos pidieron volverlo a escuchar. Realmente quieren hacerlo siempre. Acción: hay que intentar que la evaluación sea inmediata a la producción. (5.02.98)
- Busqué dos secretarios: Vero para encargarse de los casetes y Carles de las cintas. Creo que funcionará. (9.02.98)
- Hubo problemas técnicos con algunas grabadoras. Acción: cada día, cuando graben la fecha, hay que rebobinar y escuchar si se ha grabado. (9.02.98)
- Problemas: en cuanto está la grabadora por medio se ponen supernerviosos. Hablan a la grabadora, no al compañero. Con lo cual el compañero no se entera de nada. (10.02.98)
- Al final de la clase les hice una reflexión apuntando a los problemas que habíamos tenido: 1-no traer el trabajo preparado. 2- no atender a las explicaciones de la profe antes de comenzar la actividad. 3- excesiva preocupación por la grabadora. Deben dejar la grabadora quieta en medio de las dos mesas sin tocarlas. (10.02.98)
- Acción: dar pasos previos a la grabación:
 1. *Find the end of the previous recordings.*
 2. *Record the date and the name.*
 3. *Listen to the date. Check that it is properly recorded.* (10.02.98)
- Les pedí que siguieran los pasos que mencioné en la entrada anterior. Hice hincapié en que no debían tocar la grabadora. En general lo respetaron. (12.02.98)
- [La clase fue muy ruidosa] Realmente pienso que la actividad [contarse el libro] es demasiado *demanding* para estos chavales. Especialmente pensado que les exijo hacer la negociación en inglés. (12.02.98)
- No tener la grabadora ha resultado de lo más relajante. (16.02.98)

- Fue una clase muy relajada y muy bien aprovechada. Cada alumno trabajó a su ritmo y no vi a nadie perder el tiempo. La ausencia de la grabadora hace la clase más relajada. Pero después de haber escuchado las grabaciones de los alumnos haciendo el *where is* y contándose el libro me he convencido de que todo el jaleo que arman es pura productividad y nervios por quedar bien. Hoy dudo de que si los chavales no tuvieran en mente que después grabarán los textos, posiblemente hoy no hubieran trabajado tan duramente como lo han hecho. Me refiero a chicos hiperactivos, con problemas de aprendizaje o simplemente poco trabajadores como Ferran, Alex, Oriol y Yhago. (17.02.98)
- Pensándolo bien, la grabadora no sólo les influye a ellos. También me influye a mí. Me influye de dos maneras: por un lado, como sé que grabaran la actividad posteriormente, esto me hace no perder de vista el objetivo: han de saber decir las cosas bien y no quedarse atascados. Esta es una influencia difusa pero real. El objetivo, que los alumnos tengan éxito en la tarea, que lo sepan decir bien, está presente en todo lo que hago y guía los pasos que doy y las decisiones que tomo sobre la marcha. (17.02.98)
- Pero también hay otro tipo de influencia más concreta. Es una influencia que se ejerce sobre los alumnos y sobre mí al mismo tiempo. Cuando paseo por la clase mientras están haciendo la tarea y los alumnos me hacen preguntas, se esfuerzan en hacérmelas en inglés (saben que se están grabando) Yo también tengo que reconocer que me esfuerzo en contestarles siempre en inglés aunque sea algo difícil de entender por su parte. Hablarles en inglés me resulta más fácil que cuando no están grabando. Cuando están grabando aceptan de mucho mejor grado que yo se lo diga todo en inglés, prestan más atención y en general se esfuerzan mucho más en comprender. En resumen, durante la grabación todos nos esforzamos más en comunicarnos en inglés: los alumnos y yo. (17.02.98)
- Repartí los pósters del *Wanted* a los alumnos y les dije que íbamos a grabar su descripción. Esto les cogió por sorpresa y se asustaron un poco. Algunos decían que ellos no eran capaces de aprendérselo de memoria. Les di unos minutos para que ensayaran. (10.03.98)

- Les di las instrucciones para grabar. Una grabadora para cada dos. (...) Trabajaron super bien y en pocos minutos tenían terminada la actividad. No se armó jaleo con las grabadoras. ¡Parece que al final del trimestre han aprendido!!! (10.03.98)
- Le he pedido a Paola que repartiera las cintas, mientras yo repartía las grabadoras y ¡eureka! Ni se han inmutado. Nada de nervios ni de respuestas histéricas. Era lo más normal del mundo. (17.03.98)
- Mientras la clase hacía la *self-evaluation* envié a Mireia y a Vero a mi despacho a grabar el *where is?* Tardaron casi toda la hora. No sé qué habrá salido de ahí. (...) Mireia parecía *helpless* teniendo que grabar algo que no sabía cómo hacerlo. (9.02.98)
- Mireia no siguió las instrucciones grabó, y volvió a grabar encima, pegándose la grabadora a la boca. (...) Algunos alumnos tienen un exceso de responsabilidad con las grabaciones. Quizá sea necesario hacer unas sesiones de terapia introductorias. (12.02.98)
- Mireia volvió a las andadas. Se volvió a poner la grabadora pegada a la boca. Evidentemente no le estaba contando nada a Raquel. Ella sólo estaba grabando. La grabadora le influye de forma desmedida. Esta niña tiene poca seguridad en sí misma. Por esto y por cómo reacciona cuando le hablas en inglés, bloqueándose como primera respuesta, para darse cuenta después de que ha entendido más de lo que ella esperaba. (10.03.98)

Las primeras anotaciones que leemos sobre la grabadora se refieren al caos y a los problemas técnicos que origina. Los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera y la irrupción de una novedad tan notable hace que reaccionen de forma desmesurada. Este problema se solucionó en parte organizando una rutina de utilización de las grabadoras que incluía el dar protagonismo a los alumnos en los aspectos organizativos y la creación de un ritual de acciones antes de comenzar a grabar que diera confianza a los alumnos y que además garantizara la pronta detección de los problemas técnicos y la seguridad de las grabaciones. Estas estrategias ayudaron a relajar algo el ambiente y ya no volvemos a ver

ninguna entrada del diario en la que se utilice la palabrea “caos” o similar.

Sin embargo el nerviosismo persistió. La profesora recibe con alivio los días en que no hay grabación. Estos días la clase esta más relajada y es más cómoda para la profesora. En los días de grabación se combinan la excitación normal que producen todas las actividades orales por parejas con el nerviosismo de tener que grabarlas y la emoción de poderlas escuchar después. La confusión que provoca la tarea de grabar el libro hace pensar a la profesora que la actividad sobrepasa las posibilidades de los alumnos. Sin embargo después de escuchar las grabaciones la profesora tiene una visión distinta de las causas de la excitación: los alumnos han trabajado bien durante las tareas de completar el mapa y contarse el libro. Las ganas de hacerlo bien y el sentido de la responsabilidad provocan el nerviosismo de los alumnos y dificultan aparentemente el trabajo de la profesora. Estamos, pues, ante una excitación productiva en la que los alumnos están aprovechando el tiempo para trabajar en la tarea propuesta. Es precisamente el esfuerzo de llevar a cabo la tarea según las consignas de la profesora el causante del guirigay.

Es interesante notar cómo la percepción de la profesora sobre la utilidad de la tarea y de su grabación cambia sólo después de escuchar las grabaciones. Si éstas no hubieran existido, su percepción se hubiera limitado a la agitación que causaron las tareas y nunca hubiera sido consciente del duro trabajo que los alumnos desarrollaron. Proporcionar al profesor información precisa sobre el trabajo desarrollado por las parejas es, por tanto, otra utilidad de la grabadora que no se debe menoscabar.

Aparte de la novedad, observamos dos factores más de creación de ansiedad en los alumnos al grabar: el no poder parar la grabadora cuando no saben qué decir o se equivocan y el tener que realizar una grabación cuando consideran que no están suficientemente

preparados. El primer problema tendría una solución aparentemente fácil: permitir que los alumnos paren la grabación cuando se encuentren en dificultades. El problema es hacer esto va en contra de los objetivos de la unidad, uno de los cuales es precisamente que los alumnos aprendan a solucionar los problemas de comunicación en la lengua meta. Si paran la grabación cada vez que se encuentran con un problema los alumnos no podrán escuchar en su grabación las estrategias que ponen en funcionamiento para resolverlos, ni por tanto analizarlas, con lo cual este aspecto pasaría automáticamente a segundo plano. Es precisamente el hecho de que la negociación quede grabada y el funcionamiento de la grabadora como “super-yo”, tal y como será descrita más adelante, lo que ha hecho que alumnos como Anna y Laia se tomen tanta molestia en realizar la tarea en lengua meta.

En el caso de la falta de preparación, la profesora solucionó el problema permitiendo a los alumnos que repitieran la grabación en una ocasión o que la ensayaran antes de grabar en otra. La doble grabación presenta ventajas que se analizarán más adelante.

De todas formas, queda patente en el diario de la profesora que la agitación de los alumnos fue cediendo paulatinamente según se fueron acostumbrando a la grabadora como un elemento más de la clase, sin que esto redundara en una pérdida de interés por el hecho de grabar. De forma que en las tareas de finales de trimestre los alumnos muestran serenidad cuando se reparten y ponen en funcionamiento las grabadoras. Así mismo los alumnos ganaron en eficiencia al realizar y grabar las tareas, ya que se pudieron realizar en un espacio de tiempo mucho menor. Todo esto corrobora una vez más que un trimestre es un periodo de tiempo muy corto para establecer una rutina pedagógica eficiente con alumnos tan jóvenes, ya que cuando ésta funciona a pleno rendimiento, el trimestre está a punto de acabar.

Otro aspecto importante que la profesora menciona es el efecto de rechazo que las grabaciones ejercen sobre el trabajo que los alumnos llevan a cabo los días que no graban. La profesora observa cómo los alumnos se entregan con ahínco a las tareas que preceden a la grabación y lo atribuye a la conciencia que poseen de que posteriormente esos textos serán grabados. Este fenómeno, dice la profesora, es especialmente contrastable en aquellos alumnos que se han mostrado más remisos a trabajar en condiciones normales o que han presentado más dificultades. Desde la perspectiva de los alumnos (émica) la grabadora parece dar una finalidad última al trabajo que realizan, lo que redundaría en un mayor entusiasmo al realizarlo. Esta percepción de grabar como una finalidad en sí misma se transparenta en la tarea de contar el relato, tal y como la realizan Sara y Ferran. Como hemos visto en la sección dedicada a las tareas, Sara y Ferran contaron el libro al alimón, sin tener nadie que les escuchara y, sin embargo, se esforzaron porque para ellos la tarea tenía sentido. La grabación se lo proporcionaba. Se puede pensar que los alumnos tenían en mente a la profesora como futuro oyente de la grabación. A partir de las repetidas demandas por parte de los alumnos de escuchar las grabaciones que acaban de realizar, nosotros nos inclinamos a pensar que el oyente en el que piensan al grabar son ellos mismos. Los alumnos graban para sí mismos principalmente. Utilizan la grabación como se utiliza un espejo y graban con la misma finalidad que un adolescente escribe un poema o contesta un cuestionario de revista juvenil del tipo "conócete a ti mismo", por el placer narcisista de observarse a sí mismos.

La dedicación de los alumnos en las tareas que preceden a la grabación además de incidir en el aprendizaje de los alumnos, también tiene efectos positivos sobre la calidad de vida de la profesora, que ve cómo su sobreesfuerzo en las sesiones de grabación se compensa con sesiones muy relajadas en las que los alumnos trabajan autónomamente, sin necesidad de dar explicaciones intentando

convencer a los alumnos de la importancia del trabajo que desarrollan o de hacer llamadas al orden.

El efecto de rechazo de la grabadora también actúa sobre la profesora. El docente es siempre el primer interesado en que los alumnos tengan éxito en las tareas, pero la grabación de las mismas parece agudizar este interés. Si los alumnos fracasan en la tarea y esta queda grabada, los alumnos serán doblemente conscientes de su fracaso, ya que quedará constancia de él y podrá ser revivido cada vez que se escuche la grabación. Esta conciencia hace que la profesora encamine todas sus decisiones a que los alumnos tengan éxito en la tarea. Es decir que sus esfuerzos se concentran en una dirección clara y productiva.

La grabadora juega además otro papel. El diario explica con claridad cómo el hecho de que la grabadora esté en funcionamiento cambia la actitud de los alumnos hacia la utilización de la lengua meta como lengua vehicular. La profesora percibe que, cuando la grabadora está en funcionamiento, los alumnos intentan dirigirse a ella en inglés y a la vez aceptan de mejor grado que la profesora les hable en inglés a ellos, esforzándose más en comprender.

Volviendo a las grabaciones analizadas con anterioridad, del interés de los alumnos por llevar a cabo la negociación del significado en inglés podríamos inferir que los alumnos intentan hablar siempre en inglés porque la profesora escuchará más tarde las grabaciones. Es decir, que la grabadora sustituye a la profesora y es la presencia de la profesora, por medio de la grabadora, la que garantiza que los alumnos se ciñan a las normas. Esta explicación no nos sirve en el caso que estamos analizando. En este caso la profesora está siempre presente cuando el alumno se dirige a ella en L1 o en L2, o cuando ésta acepta o no acepta las explicaciones en L2 de la profesora. El elemento que diferencia las dos situaciones es la grabadora, que en este contexto no opera como sustituto del profesor. La grabadora actúa como un dispositivo que al ponerse en marcha activa automáticamente el super-

yo del alumno, una especie de “Pepito Grillo” que le recuerda cuál es el comportamiento ideal que debe adoptar y, como hemos visto anteriormente, da sentido al esfuerzo de intentarlo. La profesora también reconoce que ella se esfuerza más en ceñirse a la lengua meta. Por un lado, el esfuerzo de los alumnos en comprender y, por otro, su mayor aceptación de la lengua meta le facilitan el trabajo. Pero de sus palabras se deduce que ese “super-yo” también se activa en el caso de la profesora cuando la grabadora está en marcha.

Querríamos, por último, tratar el tema de la ansiedad no superada mostrada por una de las alumnas, Mireia. La actitud de esta alumna preocupó a la profesora a lo largo de toda la unidad. Al comienzo, la profesora atribuyó la ansiedad al efecto grabadora. Más adelante la profesora notó que esta ansiedad no se circunscribía a los momentos en que se utilizaba la grabadora, sino que estaba presente en otros momentos de la clase y atribuyó esta ansiedad a rasgos de personalidad propios. Es interesante cruzar las observaciones de la profesora con los puntos de vista de que la alumna expresa en su diario y en la carta final. En ellos Mireia reconoce su ansiedad, pero asegura que el grabar le gusta y convierte la asignatura en algo más interesante para ella y le hace aprender. Probablemente Mireia hubiera mostrado también su ansiedad en otro tipo de actividades tradicionales. Es verdad que la grabadora ha introducido un motivo nuevo de ansiedad, pero ha eliminado otros posibles, tales como los exámenes y, sobre todo, ha introducido un factor de motivación en el mundo de Mireia.

4.5 La evaluación

- La mayoría rebobinaron la cinta. Pensaban que tenían que grabar encima. Por suerte me di cuenta. Volví a reexplicar el concepto de *portfolio*, en la que la cinta equivale al dossier. Creo que lo entendieron. (5.02.98)

- Expliqué la hoja de evaluación. Estuvieron atentísimos. Después escucharon la cinta e iban contestando las preguntas de forma individual. En las instrucciones les dije que si no estaban seguros podían pedir ayuda al compañero. Lo hicieron de forma muy profesional. Necesitaron toda la hora. Supongo que con el tiempo se volverán más eficientes. Aún así es *time-consuming*, aunque probablemente mientras escuchan también aprenden. Fue buena idea poner las preguntas en catalán. Ahora ya están preparados para leerlas en inglés. (9.02.98)
- Recogí los *self-assessments* al final de la clase (ellos me los quisieron dar). Sólo los he mirado por encima, pero me parece que están muy bien y han sido muy sinceros. (9.02.98)
- *Self-evaluation* muy, muy positiva. (...) *Question*: ¿Cómo combinar todo el trabajo de *self-reflection* sin olvidar el trabajo del inglés? (9.02.98)
- Al final miramos y rellenamos el apartado de *self and peer evaluation* [cuestionario 2] y no fueron nada de críticos. Todo lo que dijo el compañero les pareció de perlas, lo cual me ha dejado bastante perpleja. En otras ocasiones he visto a los alumnos bastante poco tolerantes con los errores de los compañeros. (12.02.98)
- Hay un problema: cómo ligar el que me expliquen en inglés sobre sus vidas y la reflexión sobre el *portfolio*. Es imposible de hacer la reflexión en inglés. Realmente les faltan herramientas. Quizás debo cambiar el *approach* a la *conference* y pasarme directamente al catalán después de que les he hecho tres o cuatro preguntas en inglés. (19.02.98)
- Otro problema es aplicar los criterios de evaluación mientras los escucho. Me resulta casi imposible hacerlo de forma analítica ya que no me da tiempo a leer los descriptores. Creo que dar una calificación global, lo puedo hacer sin mucho problema, pero pararme en cada aspecto mientras participo de la conversación es imposible. Al final me relajé y opte sólo por participar en la conversación. Probablemente a partir de ahora, haré esto y dar una nota global. Dejaré el análisis para casa. (19.02.98)

- Otra pregunta que me hago es si las estrategias comunicativas (objetivo fundamental del crédito) están suficientemente premiadas en los criterios tal como los tengo ahora. Después de escuchar las cintas encuentro a faltar el criterio del *efficient listener* y me sobra (a medias) el criterio de *content*. Esto ya lo había visto en la primera grabación que hice con ellos. Quizá debería sustituir uno por el otro. Aunque el criterio de *content* puede ser bueno en el *washback* en algunas actividades: *readers, wanted, etc.* (19.02.98)
- Hacer la *conference* de forma individual aporta mucha información interesante sobre los alumnos: en el vis a vis conmigo parecen otras personas. En estas entrevistas aprendo cosas sobre los alumnos que es difícil captar en la clase cuando estas pendiente del funcionamiento de todo el grupo. Los alumnos a su vez se sienten importantes y les gusta que la profe les dedique su atención en exclusiva. Realmente si tuviéramos más contactos personales con los alumnos harían falta menos medidas coercitivas. (19.02.98)
- Finalmente les pedí que se autoevaluaran con la ficha en inglés. Algunos (Boni, sobre todo) no se acordaban de qué quieren decir algunas cosas. Les dejé la ficha en catalán para que se ayudaran. Algunos acabaron rápido. Otros lo hicieron de forma muy profesional. En general buen trabajo. Cuando acabaron les pedí que se auto evaluaran la entrevista conmigo. No todos tuvieron tiempo. Carles me pidió terminarla en otro momento y lo cité para hoy a las 9.00 (tutoría). (10.03.98)
- Cuando quedaban unos 6 minutos les pedí que hicieran su autoevaluación. Como siempre algunos fueron más profesionales que otros. (12.03.98)
- En cualquier caso la sensación que tuve es que todos los alumnos sin excepción han mejorado mucho. Carmen [profesora de inglés presente en el despacho mientras se realizaban las tareas] alucinaba cuando oía hablar a los enanos. (13.03.98)
- Como deberes les mandé preparar la portada, elegir el mejor trabajo del dossier y pensar cómo explicar por qué es el mejor. (16.03.98)

- He repartido las fotocopias "*Final interview*", que por cierto no había tenido tiempo de retocar. He explicado en catalán /castellano qué es lo que debían hacer. Poco a poco se han ido centrando. Creo que han entendido bastante deprisa lo que tenían que hacer. He insistido en la idea de que tenían que escoger realmente los mejores trabajos, porque yo les calificaría por ellos. Es la única ocasión durante todo el trimestre en que he insistido en la cuestión de la nota. De todas formas en algunas preguntas que han hecho me ha parecido entender que estaban buscando lo que más les había gustado. He vuelto a insistir en que no era eso exactamente. Les he hecho ver que yo los evaluaría con los mismos criterios que ellos tenían en las hojas de autoevaluación y les he sugerido que los miraran y que consultaran con el compañero en caso de duda. Se ha hecho el silencio y durante 40' sólo se oía el murmullo de fondo de las grabadoras. Todos escuchando y tomando notas. Me he quedado atónita. Yo mientras tanto estaba trabajando en mi mesa sin tener que estar pendientes de ellos para nada. Creo que las instrucciones de la hoja entrevista final están bastante claras (aunque se pueda hacer algún retoque). Luego cuando he leído lo que han escrito algunos, todavía me he quedado más maravillada. (17.03.1998)

Dentro de los comentarios referidos al proceso de evaluación encontramos diversos subtemas relevantes para nuestra investigación. El primero que abordaremos es el de la actitud de los alumnos ante las tareas de autoevaluación. Desde el principio éstas son aceptadas con gran interés por los alumnos, que las afrontan con seriedad. Este interés se mantiene a lo largo de toda la unidad, aunque parece decaer en el caso de algunos alumnos de los que no conocemos el nombre. El interés alcanza su nivel más alto en la sesión de autoevaluación final cuando los alumnos deben elegir las dos mejores tareas de la unidad. Nos damos cuenta por los comentarios de la profesora y hemos observado anteriormente en los de los alumnos que la autoevaluación no se toma como una actividad banal de rellenar un cuestionario al azar, sino que se toman su tiempo en escuchar las grabaciones y meditar sus respuestas. En este sentido el cuestionario 2 parece funcionar peor que el cuestionario 1, lo que nos hace pensar que necesita una reformulación de las preguntas y añadir el aspecto

cuantitativo, que acaba por servir como *feedback* al alumno de cómo ha realizado la grabación.

El hecho de que los alumnos se tomen su tiempo para realizar el trabajo de autoevaluación posee, como hemos visto, ventajas, pero también inconvenientes. El tiempo que se dedica a la autoevaluación es tiempo que no se utiliza directamente en aprender inglés. Observamos por ejemplo que la lengua utilizada mayoritariamente por la profesora para explicar las actividades de autoevaluación es la L1. La “pérdida” de tiempo para los contenidos de la asignatura aparece de forma recurrente en los comentarios de la profesora y está referido a momentos diferentes de las actividades de evaluación tales como leer y comprender el cuestionario, escuchar las grabaciones o analizar su progreso en la conferencia con el profesor.

Intentaremos profundizar en estos tres momentos de “pérdida” de tiempo. En el caso del cuestionario parece que el tiempo “perdido” ha sido mínimo. La misma profesora valora positivamente la estrategia de haberlo presentado inicialmente en L1 para después presentarlo en L2, ya que los alumnos fueron capaces de comprenderlo bien y aplicar su comprensión al cuestionario en lengua meta. La contestación de cuestionarios en lengua meta se convirtió en la realización de una actividad de lectura auténtica en la lengua meta con un propósito real. Por tanto la preocupación de la profesora en este aspecto es a todas luces excesiva.

En el caso de el tiempo dedicado a escuchar las cintas, la profesora se consuela pensando que escuchando, los alumnos tienen la oportunidad de reforzar la lengua que acaban de producir. Esto es posiblemente verdad pero, quizá, al hacer este comentario la profesora había perdido de vista la finalidad primera de escuchar las grabaciones, de la que se desprende su utilidad real: aumentar el nivel de conciencia de los alumnos. Esto es también cierto de las entrevistas. Las entrevistas en ningún momento estuvieron previstas como una clase particular de

inglés, pero en un exceso de celo, la profesora quiere aprovechar hasta el último momento para dar oportunidades a los alumnos de practicar la lengua meta. Esta actitud denota un cierto olvido, o una quizá una cierta desconfianza de los principios en los que se basa la utilización de todo portafolio: la autoreflexión como dinamizadora del aprendizaje. En el las grabaciones, cartas y diarios de los alumnos observamos suficientes indicios de que la autoreflexión como consecuencia de las actividades de autoevaluación existió e influyó en la producción de los alumnos. Esto nos da argumentos para utilizar ante profesores interesados en aprovechar al máximo el tiempo de la clase. A estos profesores les podremos comunicar que algunas actividades de autoreflexión, aun con principiantes, pueden desarrollarse en la lengua meta. Otras no. En este caso el profesor debe estar tranquilo de no estar perdiendo el tiempo, no dedicándose a la asignatura objeto de estudio, sino que lo está invirtiendo en que sus alumnos ganen una mayor conciencia sobre su propio aprendizaje que repercutirá en una mayor motivación, esfuerzo y autonomía de los aprendices. En definitiva en una mayor calidad de los aprendizajes. Un argumento más para añadir en esta dirección es que las actividades de autoevaluación liberaron a los alumnos de las actividades de evaluación tradicionales. Por tanto el tiempo no dedicado a exámenes y similares es tiempo "ganado" para las actividades de aprendizaje.

Por último, aparece reflejado el tema de los criterios de evaluación y del tipo de escala diseñado. Respecto a los criterios de evaluación, se evidencia la dificultad que hay de aplicar la misma escala a las tareas en las que priman las habilidades rutinarias y en las que activan principalmente las habilidades de improvisación. Así el criterio sobre el contenido parece sobrar en las segundas, mientras que en éstas se echa de menos un mayor peso de las habilidades de improvisación. En ambos tipos de tareas falta una sección referida a la capacidad del alumno para escuchar atentamente al compañero. En efecto, la escala fue diseñada con la intención de evaluar la interacción oral, pero la

diseñadora se olvidó de un aspecto importantísimo de la interacción que es el de escuchar y se limitó a evaluar los aspectos productivos³. Este criterio hubiera sido importante con el grupo clase estudiado, ya que hemos visto en varias ocasiones que son alumnos a los que les costaba escuchar y mantener la atención. Como mínimo el criterio posiblemente hubiera tenido un efecto de rechazo positivo de toma de conciencia sobre la importancia de saber escuchar y sobre las características de una escucha eficaz. En resumen, hubiera sido deseable contar con escalas diferenciadas para evaluar los dos tipos diferentes de tareas programados. En la escala para evaluar las habilidades rutinarias, el contenido debería ocupar un lugar importante. En la escala para evaluar las habilidades de improvisación se debería eliminar el contenido y dar más peso a las habilidades de improvisación. En ambos casos se debería tener en cuenta la capacidad de escuchar con atención.

En cuanto al tipo de escala elegido, la escala analítica, observamos que la profesora encuentra problemas a la hora de aplicarla mientras realiza las grabaciones con los alumnos y opta por dar una nota impresionística y posponer el análisis a una escucha posterior. En esta escucha también fue difícil aplicar la escala tal y como estaba diseñada, ya que los descriptores de cada nivel resultaron ser excesivamente detallados. En la práctica se observó que tanto detalle era innecesario y hasta perjudicial. Consecuentemente, se adoptó la decisión de aplicar la escala conservando los criterios, y utilizar como referencia a la hora de calificar solamente las bandas superior e inferior de cada criterio. Es decir, la nota final se obtuvo de calificar de forma impresionística cada uno de los criterios por separado. Esta forma de

³ De hecho este criterio no está contemplado en ninguna de las escalas encontradas en la bibliografía estudiada y que, por tanto nos hace pensar que las escalas que pretenden medir interacción, de hecho sólo miden producción.

calificar resultó suficientemente precisa y ágil para los propósitos de una evaluación en el seno de la clase .

4.6 Gestión de la clase y del tiempo

- Separé a Ferran de Alex. Alex se sienta en primera fila con Paola. Esto quizá le de confianza a Paola. (9.02.98)
- Mientras les tocaba que les revisara, los alumnos iban trabajando en las fichas de descripción. Primero repartí la ficha en la que han de adivinar quién es quién. Algunos alumnos la acabaron enseguida, entonces les di la de "my favourite character". Carles se quedó encargado de írsela explicando a los que iban acabando la ficha anterior. (17.02.98)
- Me voy al despacho con un alumno para hacer la *conference* en la que se presentan ellos mismos. Vuelvo un momento a clase y veo que todos se han cambiado de sitio. Vuelvo a ponerlos en su lugar. Realmente esto es como estar en misa y repicando al mismo tiempo. Me vuelvo a ir al despacho. Me da tiempo de hacer la *conference* con sólo tres alumnos. (19.02.98)
- El problema es la organización del tiempo. Realmente aunque Anita ha estado con la clase, yo he tenido que estar pendiente del trabajo que hacían. Esto provoca tensión y cansancio extra. Acción: buscar formas de tener entrevistas personales con los alumnos, sin que estas me creen una sobre-tensión excesiva. (19.02.98)
- Anita no vino al final. (...) No sé cómo me las voy a componer para entrevistar a los que quedan si no tengo ayuda. Quizá llame a Sigrid [alumna del CAP en prácticas]. (24.02.98)
- Vino Anita. (...) Mientras tanto yo fui haciendo las entrevistas que faltaban. Todavía me queda entrevistar a Vero. Sara y Vero terminaron el mural y lo colgaron muy bien de la pared.
- Durante tres clases estuve haciendo dos juegos con los alumnos uno por uno. Los alumnos tenían clase normal y yo los sacaba de clase para hacer la actividad conmigo en el despacho. (...) Para la entrevista final necesitaré otro día completo como el viernes. ¿Quizá el miércoles? (13.03.98)

- Parece que el jueves van a hacer huelga, por tanto no podremos hacer la entrevista. Pity! (17.03.98)

De este bloque de anotaciones surgen dos temas importantes relacionados con la gestión de la clase que sobrepasan el presente estudio, pero que son de primordial importancia: los criterios para la organización de los alumnos en parejas y pequeños grupos y la gestión del tiempo de la clase de forma que el profesor pueda atender al grupo clase y a los alumnos de forma individual y personal. Ambos temas necesitarían de estudios específicos que dotaran a los profesores de criterios y estrategias para una mejor toma de decisiones.

Recapitulación

En el presente capítulo se ha procedido a la clasificación por áreas temáticas y el análisis de las razones esgrimidas por los alumnos para la selección de sus mejores tareas. Seguidamente se ha procedido de igual forma con los demás comentarios realizados por los alumnos tanto a lo largo de la experiencia, en sus diarios, como al final de la misma, en sus cartas. Finalmente se ha procedido a clasificar y analizar las reflexiones que la profesora vertió en su diario de clase mientras duró la experiencia.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES y PROPUESTAS DE FUTURO

1. Sobre la validez del portafolio oral
 - 1.1. El papel de la grabadora
 - 1.2. El portafolio oral como estrategia de evaluación formativa
 - 1.3. El portafolio como estrategia de evaluación sumativa
 - 1.4. La tensión sumativa- formativa
2. Sobre la aplicación de la propuesta de trabajo de la lengua oral
 - 2.1. Las tareas
 - 2.2. Los aprendizajes
3. Otros aspectos que la investigación ha revelado
4. Propuestas de futuro
 - 4.1. Revisar el plan
 - 4.2. Otros campos de investigación

En el análisis efectuado en los capítulos 4 y 5 hemos hallado respuesta a las preguntas que formulábamos al inicio de este trabajo. Así mismo la investigación ha revelado aspectos que no estaban contemplados inicialmente y ha planteado nuevas preguntas. En el presente capítulo procederemos a sintetizar las principales conclusiones que se extraen del análisis, sugeriremos alternativas para mejorar la “acción” a la luz de los hallazgos y plantearemos áreas de trabajo para el futuro.

1. Sobre la validez del portafolio oral

1.1. El papel de la grabadora

- **La grabadora es una herramienta motivadora de primer orden.** La grabadora fue acogida con entusiasmo por los alumnos. Ellos dejan claro que grabar les gusta y lo pasan bien. Entregar una grabadora y

una cinta a cada pareja provoca la inmediata excitación de los aprendices. También, cuando reflexionan en su diario dejan constancia de sus opiniones mayoritariamente positivas con respecto a la grabadora. En efecto, a pesar de que en algunos casos la presencia del magnetofón les produce ansiedad, ésta se ve superada por la satisfacción de oír su propia voz grabada en una cinta: grabar les hace sentirse importantes ante sí mismos. La grabadora resultó un factor motivador para todos los alumnos. Incluso para aquellos que al principio del crédito se mostraron más reacios al trabajo.

- **La grabadora garantiza que los alumnos trabajen según las normas establecidas.** A lo largo de todas las grabaciones hemos sido testigos de la seriedad con la que los alumnos abordan las tareas y cómo se esfuerzan en llevarlas a cabo según las instrucciones impartidas por la profesora, aún en momentos de dificultad. La grabadora no es un elemento ajeno a esta seriedad. La grabación hace percibir a los alumnos la importancia de lo que están haciendo. Si aquello que estamos diciendo no fuera importante, no lo estaríamos grabando, parecen pensar.
- **La grabadora hace que la lengua oral sea perdurable.** La grabadora garantiza la “presencia” de la profesora, mientras los alumnos trabajan por parejas, ya que éstos saben que su grabación será escuchada con posterioridad. Realmente los alumnos, en general, creen que la finalidad última de los trabajos escolares, es ganar la aprobación del profesor. La grabación proporciona al alumno la certeza de que quedará constancia de su esfuerzo y de sus logros, por tanto su trabajo no se perderá. En este sentido la grabadora ayuda a superar una de las mayores limitaciones de la lengua oral: su falta de perdurabilidad.
- **La grabadora actúa como reguladora del discurso de alumnos y profesora.** La grabadora actúa a modo de “super-yo”, tanto para los

alumnos como para la profesora. Es un recordatorio de las conductas que son deseables en clase y consigue que tanto alumnos como profesora se esfuercen en utilizar la lengua meta tanto como sea posible.

- **La grabadora dota de finalidad a los trabajos escolares.** La grabación funciona como finalidad en sí misma que dota de sentido al trabajo preliminar de los alumnos. Así los alumnos que saben que van a grabar una tarea, se esfuerzan en prepararse concienzudamente para ella.
- **La grabadora promueve el discurso privado o habla egocéntrica.** Hemos presenciado, así mismo, como la grabadora puede llegar a desplazar al compañero de su papel de interlocutor. En realidad, el magnetofón, actuando como un espejo, es el medio que permite la interacción del aprendiz consigo mismo, es decir, promueve el discurso privado, facilitador de la construcción del pensamiento.
- **La grabadora permite un mejor conocimiento de los alumnos por parte de la profesora.** Las grabaciones permitieron al profesor revisar sus opiniones sobre el grado de aprovechamiento de los alumnos mientras llevaban a cabo las tareas y tener un mejor conocimiento de alumnos que en la clase pasaban desapercibidos.

Sin embargo, a pesar de que los aspectos positivos superan a los negativos, la ansiedad es un factor que influyó en los alumnos y consecuentemente en la profesora, sobre todo al inicio de la experiencia. Por tanto se hace aconsejable tomar medidas para rebajar el nivel de ansiedad al mínimo. Nos referiremos a ellas en el apartado “propuestas de futuro”.

1.2. El portafolio oral como estrategia de evaluación formativa

- **Mediante el portafolio es posible hacer participar a los alumnos en la regulación de sus propios aprendizajes.** En las grabaciones también observamos marcas que nos hacen pensar que el magnetofón no es el único causante de la calidad del trabajo de los alumnos. Así observamos que en la tarea 2, realizada hacia finales de la experiencia los alumnos muestran una serie de comportamientos más complejos que los que mostraron en la tarea 1, puesta en práctica al comienzo de la experiencia. En efecto, en la tarea 2 los alumnos utilizan más la lengua meta para aspectos que no son propiamente la realización de la tarea sino que tienen más que ver con su gestión. Por un lado utilizan formas que han sido enseñadas y practicadas en clase, como por ejemplo la lengua para negociar las jugadas (*It's your turn*). Pero también para comunicarse utilizan enunciados no explícitamente enseñada en las pre-tareas (*It's your victory*). Es decir se esfuerzan en hablar en la lengua meta lo más posible y buscan en su repertorio adquirido no solamente en las clases de inglés, sino en el inglés que nos rodea (programas de televisión, películas, etc.) expresiones que les sean útiles en el contexto para expresar los significados deseados. Así, en la tarea 2 se esfuerzan en activar sus conocimiento pasivos de la lengua adquiridos por diferentes canales.

Observamos también la utilización de más y mayor variedad de estrategias para la negociación de significado. Ello es en gran parte debido al drástico aumento de secuencias de negociación obligados por la tarea, pero también constatamos un aumento en el nivel de utilización consciente de estas estrategias, como queda patente en los comentarios que Anna efectúa al final de la grabación de la tarea 2. Los alumnos se esfuerzan conscientemente en utilizar también la lengua meta cuando surgen problemas de comunicación. Observamos que ante algunos de los problemas de producción que se presentan,

los aprendices bajan la voz. Sin embargo en las secuencias de negociación de significado no lo hacen. Esto demuestra que son conscientes de que los problemas surgirán y son conscientes de cómo deben tratarlos. Esto se ve especialmente en la secuencia de negociación de "bald", donde ni Laia ni Anna tienen el más mínimo pudor de exhibir el problema que están resolviendo. Es más, son conscientes de que están haciendo un buen trabajo.

Por último, hemos observado un mayor interés por parte de los alumnos por la corrección y la exactitud de los enunciados, tanto a nivel gramatical como de pronunciación. El número de auto y heterorreparaciones en la tarea 2 se multiplica por cuatro con respecto a la tarea 1. Los alumnos no sólo están interesados en transmitir el mensaje, sino que se esfuerzan en expresarse con corrección, aunque no haya dificultad comunicativa. Pensamos que estos fenómenos no son exclusivamente debidos a las diferencias que se han observado entre las dos tareas. Atribuimos todos estos efectos a la utilización conjunta de las tareas de autoevaluación que se realizaban después de cada tarea y de la grabadora como instrumento que deja constancia de las capacidades del alumno y potencia la introspección que realizan los alumnos como consecuencia de las actividades de autoevaluación.

Utilizando la terminología vygostkyana, podemos concluir que la interacción de los alumnos ha sido regulada por el entorno creado por los requerimientos propios de las tareas y la presencia constante de la grabadora. Por su parte, las actividades de autoevaluación han promovido la hetero y la autorregulación de los aprendices, al ser éstos capaces de aprender a controlar su propia producción y la del compañero. Podemos afirmar, pues, que mediante el portafolio es posible hacer participar a los alumnos en la regulación de sus propios aprendizajes.

Sin embargo tal como se ha señalado con anterioridad se observaron aspectos mejorables en el diseño del cuestionario 2. De cara al futuro se deben introducir cambios que permitan a los alumnos ganar una mayor conciencia en torno a los aspectos interactivos de la tarea y que ofrezca resultados más fácilmente interpretables por los alumnos.

1.3. El portafolio como estrategia de evaluación sumativa

- **El portafolio permite llevar a cabo una evaluación auténtica de la actuación referida a las destrezas orales.** Las grabaciones continuadas de los alumnos y la selección de mejores grabaciones que realizaron en su carta final aportaron datos suficientes y valiosos sobre la competencia oral de los alumnos en los que basar las calificaciones de final de crédito por lo que no se percibió como necesaria la utilización de sistemas de medición complementarios. Es decir, las grabaciones de las actividades del día a día permitieron llevar a cabo una evaluación auténtica de la actuación de los alumnos que hicieron innecesaria la administración de pruebas orales o escritas.
- **Las grabaciones permiten a la profesora disociar en el tiempo los roles de docente y evaluadora.** Las grabaciones permitieron que, durante la clase, la profesora pudiera centrar toda su atención en su tarea docente al posponer la función evaluadora a momentos en los que los alumnos no necesitaban de su atención.
- **Los datos obtenidos son fiables.** El hecho de que todas las grabaciones se realizaran en el seno de la clase evitó problemas de falta de fiabilidad previsibles en otro tipo de portafolios, donde los alumnos se pueden ver tentados a utilizar el trabajo de otros como suyo.
- **La ausencia de exámenes no provoca falta de rigor en el trabajo de los alumnos.** La falta de pruebas o exámenes no tuvo ningún

efecto contraproducente y los alumnos no mostraron desaliento o falta de interés por el trabajo. Por el contrario, alumnos con dificultades de aprendizaje o actitudes poco positivas hacia el estudio en contextos más tradicionales fueron interesándose de forma paulatina por las actividades de clase. Por su parte, los alumnos aparentemente más motivados hacia la obtención de buenas calificaciones, de los que se podría esperar una mayor tolerancia e incluso querencia hacia los exámenes, tampoco mostraron signos de echarlos en falta o pensar que el sistema de evaluación era injusto o poco serio.

- **El portafolio es una opción de evaluación práctica en grupos no excesivamente numerosos.** El portafolio oral ha demostrado ser una opción viable con grupos de alumnos no excesivamente numerosos (hasta veinte alumnos). No cabe duda de que el portafolio oral es costoso para el profesor en términos del tiempo que debe asignar a escuchar las cintas. Sin embargo, cabe señalar, que el portafolio libera al profesor de otras obligaciones tales como las de preparar y corregir pruebas escritas y que el tiempo que antes se dedicaba a estos menesteres se puede ahora dedicar a escuchar las grabaciones. También es importante señalar que para utilizar el portafolio de forma eficaz tampoco es necesario escuchar exhaustivamente cada una de las grabaciones de cada uno de los alumnos. Basta con hacer un seguimiento general del trabajo que llevan a cabo las distintas parejas, concentrando la atención en las tareas más relevantes y en las parejas sobre las que el profesor desee obtener más información, bien porque hayan podido presentar rasgos destacables durante la clase o bien, porque durante la clase le han pasado desapercibidas. Por tanto, el profesor tiene la obligación de escuchar en profundidad únicamente las tareas que el alumno ha elegido como sus “mejores tareas” y que, por tanto, tienen un peso importante en la nota final. A pesar de todo, somos conscientes de que la falta de tradición en evaluar la lengua

oral, y más precisamente la falta de hábito en escuchar a los alumnos es una dificultad que algunos profesores encontrarán difícil de superar.

- **La escala analítica favorece la formulación precisa de los objetivos de aprendizaje.** El diseño de la escala analítica ayudó en un primer momento a perfilar con rigor los objetivos de aprendizaje de las diferentes tareas. Más tarde, los desajustes que se observaron entre los diferentes tipos de tarea y la escala diseñada para evaluar la actuación de los alumnos hicieron percibir a la profesora con mayor agudeza cuáles eran los verdaderos objetivos de cada actividad. Esta retroalimentación entre objetivos, requerimientos de la tarea y criterios de evaluación no hubiera sido posible con una escala holística.

No obstante como se ha señalado anteriormente, en la escala se observaron varias carencias: a) es innecesariamente sofisticada para la evaluación en el seno de la clase; b) hay dificultades para aplicar la misma escala en tareas en las que predominan las habilidades rutinarias y en las que predominan las habilidades de improvisación; c) falta el criterio "escuchar con atención al compañero." De cara a la utilización de la escala en el futuro estos aspectos deberían ser mejorados.

1.4. La tensión sumativa- formativa

- **La escala analítica favorece la comprensión de los alumnos de los criterios de evaluación y consecuentemente de los objetivos de la unidad didáctica.** Las actividades de autoevaluación reflejaban los criterios de evaluación de la escala analítica. Mediante estas actividades los alumnos llegaron a comprender cuáles eran los criterios de excelencia de acuerdo con los cuales serían evaluados. Los alumnos en sus cartas y diarios son capaces de utilizar metalenguaje para justificar sus propias producciones. Las calificaciones que los alumnos se otorgaron a si mismos fueron en su mayoría muy

aproximadas a las apreciaciones de la profesora, la cual cosa habla a favor del nivel de conocimiento sobre sus propias capacidades que lograron los alumnos mediante las repetidas actividades de autoevaluación. La utilización sistemática por los alumnos de los criterios de evaluación del crédito les ayudó a conocerse mejor y a comprender mejor los objetivos del crédito.

- **Las autoevaluaciones favorecen la comunicación entre profesora y alumnos.** Las autoevaluaciones tuvieron también su efecto sobre la relación de los alumnos con la profesora. Los cuestionarios de autoevaluación y la carta final sirvieron para canalizar un diálogo fructífero entre profesora y aprendices que hizo que aquella tuviera un mejor conocimiento sobre las habilidades y dificultades de sus alumnos. Este conocimiento más profundo contribuyó, sin duda, a la adjudicación de calificaciones más justas.
- **Es posible hacer del aula un espacio de participación,** donde el profesor comparte con los alumnos responsabilidades y los alumnos son tratados como sujetos agentes de su propio aprendizaje, capaces de reflexionar sobre el mismo y de fijarse nuevas metas. Este entorno respetuoso con las personas y a la vez exigente con la calidad del trabajo realizado favorece la integración social en el grupo clase de alumnos con conductas conflictivas.

Sin embargo, si bien el portafolio ha demostrado ser un instrumento eficaz para amortiguar la tensión entre evaluación formativa y sumativa, ésta no desapareció por completo. Los alumnos aceptaron con toda naturalidad que la profesora les adjudicara una calificación a final de trimestre. Después de todo, la institución escolar los tiene acostumbrados a ello. La perspectiva de la profesora fue, sin embargo, diferente. Si bien es cierto, que como se acaba de decir, ella fue consciente de que el mejor conocimiento de los alumnos facilitaba el otorgamiento de calificaciones

más ajustadas y que los alumnos comprendían mejor el porqué de estas calificaciones, este conocimiento en profundidad hizo difícil el acto de concretar toda la información útil en una sola palabra con valor numérico, sin posibilidad de matices, especialmente si ésta era baja y podía ser entendida por el alumno como un castigo. El momento de decidir una calificación¹ implica ordenar a los alumnos de mejor a peor. Esto crea contradicciones en una clase donde se ha puesto un énfasis especial en el esfuerzo y el progreso personal de acuerdo con las capacidades de cada uno y donde el papel asumido por el profesor es más el de facilitador de medios e información o consejero que el de evaluador sancionador.

Queda patente que el papel de la evaluación sumativa en la educación secundaria obligatoria necesita de un debate en profundidad que supera el ámbito de este trabajo. La actual controversia social sobre si la asignatura de religión debe o no ser "evaluable" ilustra con claridad que el significado primero y exclusivo que la sociedad otorga a la palabra "evaluar" es el de calificar. Este debate no puede, pues, circunscribirse al ámbito de los profesionales de la educación y los investigadores, sino que en él se debe implicar la sociedad misma a la que el sistema educativo sirve.

2. Sobre la aplicación de la propuesta de trabajo de la lengua oral

2.1. Las tareas

- **La forma en que los alumnos entienden la finalidad de la tarea tiene efectos sobre la producción de los alumnos. Hemos**

¹ Al final del crédito que hemos estudiado ninguno de los alumnos recibió la calificación de "insuficiente", lo cual relajó la tensión. No obstante, en la puesta en práctica de este crédito en otras ocasiones y con otros grupos, se ha dado el caso de alumnos con la calificación de "insuficiente".

observado en nuestro trabajo que las dos tareas programadas para promover las habilidades de improvisación se comportan de manera muy diferente. En la tarea 2 efectivamente hemos presenciado numerosas secuencias de negociación del significado, mientras que éstas eran escasas en la tarea 1. A pesar, pues de la evaluación predictiva que mostraba un gran parecido entre las dos tareas, hemos constatado que el parecido era sólo aparente. La forma en que los alumnos entendieron la finalidad de la tarea afectó a la forma en la que la llevaron a cabo y por tanto a la lengua que produjeron.

- **El enfoque por tareas es adecuado para promover la comunicación auténtica entre aprendices.** Como se ha visto con anterioridad, en la forma moderada de enseñanza por tareas la tarea principal viene precedida de pretarea(s) que familiarizan al alumno con la lengua y el contexto de la tarea principal y seguida de postarea(s) que afianzan los aprendizajes lingüísticos de la tarea. Skehan (1996) piensa que este enfoque es compatible con el modelo tradicional de presentación, práctica y producción (PPP).

A mi modo de ver, hay una diferencia clara entre los dos modelos, una línea de división sutil que, a pesar de otras muchas coincidencias, hace que una secuencia didáctica se pueda clasificar como basada en tareas o correspondiente al modelo PPP.

La diferencia estriba en que, en el modelo por tareas, disponemos de una tarea central que posee una finalidad intrínseca para los hablantes que trasciende la mera práctica de la lengua. El objetivo de la tarea se logra mediante el uso de la lengua. El resto de las pretareas y postareas se diseñan en torno a ésta para garantizar el mayor aprovechamiento de la misma: que los alumnos se sientan capaces de llevarla a cabo desde el punto de vista lingüístico y cognitivo, y que se produzca reestructuración de la interlengua del aprendiz. El punto central, pues, es la necesidad comunicativa que surge de la finalidad

extralingüística de la tarea. Los contenidos lingüísticos se planifican en torno a esta necesidad comunicativa y están supeditados a ella. En este modelo hay un delicado equilibrio entre la consecución de la comunicación entre los hablantes y la utilización de formas lingüísticas. La tarea 2 ha demostrado responder a este modelo.

Por el contrario en el modelo PPP los contenidos lingüísticos preceden al diseño de las tareas. Esto hace que las tareas estén lastradas por una excesiva rigidez formal. Como consecuencia, los alumnos acaban por percibir que la verdadera finalidad de la tarea no es la comunicación sino un estadio más en la práctica de determinadas formas lingüísticas presentadas con anterioridad. Muchos materiales diseñados para la enseñanza de idiomas que se declaran comunicativos, responden en realidad al modelo PPP. El programa lingüístico detallado y su secuenciación precede a la elaboración de las tareas. Es difícil con este corsé diseñar tareas que promuevan la comunicación auténtica y a la vez respeten el programa. La tarea 1 fue diseñada según estos parámetros y responde a un enfoque o sílabo formal.

Desde aquí defendemos un enfoque por tareas entendido como el diseño de secuencias didácticas que se basen en la selección de actividades con una finalidad propia, intrínsecamente interesantes para los alumnos y que por tanto estimulen la comunicación; tareas, que deben ser en líneas generales apropiadas desde el punto de vista lingüístico, de forma que el reto que suponga para los aprendices sea suficiente pero no excesivo² y que no constriñan al aprendiz al uso de formas lingüísticas predeterminadas. Es decir, tareas en las que la lengua está al servicio de la comunicación y no viceversa.

² Véase Vygostky, 1962 sobre el aprendizaje óptimo y la zona de desarrollo próximo.

- **En las tareas de oralización de trabajos previamente preparados, los alumnos llegan a autorregular su discurso ayudados por la grabadora.** En la tarea 3 observamos la evolución de una actividad sujeta inicialmente a la regulación por el objeto, (utilización de gramáticas, diccionarios y repertorios léxicos) y la heterorregulación, (consultas a los compañeros, revisión en parejas, consultas y corrección de la profesora) a la autorregulación de los hablantes ayudados por la grabadora en la fase final de la actividad.

2.2. Los aprendizajes

- **Las tareas ayudan a los alumnos a reestructurar su interlengua y a memorizar bloques lingüísticos.** El análisis de la transcripción de las tareas ha hecho visibles varios tipos de aprendizajes. Por un lado, hemos presenciado como los alumnos efectúan aprendizajes lingüísticos. En algunos casos, las numerosas secuencias de negociación de la forma ayudan a los alumnos a reestructurar su interlengua, en otros las tareas ayudan a fijar bloques lingüísticos que se utilizan como frases hechas.
- **El nivel del alumno interactúa con los procesos de adquisición de habilidades.** ³Hemos observado como los alumnos menos avanzados centran su atención sobre todo en los aspectos léxicos y como los más avanzados experimentaban con los aspectos morfosintácticos. Por tanto, las actividades programadas, en especial las tareas 2 y 3, han proporcionado la ocasión de aprender a alumnos con diverso nivel de competencia, y por tanto con diferentes necesidades.
- **Los alumnos aprenden a gestionar la interacción.** Además de los aspectos relacionados con el código, el análisis de las tareas

³ Véase DeKeyser, 1998.

demuestra que los alumnos han aprendido a gestionar la interacción de forma eficaz para conseguir su objetivo comunicativo.

- **Los alumnos desarrollan estrategias comunicativas.** Como se ha señalado anteriormente los alumnos, en diferente medida, aprenden a desautomatizar el discurso y negociar el significado cuando surgen los problemas de comunicación.
- **Los alumnos desarrollan sus habilidades sociales.** Los alumnos han tenido la oportunidad de desarrollar sus habilidades sociales mediante la cooperación con el compañero. El éxito en la tarea no hubiera sido posible sin la colaboración de los dos miembros de la pareja en la consecución de la finalidad comunicativa.
- **Los alumnos llegan al aprendizaje de diversos aspectos de lengua gracias a estrategias pedagógicas diferenciadas.** Por un lado, las actividades de toma de conciencia previas a la tarea se muestran útiles ya que crean la sensibilización necesaria para que el aprendiz “note” el uso de la forma correcta en el *input* que recibe del compañero en el curso de la actividad comunicativa. Por otra parte, estas mismas se muestran insuficientes, ya que elementos que han sido practicados de forma controlada no son aprendidos hasta que la situación comunicativa requiere su utilización.

No podemos demostrar, sin embargo, que los aprendizajes que acabamos de enumerar sean aprendizajes consolidados y por lo tanto perdurables en el tiempo. Desde nuestro punto de vista, el método utilizado para demostrar la perdurabilidad de los aprendizajes en los estudios experimentales consultados, es decir la administración de tests después de lapsos de tiempo variables, entra en abierta contradicción con las teorías sobre la evaluación de la actuación que hemos detallado en el capítulo 2. Pensamos que la única forma válida de constatar si el aprendizaje está consolidado es la observación de las formas lingüísticas

y estrategias supuestamente aprendidas en nuevas conversaciones futuras entre aprendices. Este método queda lejos del alcance de nuestro trabajo y del de la mayoría de investigaciones.

Podemos, sin embargo afirmar que la actividad que los alumnos desarrollan en las tareas por parejas concuerdan con algunas hipótesis mayoritariamente compartidas sobre el aprendizaje de lenguas que hemos enunciado en el capítulo 2, tales como son la importancia esencial del *input* como base de datos en los que fundamentar las hipótesis que los alumnos formulan sobre el funcionamiento de la lengua; la negociación del significado como forma de hacer este *input* comprensible; el *output* como generador y verificador de hipótesis; la reflexión metalingüística mientras se llevan a cabo tareas significativas (doble focalización); o el modo dual de aprender por reestructuración o por memorización de bloques lingüísticos.

Todo esto avala la utilización de un enfoque por tareas moderado con adolescentes principiantes como forma de organización de las actividades de aprendizaje: un modelo centrado en la selección de tareas significativas con una finalidad intrínseca desde la perspectiva del alumno precedidas y sucedidas de tareas destinadas a despertar la conciencia de los hablantes. Este modelo ha demostrado favorecer los aprendizajes de los alumnos, respetando la existencia de sílabos internos diferenciados.

3. Propuestas de futuro

3.1. Revisar el plan

Según el espíritu de la investigación en acción la revisión del plan inicial es el final de un ciclo y el comienzo del siguiente, en el que se procede a poner en práctica la nueva acción, observarla y extraer de ella nuevas conclusiones que nos ayuden a entender mejor la realidad de la clase para poder incidir sobre ella. La primera línea de investigación de cara al futuro

que nace de esta tesis es la de estudiar los efectos de las modificaciones que proponemos a continuación:

- Sobre la ansiedad que la grabadora provoca, ya en su diario la profesora sugiere la realización de sesiones de terapia previas a la grabación de tareas propiamente dichas. Probablemente hubieran sido útiles para este fin una conversación con los alumnos sobre el papel de la grabadora y comenzar grabando tareas interesantes pero poco arriesgadas tales como un diálogo leído en voz alta, un poema corto o una retahíla, en las que la imagen del alumno que graba quedara a salvo.
- La doble grabación de algunas tareas puede resultar una estrategia útil para evitar que los alumnos apaguen la grabadora cuando se encuentran con problemas. La primera grabación serviría para “ensayar” la tarea. En el ensayo se detectarían y negociarían los problemas. La segunda grabación, desde la perspectiva del aprendiz, mostraría la producción del alumno en su mejor momento, de forma que su imagen quedaría a salvo. Desde la perspectiva del profesor, esta segunda grabación también sería útil para reforzar la lengua objeto de negociación en las secuencias potencialmente adquisitivas de la primera grabación. La doble grabación es más costosa desde el punto de vista del tiempo utilizado en cada tarea, pero puede servir para que cada pareja elabore su propio programa interno de trabajo, a partir de las necesidades realmente surgidas de la comunicación.⁴

⁴ El método “Community Language Learning” también denominado “Counseling Learning” desarrollado por Charles A. Curran (1976) utiliza la grabadora con la finalidad de crear programas centrados en las necesidades que expresan los alumnos en L1. Los enunciados son expresados en L1, traducidos a la L2 y posteriormente practicados y grabados por los alumnos.

- Con respecto a la tarea 3, hemos visto como cumple sus objetivos de provocar a los alumnos a hablar sobre un tema que les gusta y facilitar la interacción del alumno consigo mismo o discurso privado. Sin embargo creemos que la tarea se puede mejorar de la siguiente forma: el alumno podría simplemente invitar a varios compañeros a escuchar su grabación para ver si estos son capaces de averiguar el nombre del personaje objeto de la descripción. Ello otorgaría una finalidad a la grabación a la vez que serviría a la vez como control de calidad para averiguar si la descripción es eficaz.
- Con respecto a la tarea de leer una historia y contársela al compañero una posible variante de esta tarea sería pedir cada pareja de alumnos un resumen del libro grabado de forma cooperativa. Esta grabación sería después entregada a una segunda pareja que no hubiera leído el libro para realizar una actividad tomando como base la grabación, como por ejemplo contestar alguna pregunta sobre el libro. Esta segunda pareja podría dar su opinión la calidad de la grabación especialmente desde el punto de vista de la inteligibilidad y señalar los aspectos de más difícil comprensión. La nueva forma de concebir la tarea estimularía a los miembros de la pareja a colaborar en la construcción conjunta del discurso y dotaría a los hablante y oyentes de una finalidad clara para su trabajo. Además facilitaría la evaluación de la actividad de acuerdo con criterios de eficacia comunicativa.