Manos a la obra, *pragmaticando...*

Natalia Bernardo Vila (nbv777@hotmail.com)
Universidad de Bari (Italia) - Universidad de Vigo (España)

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. **Objetivos:**

   – Utilizar lo aprendido de modo funcional.
   – Autoevaluarse al final de un proceso y observar sus necesidades, progresos y carencias.
   – Desarrollar las competencias comunicativa y pragmática.
   – Asumir un papel más activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. **Nivel específico recomendado:** B2 (MCER).

3. **Tiempo:** 90 minutos (durante 5 sesiones, a lo largo de un semestre lectivo).

4. **Materiales:** ordenador con vídeo y audio.

5. **Dinámica:** parejas/grupos /individual.

1. INTRODUCCIÓN

> «Las tareas solas no garantizan la realización de una clase comunicativa. Lo que se precisa es... un marco más grande de proyectos en los cuales pueden desplegar su potencial inherente para el aprendizaje mediante la comunicación» (M. Legutke y H. Thomas, 1991).

El trabajo por proyectos[1] es un tipo de propuesta didáctica[2] para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en la realización de tareas y microtareas con objetivos y contenidos variados sobre un tema específico; la base de dicho enfoque[3] es que el aprendizaje se realice a través de un proceso compartido de negociación entre los participantes en el que estos sean capaces, por un lado, de evaluar lo que están realizando y, por otro, de autoevaluarse.

Esta tipología de propuesta didáctica ha tenido mucho éxito en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que acerca al alumno a la cotidianidad de la lengua a través de un proceso de aproximación y descubrimiento por sí mismo, es él el protagonista junto a sus compañeros de la creación de un proyecto que le será útil para comunicar en las futuras situaciones reales que se den en dicha lengua; esto, unido a la búsqueda de una meta común, hace que se involucre en mayor grado en las diferentes tareas y se responsabilice.

En este artículo, se presentará el proyecto «Manos a la obra, *pragmaticando*…». En el primer apartado se definirá el contexto de enseñanza-aprendizaje y el perfil del alumno para el que ha sido creado. A continuación, se desarrollará cada una de las etapas que lo conforman, teniendo en cuenta los criterios para los trabajos por proyectos formulados por R. Ribé, N. Vidal, D. Fried-Booth, M. Legutke y H. Thomas. Finalmente, se expondrán las conclusiones de esta propuesta.

2. EL TRABAJO POR PROYECTOS

El trabajo por proyectos se fundamenta en una propuesta de enseñanza-aprendizaje que examina ciertas intenciones educativas a través de un conjunto de actuaciones de grupo, interacciones y recursos orientados a la resolución de un problema planteado. Con este tipo de propuesta de enseñanza-aprendizaje se intenta

---

[1] En relación con la terminología básica del trabajo por proyectos; en primer lugar, se define el término «proyectos» como unidades de trabajo a largo plazo caracterizadas por el hecho de que una parte importante de trabajo se realiza fuera del aula; a continuación, por «unidades de trabajo» entendemos propuestas a corto plazo que tienen lugar exclusivamente dentro del aula y, por último, las llamadas «tareas» son definidas por M. Burden y R. L. Williams como «cualquier cosa que los alumnos tienen que hacer (o deciden hacer) en el aula de idiomas para continuar el proceso de aprendizaje de una lengua».

[2] El enfoque por tareas o proyectos no se trata de un método, sino de un tipo de propuesta innovadora dentro de la enseñanza comunicativa de la L2.

[3] «[...] el enfoque es el conjunto de ideas y principios que constituyen el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.»

aportar nuevas ópticas[4] a la formación del pensamiento lógico del aprendiente a través de la resolución de problemas concretos. En esta propuesta se promueve, en concreto, el desarrollo de la competencia pragmática, además se refuerza la exploración lógica y sistemática del entorno social y cultural de la L2, se ayuda a interpretar la realidad y se orienta a resolver problemas que tienen que ver con ella, en nuestro caso en el campo sociolingüístico, pragmático y cultural.

Algunos de los aspectos que el trabajo por proyectos pretende mejorar se podrían resumir con las siguientes afirmaciones: da lugar a un aprendizaje significativo cuyo protagonista es el alumnado; favorece la resolución de problemas de forma grupal; ayuda a construir saberes desde la conexión teoría-práctica; promueve el contacto con la realidad socioeducativa; fomenta la armonización de la formación, investigación y proyección social del trabajo educativo.

3. CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A lo largo de su historia, toda sociedad proporciona a sus individuos una imagen y unos valores que se atribuyen al docente en su labor pedagógica, en la mayor parte de los casos, sin discusión. Estas representaciones varían según las épocas y la introducción de nuevas metodologías de Enseñanza. Cuando se trata del trabajo por proyectos, los papeles de docente y discente sufren una alteración en la base, es decir, el aprendiente pasa a ser el eje del proceso y es él mismo quien evalúa –y se autoevalúa–, bajo la supervisión del docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción del proceso no es evidente para muchos y tanto docente como discentes caen en errores básicos; por un lado, los primeros asumiendo un papel que no les pertenece, disminuyendo la autonomía de los aprendientes[5]; los segundos, recurriendo insistentemente a la supervisión excesiva del docente e infravalorando sus posibilidades como agentes autónomos.

Este tipo de propuesta didáctica pone al docente a prueba, alejándolo de la clase tradicional y de los enfoques precedentes, en los que el proceso giraba en torno al docente de modo directo; sin embargo, que el aprendiente cuente con un papel central no exime al docente de su responsabilidad, sino que requiere que este sepa actuar como elemento estimulador, reta a los alumnos a habilidades de orden superior que incluyen la solución de problemas, la investigación independiente, el

[4] Por ejemplo, el ser capaz de negociar con sus compañeros para llegar a la resolución de un problema; ya que el confrontarse con los demás se podrá extrapolar a la cotidianidad del aprendiente, y este lo podría poner en práctica en situaciones de comunicación reales.

[5] Por ejemplo, a través de un persistente seguimiento, que lejos de ser una guía, se convierte en una manipulación de las tareas, cada docente cree que es mejor que sus alumnos trabajen *a su modo* y, en vez de orientarlos para que logren realizar las tareas ellos solos, les imponen pautas de trabajo o comportamiento frente a situaciones concretas, impidiendo que el aprendiente se exprese libremente, se equivoque o descubra otros modos de trabajar por sí mismo, que son, sin duda, tan válidos como los del propio docente; sin embargo, este en la mayor parte de los casos no llega a saberlo porque no les da la posibilidad de expresarse con libertad.

fijarse metas propias y la auto evaluación; todo ello para llevar cada tarea a buen fin y, como consecuencia, el proyecto a su consecución final.

Con el fin de que el contexto de enseñanza-aprendizaje del proyecto propuesto se ajuste lo más posible a las necesidades de nuestros alumnos y a nuestra labor de docentes como guías durante todo el proceso, nos basaremos en un aspecto fundamental: trabajar elementos que ayuden al alumno a ver el proyecto como algo auténtico que podrían utilizar en su vida real. Para ello, se tendrán en cuenta las siguientes variables:

- Implicar al alumno, haciendo que él tome decisiones y que dirija el proyecto (en nuestro caso en concreto, pidiéndole que busque información sobre los usos y costumbres de los españoles, a través de Internet, del ente consular de Bari, de las asociaciones ítalo-españolas, de las entrevistas a los propios hablantes[6], etc.).
- Utilizar roles y contenidos significativos nuevos para los estudiantes, que puedan reutilizar en diversas situaciones (por ejemplo, reaccionar ante la entrega de un regalo a un hablante español o entender el contenido explícito de una afirmación como: «Nos vemos *a media tarde*». Todo esto, además de los conocimientos previos de otras áreas que ya poseen, para solucionar los problemas que se les plantean.

El perfil de los aprendientes se ajusta a jóvenes, en concreto, 20 adultos universitarios con L1[7] italiano, de los cuales 8 son hombres y 12 son mujeres, procedentes de un contexto sociocultural medio y con un nivel económico medio-alto; cuentan con un nivel B2 según el MCER y realizan un viaje organizado a España, país que les atrae, lo cual crea estudiantes comprometidos y activos; no les mueve solo el interés lingüístico, sino también el cultural y pragmático de los hablantes españoles; cuentan con un grado de comprensión alto en su L2[8] y les será útil familiarizarse con los aspectos socio-culturales y pragmáticos, ya que algunos de los estudiantes se alojan cada año con una familia. Por otro lado, conocer la riqueza cultural cotidiana, contribuirá a que los alumnos posean una visión completa y real del país.

Concluyendo con la caracterización del contexto de enseñanza-aprendizaje y el enfoque seleccionado, añadir que ambos fomentan la colaboración, que es uno de los pilares del trabajo por proyectos, ofreciendo a los estudiantes, por ejemplo, la posibilidad de reunirse dentro y fuera del aula para hacer búsquedas conjuntas de modo autónomo.

---

[6] Esto será posible ya que una parte del proyecto está prevista que se realice durante el viaje escolar a España.

[7] L1 o lengua materna.

[8] L2 o segunda lengua, lengua extranjera.

3.1. El proyecto: justificación teórico-práctica del proyecto

El título del proyecto es «*Manos a la obra, pragmaticando...*», entre sus objetivos principales cuenta con la práctica, a través del trabajo por proyectos, de la competencia pragmática; se estima que su duración sea semestral.

Se presenta el proyecto a través del desarrollo de sus etapas, es decir, aproximación, desarrollo y asimilación, y reflexión, acompañadas por las posturas de diferentes autores que reflexionan sobre la enseñanza mediante el trabajo por proyectos en dichas etapas.

3.1.1. Aproximación

Esta etapa es considerada por la mayoría de los autores como el comienzo del proyecto, es decir, en cierto modo, como una negociación y fase previa de toma de decisiones e intercambio de necesidades.

Son varias las posturas de los diferentes autores con respecto a estas tres etapas, las fases clave implicadas en el establecimiento del trabajo por proyectos según D. Fried-Booth (1986: 6) son: la planificación en el aula, la realización del proyecto y la corrección y supervisión del trabajo. Por lo que respecta a esta primera etapa de aproximación le correspondería la fase de planificación en el aula, que consiste en la discusión por parte del profesor y los aprendientes sobre el contenido y alcance del proyecto, la predicción de las necesidades lingüísticas específicas y las ideas para reunir el material necesario a través de entrevistas proyectadas, visitas, panfletos, folletos, ilustraciones, etc.

Dicha fase aplicada a nuestro proyecto, se desarrollaría de la siguiente manera:

Se dividirá a los alumnos en grupos, asignándoles a cada uno un aspecto pragmático o socio-cultural para que centren su búsqueda, dentro de estos se crearán subgrupos que se especialicen en temas de su interés, como por ejemplo: gestos, rituales de pago, horarios, comportamiento en las fiestas, etc.

Por otro lado, se marcarán ciertos puntos a nivel lingüístico, como por ejemplo: indicar cortesía (el uso del imperativo), usar predicados realizativos (saber disculparse), reconocer las implicaturas (Pepe es un *demonio*), aprender a gestionar el turno de palabra, etc.

En cuanto a las fuentes para conseguir información pertinente y variada, se guiará a los alumnos para que comiencen su búsqueda consultando a estudiantes españoles que participan en el programa Erasmus, así como preguntando en la Embajada de España, el Consulado de Bari, foros, oficinas de cultura y turismo y, por supuesto, en Internet (tomando contacto con sus futuras familias de acogida en España, o con hablantes a través de las redes sociales).

A su vez, otra de las posturas conocidas es la de R. Ribé y N. Vidal que fragmentan las etapas del proyecto en 10 pasos básicos en los que se da importancia a factores afectivos, tales como crear la atmósfera adecuada o estimular el interés de los alumnos en el trabajo por proyectos. Al mismo tiempo que se resalta el valor que se da a que los aprendientes estén completamente implicados en el tema del proyecto. Los pasos que corresponderían a esta etapa, son los siguientes:

– Crear una buena atmósfera en el aula:

  a. Ver un vídeo con imágenes significativas sobre la competencia pragmática: http://www.youtube.com/watch?v=tprL9NEYlCc

  b. Hacer una lluvia de ideas sobre diferencias en los usos y costumbres que hayan encontrado en sus anteriores viajes a España.

– Captar el interés del alumno:

  a. Ofrecer una visión sociocultural que ayude a conocer, comprender, interpretar e interiorizar valores socioculturales de los españoles.

  b. Presentar algunas diferencias curiosas (gestos diferentes, kinésica de las presentaciones, etc.).

  c. Hacer referencia a términos con implicaturas (nuevo vocabulario, tipo en la frase, «este chico es un *demonio*») o modos de expresar la formalidad, por ejemplo, el uso contrastivo de los títulos en español e italiano.

– Seleccionar el tema:

  a. Aprender a reconocer y a usar aspectos relacionados con la competencia sociocultural y pragmática de los españoles, por ejemplo, los rituales de pago.

– Crear un esbozo general del proyecto:

  a. Delimitar los objetivos que se persiguen en el desarrollo del trabajo.

  b. Especificar los recursos necesarios para el cumplimiento de las tareas.

M. Legutke y H. Thomas (1991), con su «planificación hacia atrás o retroactiva», se basan en el principio de que se parte de una *tarea meta*, y el resto de las tareas previas surgen de la necesidad de llegar a esta.

Plantearemos como tarea meta en nuestro trabajo la creación de un Trivial con preguntas sobre cultura, costumbres, conocimientos y curiosidades de la sociedad española. Para ello, los alumnos deberán realizar la siguiente planificación retroactiva: elaboración de la estructura de la misma, elección de las secciones temáticas, selección de las fuentes de proveniencia del material de trabajo y su posterior análisis, entre otros.

Para M. Legutke y H. Thomas, la autonomía y el estado afectivo son dos aspectos clave dentro de la noción de trabajo por proyectos, sin olvidar que es un proceso compartido de negociación entre los participantes, ya que permite tanto al aprendiente individual como al grupo tomar decisiones autónomas dentro de un marco común de objetivos y procedimientos.

Las coincidencias entre el Proyecto de M. Legutke y H. Thomas y los modelos propuestos por D. Fried-Booth y R. Ribé y N. Vidal son evidentes, como mencionan los autores, es decir, todos abogan por: una apertura, una orientación temática, una investigación y preparación de datos, una presentación y una evaluación:

> «La forma de secuenciar es una característica identificadora de proyectos… La estructura diferirá ligeramente de acuerdo con las situaciones individuales de aprendizaje, pero la mayor parte de los ejemplos parecen reconocer la necesidad de ir hacia un trabajo por proyectos fiel a sus principios» (1991: 169).

3.1.2. Desarrollo

Esta segunda etapa es la realización o esbozo general del proyecto a partir de pequeñas tareas en relación con el tema.

Fried-Booth (1986) la denomina «realización del proyecto», en ella los alumnos pasan a hacer cualquiera de las tareas que hayan planificado. Es importante recordar que en esta fase estarán empleando las destrezas de un modo integrado: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, principalmente. Durante esta etapa se profundizarían los contenidos a través de diversos tipos de tareas que podrían incluir entrevistas, grabaciones, recolección del material visual e impreso, etc.; por ejemplo, para la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión y expresión oral realizarán pequeñas redacciones para resumir lo que han encontrado en el material suministrado por diversas instituciones o en Internet, de modo tal que cuando efectúen una puesta en común en el aula, sus compañeros escuchen los datos pertinentes. Además de estas cuatro, se dará especial interés a la interacción oral, presente durante todo el proyecto entre todos los participantes en el proyecto.

Según D. Fried-Booth, este tipo de trabajos incluyen lo que el clasifica como: tareas intermedias y proyectos a gran escala. Veamos a qué se refiere con ejemplos atinentes a nuestra propuesta.

Tareas intermedias:

– Ver vídeos en los que se introducen de modo divertido temas de pragmática y cultura: http://www.youtube.com/watch?v=I6aeH2Rd5MA

– Buscar direcciones, teléfonos, correos electrónicos, horarios de atención, etc. relacionados con los organismos que suministrarán información para el trabajo.

– Preparar entrevistas teniendo en cuenta las personas a las que están dirigidas, el temario y la organización, así como los exponentes lingüísticos que se emplearán en las mismas.

– Realizar fichas con los gestos más recurrentes entre los españoles.

– Confeccionar un recorrido temático sobre cada uno de los aspectos que se han decidido desarrollar.

– Seleccionar un aspecto cultural peculiar y escribir sobre él.

– Realizar un vídeo con ejemplos de fenómenos que hacen referencia a la competencia pragmática, por grupos, teniendo en cuenta el humor de los vídeos visionados.

– Organizar un día dedicado a celebrar alguna de las fiestas típicas españolas, con sus costumbres.

Proyectos a gran escala:

– Acudir a una asociación ítalo-española en su país para pedir información.

– Entrevistar a personas relacionadas con los diferentes aspectos del proyecto.

– Organizar un encuentro con jóvenes estudiantes del programa Erasmus residentes en su país a fin de aproximarse a su idiosincrasia.

– Asistir a una clase de pragmática en una universidad española.

R. Ribé y N. Vidal, como decíamos, fragmentan las etapas en 10 pasos básicos, de los cuales los siguientes se aplicarían en este estadio.

– Realizar la investigación básica sobre el tema:

a. Seleccionar los temas centrales de cada aspecto que se va a desarrollar.

b. Preparar el vocabulario básico relacionado con el tema.

– Informar a la clase:

a. Funciones gramaticales que se van a usar.

b. Características del modo de trabajo a implementar: cooperativo, solidario y respetuoso.

– Procesar la retroalimentación o *feedback*:

a. Intercambiar opiniones, sugerencias, datos y comentarios productivos que contribuyan a crear un proceso de aprendizaje dinámico y más enriquecedor.

– Preparar el proyecto:

a. Elaborar, a partir de la información obtenida, un material variado y completo alusivo al proyecto cumpliendo los objetivos seleccionados.

Según R. Ribé y N. Vidal, las tareas que participan en los trabajos por proyectos son las de segunda y tercera generación[9].

Tarea de segunda generación: el objetivo de esta tarea es buscar y analizar información sobre las actitudes y peculiaridades de comportamiento de los españoles con respecto a los italianos.

1. Los alumnos deciden:

– qué necesitan saber;
– cómo obtener esa información (entrevista, cuestionarios, foros, chats, etc.);
– dónde obtenerla (asociaciones culturales, sitios en Internet, familia de acogida, etc.);
– a quién recurrir para obtenerla (acompañadores turísticos, oriundos de la zona, gente que ha visitado el lugar; etc.);
– el tipo de cuestionarios / entrevistas que quieren elaborar;
– la lengua que necesitan para llevar a cabo las entrevistas.

2. Los estudiantes llevan a cabo la búsqueda, transcriben las entrevistas y comparten la información.

[9] **Las tareas de segunda generación** requieren que el alumno manipule la lengua, además de usar las actividades cognitivas generales mientras trabaja con la información. Se centran ante todo en el contenido, el procedimiento y la lengua. Suponen un reto mental para el aprendiente en estas áreas y aspiran a desarrollar no solo las destrezas lingüísticas, sino también las estrategias cognitivas generales relacionadas con el manejo y la organización de información. La lengua se convierte en el vehículo para llevar a término un fragmento real de trabajo. Esto implica el uso no de una, sino de una serie de estructuras, funciones y conjuntos léxicos. La aproximación a la lengua se hace entonces de manera global, no secuencialmente (Ribé y Vidal, 1993: 2). **Las tareas de tercera generación** cumplen con amplios objetivos educacionales (cambio actitudinal y motivación, concienciación del aprendiente, etc.) y, de este modo, son especialmente apropiadas para el marco escolar, en el que se hace necesario aumentar la motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera. Algunas de las características principales de las tareas de tercera generación son un alto nivel de autenticidad, globalidad e integración de contenidos, además de la implicación de todos los aspectos de la personalidad individual, experiencias y conocimientos previos; esto incluye intereses, aficiones e inquietudes de tipo artístico, musical o literario. La creatividad es generalmente el factor que une todos estos elementos (Ribé y Vidal, 1993: 3).

3. Los aprendientes seleccionan los datos relevantes, deciden un formato para su presentación.

4. Los alumnos hacen un informe y lo presentan.

Tarea de tercera generación:

1. Los estudiantes y el profesor conversan sobre los aspectos sociales y culturales de la cultura hispánica para luego determinar cuáles de ellos les resultan más interesantes, de mayor importancia o más representativos de las costumbres del país.

2. Los alumnos forman grupos según los intereses comunes, gustos, preferencias y conocimientos. Identifican la información que necesitan. Llevan a cabo una búsqueda individual y en grupo relacionada con los temas seleccionados, discuten sobre los mismos e informan al resto de la clase. Deciden las diferentes maneras de vehicular toda su investigación y de presentar el producto final.

3. Los alumnos presentan el tema y evalúan la actividad.

Siguiendo a M. Legutke y H. Thomas en su «planificación hacia atrás o retroactiva», dentro de esta segunda etapa los alumnos trabajarán en las diferentes secciones que han creado para la tarea meta, algunas de estas serán las siguientes:

– Sección Lingüística: un grupo se encargará de redactar preguntas sobre los dichos, refranes, expresiones y sus significados. Además, de las implicaturas de ciertas palabras en diferentes contextos («Pepe es un *demonio*»: listo, travieso, malo, son implicaturas que todos los nativos conocen o reconocen bajo este enunciado), la semántica no puede a justificar las implicaturas de esta frase, la pragmática sí.

– Sección de horario: este grupo se ocupará de informarse sobre qué se considera un retraso, cuándo se avisa a una persona que te espera, qué justificaciones son las más usuales como válidas para un español. Por otro lado, se informarán sobre las diferentes partes del día, cuándo se considera el mediodía si alguien te dice: «nos vemos a *mediodía / a la hora de comer*». ¿Cuáles son los horarios de llamada a una casa ajena? ¿Qué se considera *madrugar*?

– Sección histórico-cultural: un grupo de estudiantes trabajará sobre las celebraciones populares y caseras; en las primeras se mencionarán los hechos sociales, culturales o literarios más importantes y su origen, sus canciones, romerías, fiestas patronales o nacionales; en las segundas, aspectos cotidianos (cómo se celebra un cumpleaños, cuáles suelen ser los preparativos, cómo se comporta un anfitrión, cuándo se debe abrir un regalo, qué debería decir cuando recibe un regalo –un español cuando regala algo disminuye su valor–), o por ejemplo, qué expresiones se usan para felicitar, dar el pésame, etc.

– Sección vida social: ¿cómo se divierten los jóvenes? (por ejemplo, ¿qué es el botellón?); ¿cómo se relacionan los jóvenes entre ellos? Pautas de comportamiento en una pandilla (con cuantos besos se saludan). Por otro lado, también se podría indagar en los lugares más frecuentes de reunión, los ritos para pagar, cómo se toma un café *a la española* y cómo se toma *a la italiana*.

– Sección saludos: ¿Cómo se saludan las personas? Uso de tú y usted. ¿Qué significa «¡Que descanses!» y cuándo se utiliza? Por otro lado, analizar la kinésica del saludo, la secuencia de besos en Italia y en España, ¿a quién se saluda en cada país con un apretón de manos?

– Sección gestual: gestos españoles que no existen para un hablante italiano y su significado, gestos italianos que un español podría interpretar mal y podrían dar lugar a malentendidos (ya sea porque no existen, porque tienen otro significado o porque los españoles los han interpretado mal y los usan de modo incorrecto).

3.1.3. Asimilación y reflexión

En esta última etapa del proyecto, los alumnos, después de haber profundizado en el tema, harán las valoraciones conjuntas del proyecto.

D. Fried-Booth llama a esta fase «corrección y supervisión del trabajo»: se basa en un intercambio entre los alumnos y el profesor de lo obtenido a través de las tareas. El profesor ejercerá de mediador entre sus alumnos. Estos, por su parte, tendrán que ser críticos para analizar su trabajo y deberán realizar comentarios constructivos con respecto a las labores de sus compañeros.

Esta etapa se llevará a la práctica en el aula a través del uso de correcciones bilaterales, intercambiando y analizando la información entre alumnos, o incluso entre grupos, con una posterior puesta en común conjunta, en la que se dará espacio a la discusión y será de gran importancia la retroalimentación; el docente adquiere su papel de orientador y les ayuda a reflexionar y asimilar los contenidos tratados. De este modo se estimulará que los alumnos interaccionen y negocien con sus compañeros, reflexionen sobre sus ideas y las aportadas por sus compañeros y fomenten entre ellos un espíritu crítico durante todo el trabajo, especialmente en su autosupervisión y autoevaluación.

Los últimos pasos de la división de R. Ribé y N. Vidal corresponderían a esta etapa:

– Presentar el proyecto:

a. Exponer, de acuerdo con el formato elegido por los alumnos, el proyecto.

b. Corroborar las acciones lingüísticas comprometidas en la actividad.

– Evaluar el proyecto:

a. Apreciar los conocimientos adquiridos.

b. Revisar los nuevos aspectos gramaticales relacionados con las destrezas lingüísticas.

c. Valorar cómo ha sido el comportamiento de los alumnos en cuanto a la dinámica, cooperación y respeto en el trabajo en general.

Por último, según la «planificación hacia atrás o retroactiva» de M. Legutke y H. Thomas, dentro de esta tercera etapa, se pondrán en común todas las secciones creadas por los alumnos para discutirlas, organizarlas y crear las fichas del Trivial. Es muy importante en esta etapa dar un buen *feedback* a nuestros alumnos.

4. CONCLUSIONES

El trabajo por proyectos es un enfoque que surge en las últimas décadas como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos. En él se da un mayor espacio para la intervención y decisión de los alumnos en el desarrollo y contenido de las actividades. Como se ha expuesto durante el proyecto y según la opinión de la mayoría de los autores, en las fases iniciales del proyecto se crea una aproximación, en la que hay un intercambio de opiniones entre alumnos y profesor para definir el tema del proyecto. En dicha interacción queda clara la importancia de los focos de interés de los estudiantes que afectarán a su motivación, ayudarán a asimilar mejor los contenidos y contribuirán a que expresen su opinión personal.

Varios son los aspectos, que se aprecian en el desarrollo del proyecto con respecto a las tareas. Estas crean un contexto para adquirir el significado de las formas lingüísticas (en nuestro caso en particular, será más fácil aprender, por ejemplo, ciertas implicaturas de términos); dan lugar a la cooperación e interacción (para decidir qué incluir dentro de cada sección); facilitan las dinámicas de trabajo combinadas, tanto individuales, en parejas o grupales y, por último, las soluciones que resultan de las mismas son de contenido y resultado abierto, por lo que el alumno aprende a valorar sus propias reflexiones.

La gran variedad de materiales y de tareas propuestas, con todo lo que el desarrollo de las mismas conlleva (comprensión de textos, intercambio de informaciones, observación y práctica de componentes lingüísticos, evaluación, etc.) da lugar a un uso completo de todas las destrezas de modo integrado, como destacaba D. Fried-Booth, y a hacer al alumno partícipe y consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta a las críticas con respeto a la clasificación de D. Fried-Booth, hay que resaltar dos aspectos relevantes en la segunda etapa. Por un lado, cuando se habla de hacer «cualquiera de las tareas», en realidad, se debería ha-

blar de la importancia de una etapa en la que el aprendiente necesita un mayor orientación; la secuenciación de tareas es algo muy importante y el profesor, dada su experiencia, debería encauzar hacia un orden lógico la realización de las mismas, dando prioridad a una aproximación gradual a la dificultad. Por otro lado, se mencionan cuatro destrezas, cuando se sabe que las tendencias actuales son pensar en cinco o más, llamando a esta quinta, interacción oral que, en el trabajo por proyectos, por motivos evidentes es un elemento principal, porque en él se da el aprendizaje por cooperación y para cooperar es imprescindible interaccionar.

Dicho proyecto resulta exitoso ya que los aprendientes utilizan parte del tiempo de su viaje a España para reflexionar junto a nativos españoles sobre sus costumbres y usos, es decir, usan la lengua para un fin real, al mismo tiempo que enriquecen el conocimiento cultural de su L2 y aprenden a valorar y respetar otras costumbres.

BIBLIOGRAFÍA

Cacciamani, S. (2002). *Psicología para la Enseñanza*. Roma: Le Bussole.

Fernández, S. (2001). *Tareas y Proyectos en la clase de lengua*. Madrid: Edinumen.

Fried-Booth, D. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

FUNIBER. Asignatura Proyectos y Tareas, pp. 1-104.

Giovannini, A. (2007). *El profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Essex: Longman.

Ligorio, B. (2003). *Cómo enseñar, cómo aprender*. Roma: Le Bussole.

Ribé, R. y Vidal, N. (1995). *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Longman, capítulo 8.

— (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.