

En defensa de la convivencia del enfoque comunicativo y de la reflexión lingüística en la clase de inglés

David Lasagabaster y Juan Sierra
Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita) y la enseñanza de la gramática han venido trabajándose como si de compartimentos estanco se tratase, de modo que los métodos en boga a lo largo de las últimas décadas hacían hincapié en varias de estas destrezas pero sin englobar en ningún caso todas ellas. Del mismo modo, cuando a partir de la década de los 80 el método comunicativo comenzó a acaparar la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos docentes pasaron a abandonar la consideración de la lengua como sistema de signos en las clases de inglés, bajo la máxima que defendía que una lengua se aprende utilizándola en situaciones comunicativas. Esta postura trajo consigo que la reflexión sobre las formas lingüísticas fuese descartada, de manera que las y los estudiantes fueron perdiendo el hábito de su análisis. En palabras de Grant (en Harmer, 1987) el *Doctor Gramática* pasó de ser la cura para todos nuestros problemas a una maldición o azote peor que cualquier enfermedad imaginable. Dos podrían ser las razones fundamentales que condujeron a esta situación:

a) Durante años la clase de inglés se ha limitado a la reflexión sobre la lengua. Sin embargo, dicha reflexión se ha centrado exclusivamente en la cuestión puramente lingüística, principalmente en aquellos aspectos relacionados con la sintaxis y el léxico, y en menor medida en los fonéticos y morfológicos. Por el contrario la reflexión referente al ámbito sociolingüístico, estratégico o discursivo apenas se tenía en consideración.

b) La secuenciación de los contenidos no ha sido acertada, ya que a pesar de que éstos se repetían año tras año, en ningún caso se aseguraba el aprendizaje de dichos conceptos (Cuenca 1997), y en general se hacía referencia a ellos como si de aspectos individuales se tratase; de hecho una vez que un tema gramatical era superado la mayoría de las ocasiones no se preveía su inclusión en temas posteriores.

La consecuencia directa de esta tendencia metodológica era que el excesivo énfasis puesto en la reflexión lingüística no redundaba en una mayor competencia en inglés, destacando principalmente la pobre competencia mostrada en cuanto al uso oral de la lengua. Esta situación trajo consigo el establecimiento de dos corrientes metodológicas diametralmente opuestas. Por un lado nos encontramos con aquellas y aquellos docentes que consideran que la reflexión lingüística es innecesaria, en contraposición a quienes la consideran fundamental. Este último grupo ha quedado englobado bajo la etiqueta de *vieja escuela* y como señala Maestri (1995) padece de cierto sentido de culpabilidad por no seguir los parámetros del enfoque más de actualidad, es decir, el enfoque comunicativo. Esta división se ha visto acrecentada últimamente con la puesta en marcha de los Diseños Curriculares Bases de lenguas extranjeras, en los cuales se excluye la reflexión lingüística en la educación primaria, dejándose la misma para la educación secundaria, donde dicha reflexión ocupa habitualmente un espacio mucho mayor.

2. Integración de las cuatro destrezas lingüísticas.

Durante los últimos años ha surgido una nueva tendencia que defiende la necesidad de despertar la conciencia gramatical (*grammatical consciousness raising*) y de prestar una mayor atención a las formas lingüísticas (*focus on form*) por parte de las y los aprendices de segundas lenguas (Leow, 1997; Rutherford, 1987; Rutherford & Sharwood Smith, 1988; Schmidt, 1993). Estos autores rechazan la clásica distinción entre aprendizaje consciente y adquisición inconsciente, al tiempo que se alejan de la enseñanza tradicional de la gramática (Nunan, 1991). Para ello se subraya la relación entre las formas lingüísticas y sus funciones como medio y no como fin último, tarea que se lleva a cabo dentro de un contexto discursivo más amplio. Para ello las y los aprendices deben ser conscientes del espacio existente (*notice the gap*) entre su producción y la de las y los hablantes nativos (Schmidt, 1998). Nuestra propuesta iría encaminada a la integración de las cuatro destrezas lingüísticas y la reflexión lingüística basada en la enseñanza por tareas, centrándonos en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En este sentido nos gustaría destacar que existen estudios (Leeman et al., 1996) en los que se ha demostrado que grupos de aprendices de una segunda lengua que siguieron una metodología centrada en las formas lingüísticas han obtenido resultados significativamente superiores a los de grupos que mantuvieron un enfoque puramente comunicativo en el uso de tiempos verbales, así como que el uso de determinadas formas lingüísticas puede verse aumentado de este modo dentro de un contexto comunicativo. Asimismo Leow (1996) observó una relación directa entre la capacidad del alumnado de juzgar la gramaticalidad de una serie de oraciones y su producción escrita. Con esto tan sólo pretendemos dar cuenta de evidencia empírica a favor de un enfoque centrado en las formas lingüísticas cuando el aprendizaje tiene lugar en un contexto formal, lo que no debe conllevar la eliminación automática de la práctica comunicativa. Este tipo de estudios y sus resultados deberían hacer reflexionar a quienes consideran que no existe necesidad de recurrir a la reflexión lingüística para alcanzar una alta competencia en una lengua extranjera. En este sentido Nunan (1995) sintetiza las contribuciones de diversos autores al típico debate pedagógico que contrapone aprendizaje consciente y adquisición subconsciente para llegar a la conclusión de que aquellas tareas que ayudan a que el aprendiz de una segunda lengua logre comprender las reglas y principios gramaticales de un modo inductivo por medio de la discusión y el trabajo en pequeños grupos tienen un valor indudable.

También es cierto que se precisa de más estudios que analicen el enfoque integrador aquí propuesto y que ayuden a resolver algunas preguntas: ¿Qué ocurre realmente en la clase de inglés? ¿Qué hace el profesorado? ¿Cómo lo reciben las y los alumnos? ¿Bajo qué condiciones el *input* recibido se convierte en *intake* (Ellis, 1997)? ¿Cómo se puede mejorar la práctica educativa por medio de tareas efectivas que nos permitan alcanzar nuestros objetivos?

3. La gramática y la enseñanza de la lengua por tareas

La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera mediante tareas (ELMT) ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Los Diseños Curriculares de lenguas extranjeras del estado español recogen el concepto de tarea bien como argumento didáctico o bien como unidad de organización de contenidos. La definición de tarea y sus posibles tipologías, las diferentes fundamentaciones, las distintas opciones metodológicas, la selección y secuenciación, la evaluación y su integración dentro del diseño curricular han sido objeto de amplio debate en la literatura sobre el tema. Obviamente un mínimo análisis de esas cuestiones excedería el espacio asignado a esta

comunicación por lo que nos centraremos en un breve comentario sobre los aspectos de la definición y de los fundamentos teóricos.

En relación con la definición de tarea, Nunan (1989: 10-11) propone la siguiente: “(...) a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language *while their attention is principally focused on meaning rather than form*” (la cursiva es nuestro). Las palabras clave que hemos subrayado en esta definición nos introducen en una de las típicas dicotomías de la didáctica de las lenguas extranjeras; la instrucción consciente de la gramática frente a la adquisición (Krashen, 1982). La ELMT no ha sido ajena a esta clásica disyuntiva.

Así Long, (1991) y Long & Crookes (1992) fundamentan su propuesta, a la que denominan *Task-Based Language Teaching*, en la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Ellis, 1985) y en la investigación en el aula (Chaudron, 1988), proponiendo la necesidad de un tratamiento de los contenidos formales de la lengua. Según estos autores la evidencia justifica el uso de tareas pedagógicas y otros recursos metodológicos para centrar la atención del alumno en aspectos del código lingüístico. Por su parte, Prabhu (1987) defiende que esta adquisición se produce cuando la atención del estudiante está centrada en el significado, es decir, en la resolución de un problema o tarea. Nuestra propuesta pretende englobar ambos enfoques, es decir, centrar la atención del alumno tanto en el significado como en las formas lingüísticas.

4. El aprendizaje de la gramática dentro de una programación por proyectos.

Durante el curso 1993/94, la Escuela Universitaria del Profesorado de Alava impartió, de forma experimental, la nueva especialidad de Maestro Especialista en Educación Física, permitiéndome poner en práctica una programación por tareas en la asignatura *Idioma Extranjero y su Didáctica* (Inglés) (Sierra, 1995). El número total de alumnos fue de 61, distribuidos en 12 grupos para la realización del Proyecto *Sports Project*.

El proyecto *sports project* se puede definir como una macro-tarea temática alrededor de la que se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y que articula los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. El proyecto tiene un carácter estructurado para facilitar la organización del trabajo del alumnado, integrar el desarrollo de las cuatro destrezas y buscar un equilibrio entre el uso comunicativo de la lengua y el aprendizaje consciente del código lingüístico. El proyecto posibilita el aprendizaje tanto de procedimientos como de contenidos

lingüísticos y temáticos. Este conocimiento formal e instrumental se va construyendo de forma global e interrelacionada a lo largo de distintas tareas posibilitadoras y de comunicación. Las alumnas y los alumnos leen, escriben, preparan actividades relacionadas con temas de su interés y actúan como profesores de sus compañeros, por lo que el proceso de elaboración y presentación de sus productos proporciona amplias posibilidades para que tenga lugar la motivación intrínseca. Además de su carácter estructurado, el proyecto es, a la vez, abierto y flexible ya que no determina de antemano los contenidos temáticos/lingüísticos y la negociación del programa, incluida la evaluación, es un aspecto fundamental de la propuesta. También la iniciativa y la creatividad del alumno tienen su espacio propio.

El proyecto se compone de dos tareas finales: *written product* (WP) y *oral presentation* (OP). Estas tareas finales suponen el punto de llegada del trabajo realizado a través de distintas tareas posibilitadoras y comunicativas. La tarea final *Written Product* es un trabajo realizado en grupos, íntegramente en inglés, sobre un tema deportivo elegido por los integrantes de cada grupo. Para la elaboración de dicha tarea final, la actividad de las y los alumnos se centrará, fundamentalmente, en la lectura de materiales auténticos relacionados con el tema de su elección, en el procesamiento de la información y en la redacción de los textos necesarios para completar las diferentes secciones de que consta el *Written Product*. Los contenidos temáticos y lingüísticos salen de los textos seleccionados para elaborar el WP. Sobre estos contenidos, los alumnos realizan distintas tareas que implican el uso comunicativo de la lengua y la reflexión lingüística. Estos contenidos son reciclados tanto dentro de la tarea final (WP) como en la segunda tarea final (OP).

Asimismo, las y los alumnos deberán consultar diverso material pedagógico (libros de gramática, libros de texto, diccionarios, enciclopedias, etc.) para la confección de las mencionadas secciones. Finalmente, los grupos autoevalúan su WP, utilizando el instrumento de evaluación previamente consensuado.

Oral Presentation (OP) es una tarea final que se desarrolla íntegramente en inglés y en la que cobra mayor importancia la comprensión y producción oral, sin desatender el trabajo sobre la comprensión y producción escrita, ya que los alumnos deberán adaptar y/o crear textos y materiales de su *Written Product* para cumplir el objetivo último de esta tarea final. Dicho objetivo consiste en que cada grupo utilice los contenidos de las distintas secciones de su WP para elaborar una

lección dirigida al resto de la clase, y haga trabajar a ésta sobre aspectos temáticos y lingüísticos que hayan considerado de interés. Utilizan materiales y recursos específicamente preparados por el grupo para este fin. Por último, el grupo que ha llevado a cabo la Presentación Oral, es el encargado, también, de organizar el proceso de evaluación de la misma, utilizando el instrumento de evaluación consensuado con anterioridad.

4.1. Descripción de la tarea final *Written Product*

El *Written Product* consta de las siguientes secciones: 1. Introducción, 2. Cuerpo Principal, 3. Trabajo sobre los Contenidos Lingüísticos, que incluye las subsecciones *Sports Project Dictionary* y *Mejora tu Gramática*, 4. *Entrevista* y 5. *Evaluación*. Finalmente, 3 *Hojas de Trabajo* (HT) para practicar los contenidos temáticos (*Content Worksheet*), el vocabulario (*Vocabulary WS*) y la gramática (*Grammar WS*).

La subsección *Grammar Improvement/Mejora tu Gramática* tiene como finalidad el explicar con concisión y claridad aspectos gramaticales que aparecen en el Cuerpo Principal (y opcionalmente en la Introducción y Entrevista), que los alumnos encuentran especialmente difíciles, o que pueden ser de interés para la explotación didáctica en su Presentación Oral. Esta explicación gramatical debe, por tanto, surgir del ejemplo concreto que aparece en el texto, para posteriormente hacer la categorización gramatical que el citado ejemplo representa. (vid. Anexo 1. Tabla 1)

La explicación puede incluir, también, una reflexión contrastiva sobre las dificultades que los aspectos gramaticales seleccionados plantean al hablante de español/euskera. La explicación gramatical debe ser ilustrada con ejemplos que pueden proceder, entre otras fuentes, del Cuerpo Principal del Trabajo Escrito, los libros de gramática consultados o los propios alumnos (reciclando personajes y vocabulario del Cuerpo Principal, utilizando personajes y vocabulario al margen de los específicos del mismo). (vid. Anexo 1. Tabla 2)

Worksheets/Hojas de Trabajo: Consisten en una selección de actividades y/o ejercicios para trabajar sobre contenidos temáticos y lingüísticos que aparecen básicamente en el Cuerpo Principal, en el *Project Dictionary* y en la sección *Mejora Tu Gramática*. Opcionalmente se pueden seleccionar contenidos de la Introducción y la Entrevista. Todas las Hojas de Trabajo deben incluir instrucciones y las soluciones a los ejercicios/actividades planteados: *Content WS Key*, *Vocabulary WS Key* y *Grammar WS Key*.

Las Hojas de Trabajo tienen una doble finalidad: por una parte, promover el uso de distintas estrategias de aprendizaje, poniendo en práctica tipologías de actividades y ejercicios trabajados en la Fase Preparatoria del Proyecto y por otra, preparar los materiales básicos que sirvan para desarrollar las actividades/ejercicios de su Presentación Oral.

La *Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales (Grammar WS)* tiene como finalidad practicar mediante ejercicios los contenidos gramaticales incluidos en la sección *Mejora tu Gramática*. Esta H.T. constituye, por lo general, la base para el Paso 3 (*Teaching Time*) de la O.P. Cada punto gramatical tiene su correspondiente ejercicio, que debe incluir las instrucciones para su correcta resolución. (vid. Anexo 1. Tabla 3)

En estas H.T. las y los alumnos trabajan los distintos puntos gramaticales con una variada tipología de ejercicios. (vid. Anexo 1. Tabla 4) A la variedad reflejada en la elección del tipo de ejercicios se une la creatividad del alumnado en la elaboración de los mismos. Los ejemplos son creados por el grupo, con personajes y vocabulario del Cuerpo Principal u otros de su invención. (vid. Anexo 1. Tabla 5)

4.2. Descripción de la Tarea Final Oral Presentation (O.P.)

La Presentación Oral consta de los siguientes Pasos: 1. Introducción, 2. Trabajo de los Contenidos Temáticos, 3. Trabajo de los Contenidos Lingüísticos, que consta de las subsecciones: Explicación gramatical y Trabajo sobre el Vocabulario (contextualización opcional), 4. Evaluación de la O.P. Además, al igual que en el W.P., los alumnos adaptan y/o crean 3 H.T. para trabajar los contenidos temáticos (*Content WS*), los contenidos léxicos (*Vocabulary WS*) y los contenidos gramaticales (*Grammar WS*).

La finalidad del Paso 3 *Teaching Time* es que los grupos expliquen con claridad y concisión a la clase aquellos aspectos gramaticales y léxicos que consideren más relevantes para su Presentación Oral, y a continuación hacer trabajar a sus compañeros sobre dichos contenidos, mediante 2 H.T. (*Grammar WS* y *Vocabulary WS*).

4.2.1. Paso 3: Grammar Time/Trabajo de los Contenidos Gramaticales

Este Paso tiene 2 momentos diferenciados. En el primero -Explicación- uno o varios alumnos del grupo explican y clarifican a la clase (dentro de sus posibilidades) aspectos gramaticales, utilizando distintos recursos (pizarra,

transparencias...) e ilustrando sus explicaciones con ejemplos. En el segundo, ponen a trabajar a la clase utilizando la Hoja de Trabajo *Grammar Worksheet*.

Explicación: Los ejemplos son un elemento de gran importancia para la contextualización de la Explicación Gramatical. Las y los alumnos demostraron haberse esforzado tanto por elaborar sus propios ejemplos utilizando personajes, vocabulario y aspectos temáticos de su W.P. o situaciones cercanas a los compañeros de la clase como por buscarlos en el Cuerpo Principal, Introducción y/o Entrevista de su W.P. (vid. Anexo 2. Tablas 1 y 2). Las funciones lingüísticas que los alumnos utilizaron durante su explicación fueron, entre otras,: Comprobar comprensión de lo explicado (*Has everybody understood?*), preguntar a la clase/individuo si tiene dudas/entiende (*Do you have any questions?*), resolver dudas (*I'll try to explain it better?*), pedir aclaración, explicación (*Can you give me another example?*).

Respecto a la disposición e interacción en el aula, aunque son posibles varias disposiciones en este tercer Paso, la programación retrospectiva de la Presentación Oral muestra que fue, en la mayoría de los casos, del tipo: *alumno(s) que explica(n) clase en gran grupo*, si bien ocasionalmente se dio *alumnos(s) que explica(n) clase en grupos*.

Los recursos humanos de los que se valieron para llevar a cabo su Explicación fueron básicamente uno o dos miembros del grupo como profesores. Los recursos materiales fueron pizarra, retroproyector y transparencia(s). La duración aproximada de la Explicación Gramatical osciló entre 5 y 10 minutos.

Grammar Worksheet/Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales: Una vez realizada la Explicación Gramatical, el grupo hace trabajar a la clase sobre los aspectos gramaticales explicados, mediante la correspondiente Hoja de Trabajo/*Grammar Worksheet* (vid. Anexo 2, *Grammar WH*)

La tipología de las actividades/ejercicios que los alumnos utilizan en sus H.T. fue, fundamentalmente, la utilizada en las H.T. del W.P. (vid. anexo 1. Tabla 4) aunque la mayoría de los grupos realizaron adaptaciones para ajustarse al tiempo de exposición dentro de la O.P., o para evitar la repetición excesiva de ejercicios. Generalmente los ejercicios demandan una solución gramatical. Sin embargo, en ocasiones, la solución está relacionado con información presentado en un Paso previo de la Presentación Oral. (vid. anexo 2. Tabla 3)

Mención especial cabe hacer de la creatividad con la que los alumnos contextualizaron los ejercicios de sus *Grammar Worksheets*, reciclando

personajes, temas y vocabulario de su W.P. para hacer más eficaz su O.P. (vid. anexo 2. Tabla 4)

La corrección de la Grammar Worksheet/Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales se realizó de diversas formas: oralmente, preguntando a diferentes alumnos, mostrando simplemente las soluciones en transparencia o combinando ambas técnicas.

Las funciones lingüísticas en torno a las que se articuló la realización de la Hoja de Trabajo de Gramática fueron, entre otras: Contextualizar la actividad (*Now, It's Grammar Time*), dar instrucciones (*Get in twos. Look at the transparencies*), pedir aclaraciones (*Can you repeat that, please?*), ofrecer ayuda (*Can I help you?*), iniciar/desarrollar el proceso de corrección de la *Grammar Worksheet* (*Let's correct now*), responder a preguntas (*No, I don't know, ask Miren*), etc.

En relación con la disposición e interacción de los alumnos en el aula, la programación retrospectiva de la Presentación Oral muestra que fue, en todos los casos, *alumno(s) que presenta(n) clase en parejas*.

Respecto a los recursos humanos, fueron básicamente uno o dos miembros del grupo los que dirigieron la actividad *dando instrucciones y conduciendo el proceso de corrección*, mientras el resto de los miembros del grupo colaboraba repartiendo la Hoja de Trabajo y aclarando dudas. Los recursos materiales que se utilizaron fueron: pizarra, retroproyector y transparencia(s). La duración aproximada de la realización/corrección de la Grammar Worksheet osciló entre 5 y 10 minutos.

5. Conclusiones.

Tras haber presentado ciertas consideraciones teóricas en las que situar las prácticas educativas a las que hemos hecho referencia, concluimos que:

-La reflexión lingüística y el uso comunicativo de la lengua no son autoexcluyentes, al contrario, el docente debería tratar de trabajar ambos aspectos conjuntamente de modo que el escolar *aprenda sobre la lengua* mientras la *utiliza*. Sin embargo, consideramos que también hay espacio para el trabajo consciente sobre el código lingüístico *per se*.

-La puesta en práctica de esta programación por tareas hace posible la integración de la gramática y las cuatro destrezas lingüísticas en un contexto

comunicativo en el que los alumnos tienen un papel considerable en la concepción y el desarrollo de la programación. La creatividad desplegada por los alumnos es sin duda la prueba más clara del alto grado de motivación existente durante todo el proceso.

-Asimismo somos conscientes de que en un espacio tan breve el número de cuestiones que surgen es mayor al de las soluciones ofrecidas. Nuestra intención es simplemente plantear una serie de cuestiones y actividades que inviten al docente a *reflexionar* sobre su práctica educativa y a explorar en el aula soluciones creativas al ya clásico dilema instrucción formal versus adquisición.

Bibliografía

- Cuenca, M. J. 1997 "Reflexión y uso en la enseñanza de lenguas". En J. L. Otal, I. Fortanet y V. Codina (eds.) *Estudios de lingüística aplicada*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. 1987. *Teaching and learning grammar*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B. & Doughty, C. 1995. "Integrating attention to form with meaning: focus on form in content-based Spanish instruction". En R. Schmidt (ed) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Hawaí: University of Hawaí Press.
- Leow, R. P. 1996. "Grammaticality judgment tasks and second-language development". En J. E. Alatis, C. A. Straehle, M. Ronkin & B. Gallenberger (eds) *Georgetown university round table on languages and linguistics 1996*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Leow, R. P. 1997. "Attention, awareness, and Foreign language behaviour. *Language Learning*", 47, 467-505.
- Little, D. 1997. "Language awareness and the autonomous language learner". *Language Awareness* 2, 93-104.
- Long, M.H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

- Long, M.H. & Crookes, G. 1992. "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly*, 26, 1, 27-57.
- Maestri, F. 1995. "Exploring structure and discovering meaning". *Language Awareness* 4, 89-98.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.
- Nunan, D. 1995. "Closing the gap between learning and instruction". *Tesol Quarterly* 1, 128-158.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith (eds.) 1988. *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House.
- Schmidt, R. W. 1993. "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.
- Schmidt, R. W. 1998. "The centrality of attention in foreign language learning". Ponencia presentada en el I simposio sobre la reflexión sobre la lengua y la comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria. Universitat de Lleida. 24-25 de abril de 1998.
- Sierra, J.M. 1995. "Proyecto Docente: Sports Project. Una programación por Tareas". Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

ANEXO 1

TABLA 1

<p>Grupo n 10. Tema: Rugby. Textos del Main Body/Cuerpo Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>A meeting took place in London (...) and an argument broke out over the rules</i> . <i>He went off in a huff and (...)</i> . <i>The disgruntled northerners broke away and started a new professional game</i> . <i>(...) which enable them to take necessary time off work.</i> . <i>He (...) seeks to link up with three-quarters and (...)</i> <p>Explicación gramatical sobre los phrasal verbs (verbos preposicionales).</p>

TABLA 2

<p>Ejemplo extraído del Cuerpo Principal del Trabajo Escrito del grupo n 11: Oraciones comparativas: <i>Michael Jordan has been the best player in NBA</i> Ejemplo extraído de los libros de gramática consultados por el grupo n 10: Verbos preposicionales: <i>The pilot turned the plane into the wind to take off...</i> Ejemplos creados por los alumnos del grupo n 7: Oraciones de relativo: <i>I rescued a girl who gave me a kiss</i></p>

TABLA 3

Ejemplo de **instrucción** elaborada por los alumnos para sus ejercicios:

Grupo n 10. Tema : Juegos Olímpicos.
You have to read a sentence and then write a second sentence with the same meaning, using the preposition given + -ing.

TABLA 4

(A) Ejemplo de tipología de actividades variada:

Grupo n 12. Tema : Los Juegos Olímpicos.
Grammar Worksheet/Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales
a. Completar las 2 oraciones dadas, utilizando la estructura vbo.+obj.+to+infi.
b. Contestar 3 preguntas utilizando just y las palabras proporcionadas para cada una.
c. Completar 3 oraciones utilizando already.
d. Completar 3 oraciones utilizando la estructura to+infin, detrás de adjetivos.
e. Formular 3 preguntas utilizando have to.
f. Transformar 3 oraciones dadas utilizando la preposición proporcionada.

B) En la Programación Retrospectiva del Written Product se detallan los distintos tipos de ejercicios utilizados por los alumnos, que podemos resumir del siguiente modo:

Completar oraciones con el verbo dado en la forma correcta.
Formular la pregunta adecuada a las respuestas dadas.
Traducir oraciones del castellano al inglés.
Completar oraciones eligiendo la forma correcta entre las proporcionadas.
Completar una tabla de verbos y dar su traducción.
Transformar oraciones manteniendo el significado.
Ordenar oraciones.
Responder preguntas utilizando las formas dadas.
Formular preguntas utilizando las estructuras dadas.
Formar oraciones con las palabras proporcionadas.
Cloze: completar los huecos de un texto utilizando las formas dadas.
Completar oraciones con la forma proporcionada.
Corregir errores en las oraciones dadas.

TABLA 5

Ejemplos de creatividad

Grupo n 11. Tema: Baloncesto.
Grammar Worksheet / Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales
a. Complete These sentences with present perfect or past simple:
. *David Stern, NBA commissioner, _____ (impose) a salary cap on the league to prevent team owners ruin.*
. *Olajuwon _____ (make) the Islamic pilgrimage to Mecca two years ago.*
. *Team owners _____ (abandon) the core of real basketball fans in pursuit of spectacle rather than sport.*
. *When Michael Jordan announced his retirement, Olajuwon _____ (become) the new Big Man of NBA.*

ANEXO 2

TABLA 1

Utilización de oraciones extraídas del Main Body del W.P. para ejemplificar la Explicación Gramatical que desarrolla el grupo.

Grupo n 3. Tema: Fútbol
Título: Darrel Anderton & Eric Cantona: revelation & consecration
Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Present Perf
Ejemplo: *Eric Cantona has played for six French clubs*
Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Reported Speech
This is a direct sentence: *Darren says: My first three months have been a disaster*
Now we have changed HAVE BEEN for WERE:
Darren says that his first three months were a disaster

TABLA 2

Utilización por parte de los grupos de ejemplos creados para contextualizar su Explicación Gramatical.

Grupo n 5. Tema: Baloncesto
Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Orac. Comparativa as...as.
Ejemplo: *Roberto is as taller as Lander*
Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Present Perfect
Ejemplo: *She may have been the best student in the class.*

TABLA 3

Ejercicios utilizados por los alumnos que muestran **adaptación de la H.T. del WP:**

- Grupo n 2: Grammar Worksheet utilizada en la Presentación Oral.
Ejercicios 3 y 4.
3. Correct the Mistakes
- a. *Our adventure start coming from the United Kingdom by ferry.*
 - b. *He must to ride by bike along the mountains.*
 - c. *Los Picos are in the South coast of France.*
4. Complete these sentences using one of the words in brackets
- a. He..... finish the adventure. He has trained very hard. (have to/should).
 - b. He succeed. He has worked for a long time. (should/must to).

TABLA 4

Ejemplo en el que toda la Grammar Worksheet está constituida por 10 ejemplos creados por los alumnos a partir de los dos futbolistas (Eric Cantona y Darren Anderton) sobre los que elaboraron su Written Product:

- Grupo n 3: Grammar Worksheet utilizada en su Presentación Oral. Ejercicio 1.
1. Put these sentences into Reported Speech; (Remember the grammar explanation)
- a. *The journalist to Cantona: You should play tomorrow.*
The journalist told Cantona.....
 - b. *An spectator to Darren: Have you won the match*
The spectator asked Darren if.....