

¿UNA TAREA DEL TIPO JIGSAW PUEDE
DESARROLLAR LA COMPETENCIA GRAMATICAL
EN LOS ESTUDIANTES DE ELE?
UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS ITALÓFONOS

MARCO MORRETTA

MÁSTER OFICIAL:
FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
UNIVERSITAT DE BARCELONA – UNIVERSITAT POMPEU FABRA
FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

TUTORES
PROF. ERNESTO MARTÍN PERIS
PROF. GRACIELA VÁZQUEZ

*A Sara e Stefano.
Vi porto sempre con me,
anche quando siamo lontani.*

Vi voglio bene.

AGRADECIMIENTOS

A mis tutores, Ernesto Martín Peris y Graciela Vázquez. Trabajar con ustedes ha sido para mí un verdadero honor. Les estoy profundamente agradecido por aceptar tutorizar mi memoria y por poner su enorme talento y experiencia a mi disposición durante este año. Como futuro profesor, siempre les he considerado como modelos a seguir, no sólo por su gran valor profesional, sino, sobre todo, por el aspecto humano: su pasión, su capacidad de escucha y su humildad representan para mí un gran ejemplo.

A Daniela Rigamonti, por estar a mi lado una vez más ayudándome a realizar este estudio. Por darme un sueño en el que creer y por empujarme cada día para que dé lo mejor de mí.

A todos los profesores del Máster "Formación de Profesores de ELE", de los que he aprendido muchísimo en estos dos años. Estoy muy orgulloso de haber formado parte de este Máster, ha sido una experiencia extremadamente enriquecedora para mí.

Ai miei genitori, per avere creduto in me e per aver reso tutto questo possibile. Mi avete insegnato a dare sempre il meglio di me, ad inseguire i miei sogni, andando avanti con onestà e rispetto per gli altri. E che i successi personali non valgono niente, se non si possono condividere con le persone più care, i propri genitori.

A todos mis compañeros del Máster. De cada uno de vosotros he aprendido algo, os deseo a todos un futuro profesional maravilloso. Quiero agradecer especialmente a Sara, por estar siempre a mi lado durante mi año en Barcelona, regalándome su sonrisa y su apoyo en los momentos más difíciles; a Laura L., porque echaré de menos nuestros abrazos, nuestras risas y nuestras "reuniones" en Berlín; y a Laura G., mítica compañera de viajes y de charlas -reales o virtuales- hasta la madrugada.

Ai miei migliori amici di sempre, Alberto, Daniele e Loris, che mi conoscono meglio di chiunque altro. A Svenja, porque a nuestra amistad le da igual donde estemos viviendo.

Alla nonna Maria, per averci voluto così tanto bene e perché sentiamo che continui a volercene. Non ti dimenticheremo mai.

RESUMEN

Este trabajo se propone investigar en qué medida una actividad colaborativa como el *jigsaw*, nacido como instrumento para fomentar la interacción, la fluidez y la competencia social de los alumnos, se puede utilizar también para razonar sobre aspectos formales de la lengua mediante la reflexión metalingüística utilizando un paradigma deductivo explícito.

Se ha llevado al cabo un experimento de cinco horas en una clase de diecinueve alumnos italófonos de secundaria en un instituto de la provincia de Milán. Utilizando dinámicas de grupo distintas en cada fase, se han seguido varios pasos con el objetivo de enseñar la morfología verbal del pretérito indefinido:

1. creación en grupos de una historia en el pasado partiendo de cinco verbos dados;
2. deducción de las reglas de un tipo de verbo en varios grupos de "expertos";
3. sistematización de los contenidos aprendidos y repetición de la primera prueba;
4. test gramatical individual y cuestionario final individual.

Comparando los datos de la primera producción colaborativa con los de la segunda, hay una evidente mejora en todas las categorías verbales analizadas. Los tests gramaticales individuales, además, demuestran que todos los alumnos han progresado, y no sólo en la categoría de verbos que han trabajado como "expertos". Partiendo de estos datos y de los cuestionarios cualitativos, se reflexionará finalmente sobre las ventajas y los inconvenientes de este tipo de tarea.

PALABRAS CLAVE: jigsaw, aprendizaje colaborativo, atención bifocalizada, aprendizaje inductivo, pretérito indefinido, enseñanza de lenguas afines.

ABSTRACT

This study aims to investigate whether a cooperative activity like jigsaw, created as a tool to encourage interaction, fluency and social competence among students, can also be used as a means to start a metalinguistic reflexion about formal aspects of the language by using an explicit-deductive paradigm.

A five-hour-experiment has been done in a class of nineteen Italian-speaking students in a secondary school near Milan. Using different group dynamics in each phase, I followed several steps with the aim of teaching the *pretérito indefinido* verbal morphology:

1. creation of a group history in the past starting by five given verbs;
2. deduction of grammar rules in several "expert" groups;
3. systematization of the learned contents and repetition of the first test;
4. individual grammar test and individual final questionnaire.

Comparing the data of both cooperative productions, we can notice a clear improvement in all analyzed verbal categories. Individual grammar tests also show that all students have progressed, not only in the verb category in which they were "experts". On the basis of these data and of the qualitative questionnaires we will reflect about the pros and cons of this kind of task.

KEYWORDS: Jigsaw, Cooperative learning, Dual focus on form and meaning, Inductive learning, Simple past, Teaching similar languages.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. Orígenes de las teorías constructivistas y el cooperativismo	8
1.2. El aprendizaje en colaboración: bases teóricas	9
1.3. Las teorías constructivistas en la enseñanza de L2	10
1.4. El <i>jigsaw</i> de Aronson	12
1.5. Adaptaciones del modelo <i>jigsaw</i>	13
1.6. Otras investigaciones sobre la técnica <i>jigsaw</i>	13
1.7. Atención al significado, atención al contenido, atención a la forma, atención a las formas	14
1.8. La atención bifocalizada o doble foco	16
1.9. Hacia una gramática inductiva explícita	17
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
3. METODOLOGÍA	21
3.1. Contexto de investigación	21
3.2. Maximizar las ventajas de trabajar en grupos	21
3.3. Metodología: paso a paso	22
3.4. Clasificación de los verbos	24
3.5. Descripción de la experiencia	25
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	29
4.1. Primera producción colaborativa – antes del <i>jigsaw</i>	29
4.2. Segunda producción escrita colaborativa - después del <i>jigsaw</i>	32
4.3. Test gramatical individual - después del <i>jigsaw</i>	33
4.4. Discusión de los resultados de las pruebas gramaticales	34
4.5. Análisis de los cuestionarios	35
4.6. Discusión de los datos de los cuestionarios	36
5. CONCLUSIONES	37
5.1. Conclusiones generales	37
5.2. Futuras líneas de investigación	39
BIBLIOGRAFÍA	42

INTRODUCCIÓN

He decidido dedicarme a este proyecto de investigación después de reflexionar sobre varias ideas que he ido desarrollando a partir de lo aprendido en mis estudios de Máster en Barcelona.

Por un lado, el tema de las dinámicas de grupo siempre me ha parecido extremadamente fascinante y de hecho ya decidí tratarlo en mi trabajo final sobre las nuevas corrientes didácticas constructivistas para mi *Laurea Magistrale* en la Universidad de Milán. Gracias a este estudio descubrí la técnica *jigsaw* y empecé a leer más acerca de la misma.

Por otro lado, como profesor de español y creador de materiales didácticos en Italia, mi mayor pregunta siempre ha sido si adoptando un enfoque “muy” comunicativo no se corre el riesgo de dejar de lado la gramática, que probablemente es el aspecto que más importancia tiene para este tipo de alumnos (ya que la comunicación mutua se puede dar gracias al parecido entre los dos idiomas¹). Viendo los datos de venta de los manuales de español en mi país y hablando con varios profesores de ELE, me di cuenta de que esta preocupación es compartida y que por eso mis colegas de profesión en Italia terminan recurriendo a manuales estructuralistas porque tienen la creencia de que sólo así “se trabaja la gramática”.

Estoy convencido de que el estructuralismo puro tiene muchos defectos y de que se tiene que superar por muchas razones, sobre todo porque se ha demostrado que sólo estimulando la reflexión se fomenta un aprendizaje duradero. Por eso, cuando descubrí el concepto de gramática inductiva, me pareció especialmente interesante y pensé que éste podía ser un nuevo camino para reintroducir este significativo aspecto del lenguaje en el aula de ELE.

Finalmente consideré que podía ser muy útil para la enseñanza de idiomas aplicar el estudio inductivo de la gramática a los nuevos métodos cooperativos, en particular al método *jigsaw*, y así nació la idea de este proyecto. Como siempre me habían interesado mucho los trabajos creativos, decidí profundizar en los aspectos teóricos acerca de estos temas con el objetivo de diseñar materiales didácticos y ponerlos en práctica durante una investigación en el aula para observar sus ventajas y sus inconvenientes.

¹ Aunque, como suele pasar entre lenguas muy similares, hay una gran asimetría entre comprensión y producción (Calvi, 1995: 104).

1. MARCO TEÓRICO

Vamos ahora a hacer un breve recorrido por los principales temas en los que se basa nuestra investigación: partiendo de los orígenes y los principales rasgos del constructivismo nos centraremos en la técnica del *jigsaw* de Aronson analizando su funcionamiento y sus ventajas y citaré algunas investigaciones que se han hecho al respecto. A continuación hablaremos brevemente de la atención bifocalizada, de un nuevo modo de aprender la gramática (de forma inductiva explícita) y de la investigación en acción.

1.1. ORÍGENES DE LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS Y EL COOPERATIVISMO

A lo largo del siglo pasado se fue desarrollando la idea de que, para ser eficaz, el aprendizaje de una LE tiene que fomentar la *construcción* de los conocimientos por parte de los aprendientes y hacer que esta construcción sea lo más cooperativa posible.

Los padres de las teorías constructivistas y cooperativistas fueron dos psicólogos que se dedicaron a estudios de adquisición de la primera lengua: Jean Piaget y Lev Vygotsky. La principal diferencia entre sus teorías es que según Piaget cada persona organiza su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de unos parámetros innatos y predeterminados, mientras que según Vygotsky es la interacción con el mundo exterior, lo que determina el *input* fundamental para el desarrollo del lenguaje². Los dos introducen pues, con diferentes matices, dos conceptos fundamentales: la importancia del entorno de aprendizaje y el papel activo del aprendiente. Especialmente interesante en este sentido es la *zona de desarrollo próximo*, fundamental en la teoría de Vygotsky, que indica la diferencia entre todo lo que el niño (o, en nuestro caso, el aprendiente de lenguas) es capaz de hacer autónomamente y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de un adulto³. En esta misma línea, en 1976 el psicólogo cognitivo Jerome Bruner introdujo el concepto de *scaffolding* (andamiaje) para indicar la función de guía del profesor o de otros compañeros que desaparece gradualmente al aumentar el nivel de competencia del alumno⁴.

La *hipótesis del input* de Krashen (1983), volvió a hacer hincapié en la importancia de los factores externos. Según esta teoría, para la exitosa adquisición de una lengua hay que procurar que el *input* sea *comprensible*: él habla, de hecho, de *input+1*, es decir que siempre hay que utilizar expresiones y estructuras nuevas para el alumno, pero gradualmente, para facilitar su adquisición. En 1985 Swain reajusta y complementa esta idea con su *hipótesis del output*: para desarrollar la competencia lingüística no

² Carletti y Varani, 2005 : 45.

³ Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 12.

⁴ Varisco, 2002 : 41.

basta con escuchar muestras de lenguas, sino que es fundamental también producir lengua y tener un *feedback* para mejorar. Este aspecto es primordial en el tema central de este estudio, las lenguas parecidas, donde puede haber comprensión mutua pero con una gran asimetría entre capacidad de comprensión y de producción⁵. La producción y la negociación son primordiales sobre todo para trabajar la competencia gramatical. El mismo Krashen afirmaba: *In many cases, we do not utilize syntax in understanding – we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extralinguistic information* (Krashen, 1985:66)⁶.

1.2. EL APRENDIZAJE EN COLABORACIÓN: BASES TEÓRICAS

El aprendizaje en colaboración es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en parejas o pequeños grupos de trabajo.

Dividir la clase en grupos tiene grandes ventajas, muchas de las cuales fueron estudiadas en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Por lo que se refiere a la variable afectiva, el trabajo colaborativo fomenta la competencia social, aumenta la motivación, baja el filtro afectivo, promueve la autonomía del aprendizaje y mejora la AUTOIMAGEN, desarrollando ACTITUDES positivas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, en el caso de clases multiculturales, facilita la integración y la aceptación mutua y fomenta la competencia intercultural.

Según Dörnyei⁷, la cuestión afectiva es la clave del éxito del aprendizaje colaborativo. En sus estudios de psicología social sobre la motivación y la ansiedad examina variables como la proximidad y el contacto físico, la cooperación entre miembros de un grupo, la gratificación y el nivel de competitividad.

Trabajar en grupos estimula la interacción y la negociación del significado respetando los distintos estilos de aprendizaje y una ventaja considerable es el aumento del tiempo de habla de los alumnos. Long y Porten hicieron un estudio⁸ en una clase de cincuenta minutos con treinta alumnos calculando el tiempo de habla de cada uno. Si en una clase frontal tradicional cada uno hablaba treinta segundos, dedicando sólo quince minutos a trabajos en grupos de tres, el tiempo de habla individual aumentaba de más del 500%.

Para que los grupos funcionen bien y para maximizar las ventajas de esta forma de trabajar se necesita fomentar dos aspectos: la *interdependencia positiva* y la

⁵ Calvi, 1995: 104.

⁶ Citado en Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 20.

⁷ Dörnyei, 2001 : 364.

⁸ Citado en Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 21.

*responsabilidad individual*⁹. El primer término indica la percepción entre los alumnos de que lo que afecta a un miembro del grupo afecta a todos, fomentando la cooperación y el sentido de pertenencia. La responsabilidad individual, en cambio, se da sólo cuando el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno de los miembros y por eso todos tienen que estar involucrados de algún modo para cumplir con el objetivo.

1.3. LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS EN LA ENSEÑANZA DE L2

Como hemos visto al hablar de las teorías de Piaget y de Vygotsky, el entorno social es fundamental para el desarrollo del lenguaje. Por eso en la didáctica constructivista se hace hincapié en el *ambiente de aprendizaje*. Con este término no nos referimos simplemente al lugar físico (el aula), sino también a todo lo que gira alrededor del aprendiente y que influye en su proceso (por ejemplo: el marco institucional, los valores que se proponen, las relaciones entre los actores, los instrumentos de los que se dispone,...). El ambiente de aprendizaje ideal¹⁰ tiene que ser constructivo (en el sentido de que el alumno tiene que adquirir nuevos conceptos integrando, modelando y reestructurando los conocimientos que ya tiene), colaborativo y conversacional, (que favorezca el diálogo para solucionar los problemas). Pero al mismo tiempo tiene que ser reflexivo, es decir, que los aprendientes siempre tienen que poder reflexionar individualmente.

Por supuesto, el profesor es un elemento fundamental que también forma parte del entorno de aprendizaje; de hecho, según la visión constructivista, su principal tarea es la de facilitar el aprendizaje creando un ambiente favorable. Según Varisco:

L'insegnante non determina l'apprendimento. L'apprendimento è un processo in fieri, che può utilizzare l'insegnamento come una delle tante risorse strutturali. A questo riguardo, l'insegnante e i materiali d'istruzione diventano risorse per l'apprendimento in molti modi complessi. (Varisco, 2002 : 91)

El profesor no tiene que renunciar a su control sobre el aula, sino que tiene que gestionarlo y delegarlo de forma equilibrada y teniendo siempre en cuenta la componente afectiva¹¹, ayudando a formar los grupos, dando las instrucciones y monitoreando todo el proceso intentando intervenir sólo en caso de conflictos.¹²

Ernst von Glasersfeld¹³ nos sugiere cómo aplicar los principios constructivistas a la educación. Primero, siempre hay que tener en cuenta que el aprendiente no es una

⁹ *Positive interdependence* (Deutsch, 1949; 1962) e *individual accountability* (Slavin, 1987:5), citados en Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 5).

¹⁰ Según G. Salomon, 1996, citado en Varisco 2002 : 40.

¹¹ Especialmente importante en la interacción oral (Giovannini et al., 1996: 60).

¹² Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 38.

¹³ Von Glasersfeld, 1991, citado en Carletti y Varani, 2005 : 121.

pizarra en blanco, sino que ya posee un gran número de conocimientos, correctos o no¹⁴, con los que la información nueva se interrelaciona. Cada respuesta a una pregunta tiene sentido y es muy útil preguntarle al estudiante cómo ha llegado a ella, ya que el proceso es tan significativo como el resultado y un razonamiento correcto es más valioso que una respuesta correcta.

Es necesario que el profesor siempre mantenga una actitud muy abierta siendo consciente de que no existe una sola verdad, empujando a cada alumno para que construya sus conocimientos de modo crítico y subjetivo.

Especialmente interesante para mi estudio es, asimismo, la *teoría sociocultural*¹⁵ de Van Lier (1996) y Lantolf (2000, 2001), desarrollada partiendo de los postulados de Vygotsky. Su concepto clave es la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Esto significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otras personas (que pueden ser más o menos expertos que él). Si el constructivismo considera el aprendizaje como un proceso activo del alumno a través del cual él mismo es capaz de construir, enriquecer y diversificar sus conocimientos con respecto a los diversos contenidos a partir del significado y del sentido que él le atribuye, el *socioconstructivismo*, por otro lado, incorpora la idea de que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual (de un proceso interpsicológico a uno más intrapsicológico). El paso de un nivel a otro no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación, entre los cuales el lenguaje es el instrumento mediador por excelencia.

En todas las teorías constructivistas, además, se hace hincapié en el concepto de *autonomía del aprendiente* (*learner autonomy*), es decir la capacidad de planificar, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje con el objetivo de fomentar el autoaprendizaje a lo largo de la vida (*long life learning*). Según Freeman y Freeman (1994)¹⁶, es primordial el concepto de *responsabilización* del aprendiente. Según sus estudios, los estudiantes están más dispuestos a responsabilizarse cuando trabajan en grupo que cuando trabajan solos.

Especialmente interesante además es el concepto constructivista de *flow*, término acuñado por Csikszentmihalyi en 1990, definido como una coincidencia de elementos positivos que permite que el trabajo en grupo sea más agradable y menos duro.

¹⁴ Carletti y Varani (2005:45) acuñaron el término “teorías ingenuas” para describir todas las microteorías que el aprendiente formula como marcos interpretativos de la realidad y que siguen válidas hasta que una reflexión más profunda las desmiente.

¹⁵ Varisco, 2002 : 119.

¹⁶ Citados en Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 26.

1.4. EL JIGSAW DE ARONSON

Corría el año 1971 cuando Eliot Aronson, psicólogo de la Universidad de Austin (Texas) y sus colegas (Blaney, Stephan, Sikes y Snapp) intentaron poner en práctica las teorías sobre las dinámicas de grupo formuladas por Alport¹⁷ creando la técnica *jigsaw*. Era un momento de crisis del sistema escolar estadounidense como consecuencia de una reforma que prohibía los colegios étnicamente diferenciados, lo que era fuente de tensiones en las aulas y de abandono escolar. Su objetivo principal era el de fomentar la integración de los estudiantes hispánicos y afroamericanos con sus compañeros anglófonos reduciendo el nivel de conflictividad.

El modelo *jigsaw* fomenta la interacción oral en grupos, donde cada uno se convierte en especialista de una parte de la tarea final, de modo que, como en un rompecabezas, el trabajo de cada uno es fundamental para el cumplimiento del trabajo general.

Se empieza con la formación de los equipos, de entre tres y seis estudiantes, y se le proporciona a cada grupo la tarea general, igual para todos, pidiendo que cada miembro se encargue de una parte del trabajo. En la segunda fase cambia la formación de los equipos y se juntan los grupos de expertos, es decir, que todos los alumnos que se encargan de la misma parte colaboran para profundizarla. Al final se vuelven a juntar los grupos iniciales. Esta vez cada miembro conoce bien su parte y puede explicársela a los demás compañeros. Para comprobar si el trabajo cooperativo ha funcionado bien, se puede proporcionar un test individual: si cada alumno sabe contestar no sólo a las preguntas acerca de la parte que ha tratado como “experto”, sino también a las de sus compañeros, significa que el trabajo en equipo ha funcionado bien.

Según muchos autores, el *jigsaw* es un modelo de actividad comunicativa realmente significativa, ya que la colaboración entre los miembros es obligatoria a causa del vacío de información que implica. Ellis afirma que las tareas de tipo *jigsaw* reúnen todos los requisitos de validez psicolingüística: son de doble sentido, la interacción es obligatoria y el producto final suele ser cerrado¹⁸. Prabhu también considera las actividades del tipo *jigsaw* completas con respecto a su clasificación cognitiva, ya que permiten el intercambio tanto de datos objetivos (*information-gap*), como de opiniones personales (*opinion-gap*) y en algunos casos también estimulan el razonamiento (*reasoning-gap*)¹⁹.

¹⁷ Según los estudios de Alport (1954, citado en Mc Cafferty, Jacobs y DaSilva, 2006 : 9) para que un grupo funcionen hacen falta tres requisitos: que todos los miembros estén en el mismo nivel, que compartan objetivos y que su colaboración sea oficialmente sancionada.

¹⁸ Para más informaciones, véase los requisitos de validez lingüística de Ellis (Ellis, 1999 : 214).

¹⁹ Para más informaciones sobre la clasificación cognitiva de las tareas, véase Prabhu, 1987 : 46-47.

1.5. ADAPTACIONES DEL MODELO *JIGSAW*

Después de los primeros experimentos de Aronson en Austin, el *jigsaw* suscitó curiosidad e interés en la comunidad científica internacional. Muchas modificaciones y adaptaciones fueron creadas en los años siguientes; las más famosas²⁰ son:

- *Jigsaw II* (Slavin, 1978): introduce un cuestionario para cada “grupo de expertos” antes de cambiar de grupos;
- *Jigsaw III* (Stahl, 1984): introduce una nueva fase, el *review process*, antes del test final;
- *Jigsaw IV* (Holliday, 2000): prevé una introducción y una fase final de revisión (*re-teaching*) de los contenidos que no hayan quedado claros.

Además, se llevaron a cabo otros interesantes experimentos, como el *Reverse Jigsaw* (Heeden, 2003), que empieza otorgando desde el principio el papel de “experto” y termina en clase abierta, o el *Subject Jigsaw* (Doymus, 2007)²¹ que introduce una parte de trabajo individual en casa de profundización antes de la última etapa de trabajo en grupo.

1.6. OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE LA TÉCNICA *JIGSAW*

Por lo que se refiere a la investigación en la clase de lengua, vamos a mencionar algunos de los estudios más interesantes:

- En 2007 Tzu-Pu Wang, profesor asociado de inglés en la Universidad de Kun Shan (China) realiza un estudio²² sobre las creencias de profesores y alumnos alrededor de los métodos colaborativos, tomando en consideración el *Jigsaw II*. Las observaciones más positivas se refieren al nivel de motivación y de atención de los alumnos con respecto a la clase tradicional. Sin embargo, los profesores señalan inconvenientes, como el ruido en el aula y, lo más destacable, el hecho de que a menudo los estudiantes hablen en su L1 durante la actividad.
- En 2010 Ali Göçer realiza un estudio²³ para la Universidad de Erciyes (Turquía) con un grupo de 60 alumnos de secundaria, aplicando el *jigsaw* al estudio de la literatura (reconocimiento y codificación de los géneros literarios) en la clase de inglés. Los resultados de los tests finales demuestran que los alumnos que utilizaron la técnica *jigsaw* tenían mejores resultados que sus compañeros del grupo de control y que su nivel de satisfacción también es superior. Además,

²⁰ Según la clasificación de Quiao y Jin, 2010 : 113-114.

²¹ Quiao y Jin, 2010 :114.

²² Wang, 2007.

²³ Göçer, 2010.

declaran que nunca se han sentido aburridos ni estresados a lo largo de toda la experiencia. Un estudio parecido fue realizado en el mismo año por Abdullah Şahin en la Universidad Atatürk, en Turquía, aplicándolo a la enseñanza de la lengua turca. Los resultados son igualmente positivos.

- En 2010 Quiao Mengduo y Jin Xiaoling del Harbin Institute of Technology (China)²⁴ analizan las diferencias entre las numerosas variantes de la técnica *jigsaw* desde una perspectiva cultural muy distinta de la nuestra. Después de ponerla en práctica con 95 estudiantes de un *college* durante diez semanas, subrayan su utilidad para reducir la ansiedad y el rechazo a la participación, aunque opinan que no todas las actividades del aula tienen que desarrollarse con esta técnica.

1.7. ATENCIÓN AL SIGNIFICADO, ATENCIÓN AL CONTENIDO, ATENCIÓN A LA FORMA, ATENCIÓN A LAS FORMAS

Como hemos explicado al principio de este trabajo, la intención de esta investigación es la de aplicar el modelo *jigsaw* al estudio de la gramática. Antes de empezar con la presentación de mi proyecto, creo que es necesario hacer un breve recorrido por los estudios sobre gramática de los últimos años.

Entre los setenta y los ochenta, a causa de la influencia de los ambientes académicos anglosajones y al impulso del Nivel Umbral del Consejo de Europa, la gramática deja de ser el centro de los planes de estudios. Si el estructuralismo²⁵ concebía la lengua como un conjunto de reglas gramaticales, estables y perfectamente jerarquizadas, que había que dominar antes de hablar una lengua, los enfoques nocional-funcionales empiezan a subrayar la importancia de la lengua en uso en determinados contextos. De este modo, la gramática deja de ser un fin en sí mismo para constituir un medio que contribuya al aprendizaje de la lengua.

En 1971 Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa*²⁶, es decir la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. En 1983 Canale retoma y amplía el concepto de competencia comunicativa y según él la competencia gramatical (también llamada subcompetencia lingüística) sigue siendo fundamental, pero tiene que integrarse en un marco más amplio e interrelacionarse con otras. Widdowson afirma que la lengua se aprende mejor cuando se da en situaciones reales porque se atiende a los significados en los actos de habla y a las implicaturas. Sin embargo, poco a poco entre los profesores de lenguas empieza a difundirse la creencia de que, si la comprensión mutua es lo que prima, la enseñanza de la gramática adquiere un papel secundario.

²⁴ Quiao y Jin, 2010.

²⁵ Para más informaciones sobre la historia de los métodos véase: Santos Gargallo, 1999 : 45-84.

²⁶ Cenoz I., 2004, "El concepto de competencia comunicativa", en Santos y Sánchez, 2004 : 449 – 465.

Los partidarios de esta postura, que llamamos *atención al significado (focus on meaning)*, se basan sobre todo en estudios de adquisición de lenguas, afirmando que las reglas gramaticales de una L2 se pueden adquirir comunicando y sin necesidad de una reflexión metalingüística explícita, tal y como pasa con la L1. Se habla, pues, de “interacción como motor de la adquisición”. A estas teorías se contraponen, a partir de los años noventa, las de los partidarios de la *atención a la forma (focus on form)*²⁷, según la cual la reflexión metalingüística sobre los elementos formales del lenguaje es la herramienta más útil para favorecer el proceso de aprendizaje y evitar fosilizaciones.

Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. De hecho, se trata de manipular exteriormente procesos atencionales internos con el fin de facilitar la adquisición. La instrucción basada en el procesamiento del *input* y en su manipulación, impulsada por Van Patten (1996; 2002; 2003), se sitúa en este marco metodológico²⁸.

Concretamente, la instrucción basada en el procesamiento (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

Doughty y Williams en su obra “Focus on Form in classroom SLA” recogen las investigaciones sobre la atención a la forma desde el punto de vista del profesional de la enseñanza. Para las autoras, la meta fundamental en el aula es enseñar lengua para la comunicación, por lo que interpretan dichas investigaciones desde el acto de comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa. El objetivo de los estudios sobre la *atención a la forma*, es determinar cómo se puede mejorar el aprendizaje de la lengua mediante una instrucción que combine atención formal y comunicación. Para que el profesor interesado pueda llevar esto a cabo presentan seis decisiones pedagógicas²⁹ que este debe tomar: 1) decidir si atender a la forma o no; 2) elegir entre una atención preventiva o reactiva a la forma; 3) elegir la forma lingüística que debe ser tratada; 4) elegir el grado de explicitud de la atención a la forma; 5) elegir entre una atención a la forma secuencial o integral 6) definir el papel de la atención a la forma en el currículum.

Se ha hablado mucho, además, de la diferencia terminológica y conceptual entre atención a la forma (*focus on form*) y atención a las formas (*focus on forms*). Fundamentales a este respecto son las aportaciones de Michael Long, que en 1997

²⁷ Muy interesantes a este propósito son los estudios de Lunn sobre la enseñanza de ELE a anglófonos.

²⁸ Alonso, 2004 : 3.

²⁹ Doughty y Williams, 1998.

crea una clasificación³⁰ según tres modelos básicos en el diseño de programas de cursos de L2:

- *Focus on form*: el foco está en el significado. La atención a la forma sólo se realiza en el momento en que surge un problema dentro de una situación comunicativa.
- *Focus on forms*: los aprendientes deben prestar atención a la forma de manera intensiva con el fin de aprenderla. En esta técnica la lengua se estudia como un objeto, y el discente adopta el papel del estudiante más que el de usuario de una lengua.
- *Focus on meaning*: el punto de partida no es la lengua, sino el aprendiente y el proceso de aprendizaje.

A partir de la clasificación de Long, Ortega Olivares en 2002 formula su propio modelo³¹, utilizando la terminología española:

- *Atención a la forma*: corriente de pensamiento e investigación, que consiste fundamentalmente en conceder cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido, comunicativa. Los aprendientes, contando siempre con un contenido y uso evidentes o asequibles, dirigen su atención a cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o pueda establecerse. Atiende tanto al contenido como a los mecanismos lingüísticos; considera estos dos factores esenciales en el proceso de aprender y enseñar una lengua.
- En la *atención a las formas*, la atención es dirigida a las formas lingüísticas aisladas o descontextualizadas, desatendiendo al contenido.
- La *atención al contenido* propugna centrarse sólo en aquello que se dice y nunca en los instrumentos o tácticas usados para decirlo.

1.8. LA ATENCIÓN BIFOCALIZADA O DOBLE FOCO

En realidad, la atención a la forma y la atención al contenido no están en conflicto entre ellas y se ha demostrado que los dos enfoques pueden convivir maximizando los beneficios de ambos en lo que llamamos *atención bifocalizada* o *doble foco*.

Utilizando actividades comunicativas en las que resulta imprescindible la atención al significado, se integran momentos de reflexión sobre determinados rasgos formales de la lengua, que forman parte tanto del *input* como del *output* del aprendiente. De

³⁰ Long, 1997 : 32.

³¹ Ortega Olivares, 2002 : 159 – 164.

esta forma se desarrolla el aprendizaje de dos formas paralelas, utilizando tanto procesos analíticos (observación de las unidades lingüísticas) como sintéticos (uso efectivo de la lengua) y cuanto más frecuente sea la alternancia entre ellos, más eficaz resultará el aprendizaje.

Hay muchas formas de trabajar según este enfoque; la más utilizada consiste en proporcionar una muestra de lengua, que sea auténtica o verosímil, seguida por una o más actividades comunicativas enfocadas al significado. En un segundo momento se evidencian aspectos formales del texto, normalmente mediante el procedimiento llamado *realce del aducto* (*input enhancement*³²), con la intención de desarrollar la conciencia lingüística y la sensibilización a la lengua por parte del aprendiente. El término “realce del aducto”, acuñado por Michael Sharwood Smith en 1991, se refiere a la capacidad del profesor de evidenciar (gráficamente, con gestos, o con el tono de la voz, por ejemplo) estructuras lingüísticas que se quiere que los alumnos aprendan.

En este sentido son fundamentales los estudios de P. Bange, que proporciona indicaciones prácticas sobre lo que tiene que hacer el profesor a la hora de corregir la producción del aprendiente adoptando la bifocalización permanente. El autor establece una distinción entre la *corrección injuntiva* (por parte del profesor) y la *corrección iniciativa*³³ (en la que el profesor promueve la autocorrección), recomendando, por supuesto, ésta última.

El carácter reflexivo, pues, es fundamental para progresar. Y es justo en el aula donde ésta se puede dar con más facilidad.

Las condiciones de la interacción en el mundo externo al aula imponen una presión sobre el contenido del mensaje que relega a un segundo lugar cualquier consideración sobre la forma que no esté directamente vinculada a la negociación de ese sentido. En el aula, por el contrario, es posible mantener conversaciones en las que la atención a la forma sea legítima por sí misma. (Peris, 2010³⁴)

1.9. HACIA UNA GRAMÁTICA INDUCTIVA EXPLÍCITA

Además de adoptar un enfoque que sea lo más equilibrado posible entre atención a la forma y al contenido, lo que el profesor tiene que hacer no es darle la respuesta al alumno, sino guiarlo hacia el descubrimiento de las reglas gramaticales. Es fundamental, pues, promover un *aprendizaje inductivo* de la lengua, es decir, partir

³² Por lo que se refiere sólo a la lengua hablada, también se puede llamar *teacher talk* o *motherese* si se quiere hacer un paralelismo con la adquisición de L1.

³³ Bange, 1992 : 57-58.

³⁴ Citando estudios de Cambra, 1998 y Llobera, 1995. Extracto de la ponencia titulada “Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza”, Valparaíso – Chile, 4 de octubre de 2010.

de lo particular (la observación de algunas muestras de lengua) para llegar a lo general (la formulación de reglas), porque si el alumno se implica y tiene una actitud activa su proceso de aprendizaje, éste será mucho más eficaz. A pesar de que esta forma de trabajar necesita sin duda una mayor cantidad de tiempo con respecto a la explicación “tradicional” de la regla por parte del profesor, los beneficios son múltiples. Como subraya Martín Peris en su *Diccionario de Términos Clave de ELE*:

Uno de los argumentos que respaldan con más fuerza una enseñanza inductiva de la lengua es que lo que las personas descubren por sí mismas queda más sólidamente asentado en la mente que lo que se obtiene sin esfuerzo. Asimismo, el descubrimiento de reglas que el alumno realiza por sí mismo le puede resultar más motivador que proporcionarle la regla directamente. (Peris, 2008)

En mi opinión es muy interesante la clasificación de los métodos y de los enfoques que formula Ventura Salazar basándose en los criterios de Leech y de Higgins según dos variables: enseñanza explícita o implícita, por un lado, y enseñanza deductiva o inductiva, por otro. A partir de la combinación de éstas derivan cuatro posturas pedagógicas distintas: a) deductiva explícita, b) inductiva explícita, c) deductiva implícita y d) inductiva implícita³⁵.

El primero y el último elemento de esta lista representan, de cierta forma, las posiciones más extremas sobre la introducción o no del discurso metalingüístico en el aula. La enseñanza deductiva explícita corresponde, de hecho, al enfoque tradicional de gramática-traducción que, como sabemos, hoy está ampliamente superado, mientras que la enseñanza inductiva explícita es la que muchos definen hoy en día como “enseñanza comunicativa radical”, donde la transmisión del mensaje es lo único que cuenta, cuyos inconvenientes ya he mencionado al hablar de la atención al significado. La enseñanza deductiva implícita es la que proponen los métodos estructuralistas, basados en las teorías conductistas: tienen el defecto de ofrecer modelos de lenguas desnaturalizados y promueven la imitación y la repetición en lugar de la reflexión sobre la lengua en uso.

Por todos estos motivos, Salazar se inclina por la utilización en el aula de un enfoque *inductivo explícito* donde el objetivo principal de la lengua es comunicarse, pero prestando atención al mismo tiempo a la forma. El aprendiente es el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, siendo él mismo el que reflexiona sobre la lengua, intentando formular reglas y paradigmas formales y averiguando si funcionan o si es necesario volver a formular la idea inicial. Según Castañeda³⁶ es fundamental, además, que la enseñanza sea interactiva, esté debidamente contextualizada, disponga de vacío de información y esté centrada en el uso de la lengua, no en su conocimiento.

³⁵Salazar nos recuerda que sería un error identificar lo explícito con lo deductivo y lo implícito con lo inductivo, ya que ambos ejes son distintos y deben deslindarse con cuidado (Salazar, 1992 : 6).

³⁶ Castañeda, 2006 :26 – 27.

Este enfoque está especialmente indicado para la enseñanza de lenguas similares, como en el caso del español para italófonos que es el tema de esta investigación. Según Maria Vittoria Calvi³⁷ es aconsejable sacar provecho del parecido entre las dos lenguas en el plano de la comunicación mutua pero, al mismo tiempo, hay que insistir mucho en la reflexión contrastiva sobre los aspectos conflictivos entre ellas, especialmente en el ámbito de la gramática. Sólo de este modo se evita que la percepción de poca distancia lleve a lo que ella define como “transferencia indiscriminada”³⁸, típica de los casos de aprendizaje espontáneo.

³⁷ Calvi, 2005 : 126- 127.

³⁸ Calvi, 2005 : 127.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con este trabajo me propongo investigar en qué medida una actividad colaborativa como el *jigsaw*, nacido como un instrumento para fomentar la interacción, la fluidez y la competencia social de los alumnos, se puede utilizar también para razonar sobre aspectos formales de la lengua mediante la reflexión metalingüística utilizando un paradigma inductivo explícito.

El objetivo principal es descubrir si el método comunicativo y el constructivismo pueden servir no sólo para fomentar la competencia comunicativa en sentido amplio, sino también para trabajar la subcompetencia lingüística o gramatical de forma eficaz en el aula, así como analizar cuáles son los puntos fuertes y los aspectos mejorables de las actividades que llevaré a cabo.

Por supuesto hay varias preguntas y cuestiones abiertas a las que intentaré contestar a lo largo de este estudio. Por ejemplo:

1. ¿Cuáles son las ventajas de esta forma de trabajar la gramática en el aula de ELE?
2. ¿Cuáles, en cambio, los inconvenientes y los problemas que han surgido?
3. ¿El hecho de tener una clase monolingüe con nativos de una lengua muy similar ayuda o es un obstáculo para este tipo de prueba?
4. ¿Cómo conseguir que el trabajo sobre aspectos gramaticales sea atractivo y motivador para los alumnos?
5. ¿Cuál debe ser el papel del profesor durante este tipo de actividad colaborativa?
6. ¿Hay que corregir los errores que surjan en el proceso? ¿De qué manera hay que hacerlo?
7. ¿Cómo conseguir que cada uno de los alumnos esté implicado en el trabajo en equipo y que todos mejoren?
8. ¿Qué perspectivas se abren para la creación de nuevos tipos de manuales?

Asimismo consideraré las futuras líneas de investigación acerca de este tema.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Desarrollamos este proyecto de investigación en cinco horas de clase durante una semana, del 19 al 25 de mayo de 2010, en el Istituto d'Istruzione Superiore Statale Carlo Emilio Gadda di Paderno Dugnano (Milán).

Se trata de un instituto público de educación secundaria con especialización lingüística de cinco años de duración. Los alumnos estudian en total tres lenguas europeas: la primera lengua (obligatoriamente inglés) y la segunda durante los cinco años, cuatro horas por semana, y una tercera lengua desde el tercero hasta el último año, cinco horas por semana. En los programas de las asignaturas de lengua del Istituto Gadda la literatura tiene un papel fundamental, y normalmente a partir del tercer año (o del cuarto para la tercera lengua) las clases de gramática desaparecen gradualmente para dejar espacio a la literatura y a la historia de la literatura, que siempre se trabajan en lengua original.

Además, a partir del tercer año de curso, el Istituto Gadda organiza cada año períodos de práctica obligatorios de dos semanas en el extranjero, durante los cuales los alumnos viven con familias nativas y asisten a cursos intensivos de lengua, además de participar en visitas guiadas y excursiones organizadas para conocer la historia y la cultura del país.

Esta investigación tiene lugar en la clase 3F, con diecinueve alumnos en total, quince chicas y cuatro chicos, todos de diecisiete años. En esta clase, todos hablan italiano como L1 e inglés como LS. El alemán es la segunda lengua extranjera y el español la tercera, por lo tanto los estudiantes están al final de su primer año de estudio del español. Tienen un nivel muy bueno que oscila entre el A2 y el B1, debido también a la rapidez inicial del aprendizaje de una lengua parecida.

3.2. MAXIMIZAR LAS VENTAJAS DE TRABAJAR EN GRUPOS

Para el buen funcionamiento de las actividades es provechoso dedicar tiempo a la creación de los grupos para que sean equilibrados. El primer factor que hay que tener en cuenta es el número de alumnos por grupo. Por supuesto no hay una respuesta única, pues mucho depende de la tarea que tienen que llevar al cabo, en todo caso si la clase no está acostumbrada a dinámicas de grupo se recomienda empezar por grupos de dos o tres miembros y aumentar el número gradualmente, sin superar nunca los seis participantes³⁹.

³⁹ Carletti y Varani, 2005 : 180-188.

Se recomienda que la composición de cada grupo sea lo más variada posible (desde todos los puntos de vista: competencia lingüística, estilo de aprendizaje, sexo, edad, procedencia...), así que normalmente se aconseja que sea el profesor el que forme los grupos teniendo en cuenta las diferencias individuales entre los alumnos intentando, sin embargo, evitar reforzar los estereotipos. Sin embargo, si no se quiere dar la impresión de una decisión impuesta, también se puede echar a suertes o, en algunos casos, dejarles que elijan ellos con quién quieren estar, bajando su filtro afectivo. En todo caso, es bueno recordarles que trabajar siempre con los mismos compañeros no es rentable. El hecho de que haya conflictos es bastante natural, e incluso deseable para el crecimiento de los alumnos, sin embargo hay que evitar que se creen situaciones de parálisis, como el *emparejamiento* (cuando dos miembros hablan entre ellos y el resto del equipo escucha pasivamente) y la *polarización* (cuando dos personalidades fuertes chocan partiendo el grupo en dos facciones antagonistas)⁴⁰.

Otro tema controvertido es la evaluación del trabajo en grupo: hay quien defiende que todos los miembros del grupo tienen que tener la misma nota (para aumentar la interdependencia positiva) y quien prefiere que cada miembro saque una nota distinta (fomentando la responsabilidad individual). En todo caso, nada excluye que la nota final pueda ser una media de los dos valores, que en mi opinión, es la solución mejor.

3.3. METODOLOGÍA: PASO A PASO

Para ajustarme al nivel de los alumnos, los materiales que creé para esta investigación tienen como contenido gramatical la morfología verbal y el uso del pretérito indefinido.

Siguiendo los pasos clásicos de la técnica *jigsaw*⁴¹, las actividades se dividen en tres pasos principales con distintas dinámicas de grupo:

1. Grupos de cuatro o cinco personas (ellos mismos deciden la composición del grupo).

A cada grupo le doy diez tarjetas⁴², con cinco sustantivos y cinco verbos en infinitivo, iguales para todos los grupos. Cada uno de los cinco verbos que he elegido pertenece a un grupo morfológico distinto (según la clasificación de Rigamonti y Morretta⁴³), es decir que el pretérito indefinido de cada uno de estos verbos se forma de manera diferente.

⁴⁰ *Emparejamiento y polarización* son términos de Dozza, 1993, citado en Carletti y Varani, 2005 : 187.

⁴¹ La idea inicial era utilizar el *jigsaw* "clásico" de Aronson, pero luego me incliné por añadir una fase de sistematización de contenidos antes del último paso, como previsto por el *jigsaw III* de Stahl.

⁴² Anexos: IV.

⁴³ Véase la tabla de clasificación de los verbos en pretérito indefinido, en la página 27.

Utilizando todos estos elementos tienen que crear una producción escrita colaborativa, es decir una crónica que empiece así: *“El 13 de abril ocurrió algo inesperado en nuestra ciudad:...”*⁴⁴.

2. Grupos de «expertos», en grupos de tres / cuatro personas, distintos de los grupos originales (ellos mismos deciden la composición del grupo).

Cada grupo tiene una comprensión lectora distinta⁴⁵: una carta en pretérito indefinido. Aunque todas son parecidas en longitud y dificultad del texto, cada una utiliza más un grupo específico de verbos de la clasificación mencionada. Primero tienen que comprender el texto y contestar a unas preguntas, luego se les pide que subrayen los indefinidos que encuentren en el texto y que reflexionen sobre su uso. A partir de los verbos de que disponen, se les pide que construyan una ficha con la morfología verbal de este tipo de verbos en el pretérito indefinido.

3. Nuevos grupos de cuatro / cinco personas, en cada grupo hay un miembro de cada uno de los grupos del paso dos (el profesor decide la composición del grupo):

a) Sistematización de los contenidos aprendidos⁴⁶:

Para rellenar una ficha general con la morfología del pretérito indefinido, cada alumno, como experto de un tipo de verbos, explica a sus compañeros lo que ha aprendido en el paso dos.

b) Producción escrita colaborativa 2: cuento (igual para todos)⁴⁷.

Muy similar al paso uno. Les doy diez tarjetas, con cinco sustantivos y cinco verbos en infinitivo, iguales para todos los grupos (pero distintos de los del paso uno). Cada verbo se conjuga de forma distinta en el pretérito indefinido. Utilizando todos estos elementos y colaborando entre todos, tienen que crear una producción escrita colaborativa, es decir un cuento que empiece así: *“Hace muchos años en el reino de Fantastilandia pasó una cosa muy rara:...”*

Durante todo este proceso la función del profesor es la de un tutor, que pasa por las mesas e interviene sólo si nota que los alumnos van muy mal encaminados. Sin embargo, su intervención nunca quiere dar respuestas, sino más preguntas para guiarlos y para que ellos mismos puedan resolver estas cuestiones.

⁴⁴ Anexos: III.

⁴⁵ Anexos: V-XIV.

⁴⁶ Anexos: XV, XVI.

⁴⁷ Anexos: XVII.

Para conseguir datos sobre el desarrollo de la competencia gramatical de cada alumno y para conocer sus opiniones sobre este enfoque didáctico, la investigación se concluye con dos partes individuales, iguales para todos:

4. Test gramatical individual⁴⁸: donde tienen un pequeño texto en presente (que contiene verbos de todos los tipos) que hay que transformar al pasado.
5. Cuestionario final individual⁴⁹: en italiano, con preguntas sobre sus creencias sobre la gramática y sobre su opinión acerca de este modo de presentar los contenidos gramaticales.

Luego analizaré y triangularé los datos recogidos de este modo:

- Comparación entre la primera y la segunda producción colaborativa: para ver si ha habido una mejora en el uso del pretérito indefinido.
- Corrección del test final individual: para averiguar si cada uno de los alumnos ha mejorado en el uso de todos los verbos o sólo en los que analizó como experto.
- Análisis de los cuestionarios de los alumnos: para tener un *feedback* sobre su propia percepción de lo que hemos hecho, si lo consideran frustrante o motivador, si les gustaría adoptar este enfoque...

4.4. CLASIFICACIÓN DE LOS VERBOS

Para la creación de las pruebas me he basado en la clasificación de los verbos creada por Daniela Rigamonti y Marco Morretta⁵⁰:

CATEGORÍA MORFOLÓGICA	MORFOLOGÍA	EJEMPLOS DE VERBOS
1) Regulares de primera conjugación	raíz + -é, -aste, -ó, -amos, -asteis, -aron	amar, bailar, cantar, hablar, olvidar, viajar...
2) Regulares de segunda y tercera conjugación	raíz + -í, -iste, -ió, -imos, -isteis, -ieron	beber, conocer, decidir, nacer, perder, vivir...
3) Problema ortográfico	para mantener el sonido del infinitivo cambian la grafía en algunas personas	Todos los que terminan en: -car, -gar, -zar. Los verbos cuya raíz termina por vocal.
4) De alternancia y diptongados con alternancia	cambian la E de la raíz en I o la O en U en la 3ª persona singular y en la 3ª plural	herir, medir, mentir, pedir, preferir, sentir, servir... / dormir, morir.
5) De irregularidad común - a	nueva raíz + -e, -iste, -o, -imos, -isteis, -ieron	estar, hacer, poner, poder, saber, querer, tener
6) De irregularidad común - b	nueva raíz + -e, -iste, -o, -imos, -isteis, -eron	decir y todos los verbos que terminan en -ucir
7) Completamente irregulares	se tienen que aprender de memoria	ir/ser (tienen la misma forma), dar (desinencias de verbos de 2ª y 3ª conjugación)

TABLA 1: Clasificación de los verbos de Rigamonti y Morretta

⁴⁸ Anexos: XVIII.

⁴⁹ Anexos: XIX.

⁵⁰ Esta clasificación no ha sido publicada todavía.

Para que el trabajo fuera lo más equilibrado posible entre los varios equipos, decidimos agrupar dos categorías de verbos, los de irregularidad común – b con los completamente irregulares. Además, por cuestiones organizativas y de número de alumnos, ningún grupo tuvo que ocuparse de los verbos con problema ortográfico. Decidimos quitar esta categoría por su escasa frecuencia de uso y porque quizás su morfología sea la más intuitiva. Será interesante ver si los alumnos conjugan correctamente este tipo de verbos (en el caso de que decidan utilizarlos), ya que no han sido explicados, ni explícita ni implícitamente. Como en el presente de indicativo también hay verbos con problema ortográfico, podría ser que a través de la reflexión lleguen a su correcta morfología. Finalmente, pues, trabajamos con cinco categorías: 1) regulares de primera conjugación, 2) regulares de segunda y tercera conjugación, 3) de alternancia y diptongados con alternancia, 4) de irregularidad común – a, 5) de irregularidad común + completamente irregulares.

Cabe recordar que los estudiantes que han realizado estas pruebas aprendieron el indicativo presente de los verbos en español según esta clasificación, siendo Rigamonti su profesora, y eso influye sin duda positivamente en el desarrollo de estas pruebas.

4.5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como hemos dicho, el experimento se llevó al cabo durante cinco horas de clase en cuatro días, del 19 al 25 de mayo de 2010. He aquí un resumen de lo que pasó en cada sesión:

- PRIMER DÍA – sesión de una hora: faltan seis alumnos (sólo hay trece) y la profesora Rigamonti no está en clase por problemas surgidos a última hora. Me presento, aprendo sus nombres y les cuento brevemente sólo algunas informaciones sobre el experimento en el que van a colaborar. Decido no explicarles detenidamente todos los pasos del *jigsaw*, y no sólo por falta de tiempo. Después de reflexionar sobre el tema, de hecho, llego a la conclusión de que es mejor que los alumnos descubran lo que está pasando paso a paso, para que se respete el modelo “antes atención al significado, luego atención a la forma” que, de lo contrario, podría alterarse si se dijera desde el principio que el objetivo último de las actividades es la adquisición de la morfología verbal del pretérito indefinido.

Les pido que formen cuatro grupos (tres de tres personas y uno de cuatro), cuya composición pueden elegir ellos mismos, dado que no los conozco todavía para poder formar grupos homogéneos, ni hay tiempo suficiente para una preactividad para echar a suertes.

Les propongo la primera actividad, en la que cada grupo tiene que crear una historia en el pasado utilizando cinco verbos dados (y cinco sustantivos como

distractores). Esta actividad fue modificada a última hora, después de haberla sometido a la observación de la profesora Rigamonti. Según su opinión, habría podido resultar frustrante para los alumnos escribir un cuento en el pasado teniendo que utilizar formas verbales que no se han dado en clase todavía. Sin embargo, no se podía eliminar esta primera prueba, porque es fundamental para la comparación con la prueba final, para monitorear las mejoras del grupo antes y después de las pruebas *jigsaw*. Al final llegamos a la conclusión de que había que hacerla, pero que intentaría presentarla de forma lúdica y divertida, para que no la tomaran como una imposición desde arriba, sino como un desafío: les presenté una imagen de un grupo de personas con caras de pánico y un sobre con diez dibujos. Utilizando todas las palabras de los dibujos tenían que crear una historia muy convincente que explicara qué fue lo que les pasó a esas personas.

La actividad resulta sorprendentemente interesante y motivadora para todos los grupos. Mientras crean sus historias, yo paso por las mesas para animarles a que hablen en español entre ellos y ayudarles en caso de que lo necesiten. Sobre todo hacen preguntas de léxico. Si me preguntan por la morfología verbal del pretérito indefinido, les digo que no se preocupen, que intenten hacerlo como puedan.

- SEGUNDO DÍA – sesión de dos horas: faltan dos alumnos (no son los mismos que habían faltado el primer día). Les digo que formen cinco grupos, que serán los grupos de “expertos” (dos grupos de cuatro y tres de tres). En este caso también pueden elegir ellos la formación de los grupos, pero tienen que intentar trabajar con gente distinta de la de la sesión anterior.

Reparto las segundas pruebas, esta vez todas son distintas. Les digo que lean atentamente las instrucciones y que me pregunten lo que haga falta. Esta vez noto que el nivel de concentración es más alto, sobre todo en la segunda parte de la prueba, cuando tienen que deducir las reglas de morfología verbal. En mi opinión, ésta es la fase más delicada del experimento tanto para los alumnos como para quien enseña. Como hemos visto en la parte teórica, el profesor tiene que ser más bien un tutor, un facilitador, y guiar a los estudiantes con preguntas, estimulando la reflexión: “¿estáis seguros?”, “¿y esto por qué es así?”, “volved a mirar este verbo, ¿qué es lo que falta?”...

En este caso, dada la complejidad de la tarea, considero que no importa si utilizan su L1 como lenguaje vehicular para comunicarse.

- TERCER DÍA – sesión de una hora: falta una sola alumna y los dos que no estaban el segundo día, en cambio, están presentes, y esto supone un pequeño problema. Los que no han hecho la segunda prueba no pueden ser “expertos” de ningún tema y, por consiguiente, no pueden hacer la tercera prueba. Decido entonces dedicar los primeros diez minutos de la clase a un

repasso de la segunda prueba, en el que los grupos de la sesión anterior se vuelven a juntar e intentan revisar su trabajo y memorizar las reglas que ellos mismos han deducido. En los dos grupos en los que hay un estudiante nuevo, los que estaban en la sesión anterior le explican al nuevo miembro qué hicieron y cómo llegaron a esas conclusiones para que él/ella también se convierta en un “experto”.

Después de este paso, se vuelve a cambiar la formación de los grupos. Esta vez también pueden elegir con quién trabajar, con tal de que en cada grupo haya un miembro de cada ex grupo de expertos (en algunos casos puede haber dos).

Cada grupo tiene quince minutos para rellenar una tabla de verbos. Como en un rompecabezas, cada alumno tiene un “trozo de conocimiento” que tiene que compartir con el resto del grupo para llegar a completar la tabla de los verbos en pretérito indefinido.

En esta fase también paso por las mesas para controlar que todo vaya bien; es muy importante que la tabla de sistematización de los contenidos esté bien, porque luego cada alumno se queda con una copia que será su referencia para la morfología del pretérito indefinido, no sólo para la última prueba del *jigsaw*, sino también para su futuro de estudiante de ELE. Los estudiantes demuestran interés y la cooperación parece funcionar bien en todos los grupos.

Después de la sistematización de los contenidos gramaticales se pasa a la última prueba del *jigsaw*, muy parecida a la primera. Cada grupo tiene que escribir un cuento en el pasado que empiece por una frase dada utilizando cinco verbos y cinco sustantivos-distractores. No da tiempo a terminar la prueba.

- CUARTO DÍA: sesión de una hora: se vuelven a formar los grupos para completar los cuentos de la última prueba del *jigsaw*.

Luego, los alumnos vuelven a sentarse en sus mesas individualmente y se les proporciona el test gramatical individual. Considero útil comunicarles desde el principio que no será evaluado por su profesora. Para que no sintieran ansiedad, también pensé en hacerlos anónimos, pero luego llegué a la conclusión que es mucho más interesante saber los nombres de los alumnos para poder seguir su evolución entre los varios grupos, pero por cuestiones de respeto y de intimidad, por supuesto no publicaré aquí sus verdaderos nombres y apellidos.

Cuando entregan el test, les proporciono el cuestionario final individual, a través del cual pueden, si lo desean, escribir sus comentarios acerca de todo el

experimento. Este cuestionario sí que es anónimo, para que se sientan más libres de expresar sus opiniones sin miedos a ofender o a ser juzgados. Además, es la única parte que está en italiano, para permitirles que se expresen con mayor naturalidad.

Los que no tengan tiempo para entregarlo al final de la clase, también lo pueden rellenar en casa. Sólo doce alumnos deciden entregarlo.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. PRIMERA PRODUCCIÓN COLABORATIVA – ANTES DEL *JIGSAW*

	Regulares – 1ª	Regulares – 2ª y 3ª	Alternancia Dipt. con alternancia	Irregularidad común	Completamente irregulares	TOTAL
Equipo 1	57,14% (4 de 7)	62,5% (5 de 8)	0% (0 de 1)	- (evit.)	0% (0 de 3)	47,36% (9 de 19)
Equipo 2	75% (3 de 4)	62,5% (5 de 8)	- (evit.)	0% (0 de 1)	0% (0 de 1)	57,14% (8 de 14)
Equipo 3	85,71% (6 de 7)	100% (3 de 3)	50% (1 de 2)	- (evit.)	50% (1 de 2)	78,57% (11 de 14)
Equipo 4	62,5% (5 de 8)	66,67% (2 de 3)	- (evit.)	0% (0 de 1)	33,33% (1 de 3)	53,33% (8 de 15)
TOTAL	69,23% (18 de 26)	68,18% (15 de 22)	33,33% (1 de 3)	0% (0 de 2)	22,22% (2 de 9)	58,06% (36 de 62)

TABLA 2: Resultados primera producción colaborativa (antes del *jigsaw*)

Analizando las cuatro producciones colaborativas que los alumnos escribieron el primer día podemos obtener algunas informaciones sobre las que reflexionar. El dato más interesante es sin duda que el 58,06% de todos los verbos en pretérito indefinido que aparecen en el corpus inicial son morfológicamente correctos. Se trata de un porcentaje sorprendentemente alto si consideramos que nunca se había explicado en clase la morfología verbal e incluso la profesora se sorprendió viendo los datos.

A mi parecer, hay tres explicaciones que justifican este fenómeno. Éstas no deben de verse como tres teorías alternativas la una a la otra, sino como tres factores distintos que interactúan y se complementan:

PRIMER FACTOR: LA EXPOSICIÓN AL *INPUT*

Sin haber empezado todavía un proceso de aprendizaje sistemático de las estructuras gramaticales del pretérito indefinido, sí habían estado expuestos a varios *inputs* que contenían verbos de este tipo (canciones, lecturas, relatos orales de la profesora...) y empezaron a adquirirlas subconscientemente.

Es lógico, entonces, que entre los verbos correctamente conjugados muchos sean regulares (tanto de primera como de segunda y tercera conjugación, en total 36 de 48), de la misma forma que ocurriría con hablantes nativos de español en su proceso de adquisición de la L1⁵¹. En cambio, por lo que se refiere a los verbos irregulares, en algunos de ellos hay muchos casos de errores intralingüísticos, especialmente de sobregeneralización, también típica de las primeras

⁵¹ Zobl y Liceras, 1994 : 165 – 180.

producciones de hablantes nativos. Por ejemplo aparecen: *dició, *conducció, *tenió.

Asimismo creo que hay que considerar como errores intralingüísticos también los relativos a los verbos diptongados: *empiecé y *encontraron, aunque las mismas personas escriban también correctamente *entendió* y *volvió* por la variabilidad típica de la interlengua.

Por otro lado, como sugieren los mismos Zobl y Liceras, hay que considerar también el factor de la frecuencia de uso. Para esto he hecho una breve investigación basándome en un corpus del español on line⁵²: partiendo de diez verbos (regulares e irregulares)⁵³ he comprobado que las personas más utilizadas siempre son la primera y la tercera singular. Quizás se deba a ello el hecho de que entre los regulares, la mayoría de verbos correctamente conjugados están en tercera persona singular, que probablemente apareció con mucha más frecuencia en su *input* en comparación con otras personas, como por ejemplo la tercera plural, donde ninguna forma es correcta morfológicamente (tenemos **entraprenderon* por “entraprendieron” y **abriron* por “abrieron”). Entre los irregulares también es posible que la frecuencia de uso tuviera un papel primordial y que por eso registramos también formas como *fue* y *dijo*, conceptualmente más difíciles pero sin duda más frecuentes en la lengua española.

SEGUNDO FACTOR: LA TRANSFERENCIA

Sabemos que cuando analizamos producciones en español de hablantes nativos de una lengua muy parecida como el italiano, la transferencia, tanto positiva como negativa, es un factor que siempre hay que tener en cuenta. Como ya hemos mencionado, el equivalente del pretérito indefinido español en la lengua italiana, el *passato remoto*, no se utiliza nunca en la variante diatópica de la zona geográfica que analizamos. Sin embargo, es evidente que todos los informantes conocen este tiempo verbal, aunque sólo pasivamente, gracias a sus estudios de nivel medio-alto, al contacto con varios textos escritos y a *inputs* de otras regiones italianas a los que seguramente todos hayan sido expuestos en algún momento.

Esta puede ser la razón por la que todos los verbos regulares de la primera conjugación en tercera persona singular están correctamente conjugados, ya que esta forma es morfológicamente igual en las dos lenguas. He aquí algunos ejemplos: *se preocupó* (en italiano: *si preoccupò*), *pasó* (en italiano: *passò*), *llamó* (en italiano: *chiamò*).

TERCER FACTOR: LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS

Otro factor fundamental que hay que tener en cuenta es el de la colaboración. Aunque no tenemos datos individuales con los que comparar los de estas producciones colaborativas, está demostrado que cuando el trabajo en grupo

⁵²Davis, 2002. Disponible en: <http://www.corpusdelespanol.org/x.asp>

⁵³ Esperar, regalar, beber, decidir, mentir, pedir, querer, poder, conducir, ir.

funciona y hay colaboración mutua los resultados del equipo son mucho mejores que la media de los individuales.

En este caso, pues, parece que la cooperación ha funcionado en todos los equipos, ya que entre todos los miembros han conseguido crear unas producciones de muy buena calidad para su nivel.

CUARTO FACTOR: LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN (LA EVITACIÓN)

Como hemos visto, el objetivo de esta primera prueba era el de evaluar el nivel de competencia gramatical de los alumnos con respecto a la morfología verbal del pretérito indefinido. Sin embargo, para no generarles frustración y ansiedad, decidí transformarlo en un test gramatical encubierto, convirtiéndolo en un juego lo más divertido posible, pero guiado. La idea de pedirles que utilizaran cinco verbos, uno para cada una de las categorías morfológicas elegidas, tenía el objetivo de limitar, por lo menos en parte, la evitación de verbos (como los irregulares) cuya morfología verbal les resultaría especialmente compleja.

A pesar de eso, sigue habiendo fenómenos de evitación, pero sólo con los verbos irregulares. Cuando están obligados a usar un verbo y no conocen la forma correcta a veces utilizan otro tiempo verbal: el imperfecto (*los días pasaban*), el gerundio (*conduciendo su coche llegó*), el pluscuamperfecto (*todos habían mentido*). En todos los casos mencionados hay que decir que, a pesar de que quizás un nativo en su lugar habría utilizado probablemente el indefinido, el tiempo verbal elegido por los alumnos siempre es correcto, con respecto a la morfología y al uso, así que en mi opinión hay que valorar positivamente el uso de este tipo estrategias. Hay que señalar que curiosamente en ningún caso aparecen ejemplos en presente (el uso del presente histórico es bastante común también en italiano) ni en pretérito perfecto, como había de esperarse por transferencia negativa de la L1.

No es correcto, en cambio, el uso del futuro **iré* en lugar de *fue*, que aparece dos veces en dos producciones distintas. En mi opinión este error es muy interesante: en aquel momento los estudiantes no habían aprendido todavía el futuro, pero seguramente habrán escuchado *iré* algunas veces, y decidieron usarlo como forma pasada de *ir*, a lo mejor por su mayor transparencia con respecto a *fue*.

	Regulares – 1ª	Regulares – 2ª y 3ª	Alternancia Dipt. con alternancia	Irregularidad común	Completamente irregulares	TOTAL
Equipo A	100% (6 de 6)	100% (8 de 8)	66,67% (2 de 3)	100% (1 de 1)	66,67% (2 de 3)	90% (19 de 21)
Equipo B	100% (9 de 9)	100% (5 de 5)	100% (1 de 1)	100% (2 de 2)	100% (3 de 3)	100% (20 de 20)
Equipo C	100% (4 de 4)	100% (3 de 3)	100% (2 de 2)	50% (1 de 2)	100% (2 de 2)	92,30% (12 de 13)

Equipo D	100% (8 de 8)	83,33% (5 de 6)	100% (2 de 2)	100% (1 de 1)	100% (2 de 2)	94,74% (18 de 19)
TOTAL	100% (27 de 27)	95,45% (21 de 22)	87,5% (7 de 8)	83,33% (5 de 6)	90% (9 de 10)	94,52% (69 de 73)

TABLA 3: Resultados segunda producción colaborativa (después del *jigsaw*)

4.2. SEGUNDA PRODUCCIÓN ESCRITA COLABORATIVA - DESPUÉS DEL *JIGSAW*

Antes de analizar los datos de las últimas producciones escritas colaborativas, cabe recordar que los cuatro grupos que ahora tomamos en consideración son distintos de los grupos iniciales, cuyos datos acabamos de comentar. Tomamos esta decisión porque pensamos que si al final del *jigsaw* los alumnos volvieran a formar sus equipos iniciales, como en la versión original de la técnica de Aronson, eso podría alterar los resultados de alguna forma. En general, es probable que volver a colaborar con personas con las que ya se ha trabajado anteriormente facilite el segundo trabajo, puesto que ya se han establecido las relaciones internas entre los miembros del equipo. Pero también podría ocurrir, en el caso de que en el equipo inicial hubieran surgido problemas, que éstos repercutieran negativamente en el segundo trabajo colaborativo.

Si se comparan los datos de las primeras producciones con los de las últimas, se nota que ha habido una mejora evidente en todas las categorías de verbos. Entre los regulares sólo encontramos un error (**perderon*), que en mi opinión se puede considerar una falta, ya que en otras ocasiones el mismo equipo conjuga correctamente la tercera persona plural de otros verbos de la segunda conjugación.

Todavía más sorprendente es la mejora que se da en los verbos irregulares: todos los de primera conjugación son correctos en la segunda producción. En todos los demás grupos también la mejora es evidente: como se puede observar comparando las dos tablas, los verbos de alternancia y los diptongados con alternancia correctamente conjugados pasan del 33,33% al 95,45%, los de irregularidad común del 0% al 83,33% y los completamente irregulares del 22,22% al 90%. En realidad, analizando los datos de los irregulares notamos que hay un solo error por cada categoría verbal en personas verbales que en los otros casos están bien conjugadas, lo que también hace suponer que se podría hablar de faltas más que de errores.

Es asimismo interesante constatar que en las últimas producciones ya no se dan fenómenos de evitación: todos los verbos que había que usar (regalar, decidir, sentir, poder, ir) se encuentran en pretérito indefinido en todos los textos. Si comparamos los datos de la primera producción colaborativa con los de la segunda notamos que, a pesar del parecido entre las dos pruebas, en la segunda aparecen más verbos en pretérito indefinido (73) con respecto a la primera (62).

En general parece que el trabajo de grupo ha funcionado bien en todas sus etapas, ya que todos los grupos tienen resultados finales muy positivos, en todos los casos superiores al 90% de verbos correctos.

4.3. TEST GRAMATICAL INDIVIDUAL - DESPUÉS DEL *JIGSAW*

Alumnos	Regulares, primera conjugación	Regulares, segunda y tercera conjugación	Alternancia / diptongados con alternancia	Irregularidad común	Completamente irregulares	Media individual	Media grupal*
A	100%	100%	100%	80%	100%	96%	100%
B	100%	100%	100%	60%	80%	88%	
C	100%	100%	100%	100%	80%	96%	
D	80%	100%	100%	60%	60%	80%	100%
E	100%	100%	100%	60%	60%	84%	
F	100%	80%	66,67%	40%	60%	69,34%	66,67%
G	100%	100%	66,67%	40%	40%	69,34%	
H	80%	80%	66,67%	100%	80%	81,34%	100%
I	80%	80%	66,67%	100%	80%	81,34%	
J	80%	100%	100%	100%	80%	92%	
K	100%	100%	100%	100%	100%	100%	60%
L	100%	100%	100%	40%	60%	80%	
TOTAL	93,33%	95%	88,89%	73,33%	73,33%		

* En referencia al grupo de verbos que cada equipo ha profundizado (marcados en negritas)

TABLA 4: Resultados del test gramatical individual (después del *jigsaw*)

Como hemos visto en la parte teórica, el hecho de tener un buen producto final no siempre equivale a un trabajo de grupo bien hecho en el que todos los miembros del equipo hayan participado activamente y cada uno haya aprendido algo. Lo que ocurre a menudo y que hay que evitar en todo caso es que los mejores alumnos hagan todo el trabajo mientras que los demás escuchan pasivamente.

El objetivo de esta prueba es precisamente el de comprobar si todos los alumnos han participado activamente en todo el proceso y, además, si han aprendido de la misma forma todas las categorías verbales o si se han limitado a memorizar la categoría de las que eran "expertos".

Como hemos visto, uno de los problemas principales que hemos tenido ha sido la discontinuidad de asistencia a clase de los alumnos y esto se refleja también en el test final: sólo doce de los diecinueve alumnos estaban en clase el día del cuestionario final, así que desgraciadamente no tenemos datos completos y exhaustivos para todos.

En la tabla número tres, al lado de los nombres de los alumnos, hemos marcado los porcentajes de verbos correctos en la categoría verbal que cada persona ha trabajado

en detalle durante la fase dos del *jigsaw*, la del grupo de expertos. Queríamos comprobar si la mayoría de los alumnos tenían un porcentaje más alto en la columna marcada en negritas que en las otras, pero vemos que no siempre es así.

En los primeros dos equipos, los que indujeron las reglas morfológicas de los verbos regulares, los porcentajes responden a las expectativas: nadie comete ningún error en los verbos que ha trabajado detenidamente, pero sí se equivocan en algún caso en las otras categorías verbales. Los miembros del primer equipo aciertan el 100% de los regulares de primera conjugación y el 91,67% de los otros verbos, los del segundo equipo también aciertan el 100% de los verbos regulares de segunda y de tercera conjugación y sólo el 77,5% de las otras categorías. Los miembros del equipo que ha trabajado con los verbos de irregularidad común, una de las categorías más difíciles para los itálfonos, también obtienen el 100% de respuestas correctas en sus verbos, y el 85,83% en los verbos de otra categoría verbal.

Sin embargo, en los dos grupos restantes los datos no coinciden con las expectativas. El grupo de los verbos de alternancia y diptongados con alternancia acierta sólo el 66,67% de sus verbos y el de los completamente irregulares, representado sólo por una alumna, el 60%. Ambos grupos demuestran resultados mejores en otras categorías verbales, especialmente en los regulares, probablemente por su mayor facilidad.

Finalmente hay que señalar que el menor porcentaje de verbos correctos es el 40% que se da en cuatro casos. Tres de ellos están en la columna de los verbos de irregularidad común, cuyos miembros por lo visto han entendido muy bien las reglas morfológicas, pero no han sido capaces de explicarlas bien a los compañeros, por lo tanto algo ha fallado en el último paso de la colaboración.

4.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS GRAMATICALES

Como hemos visto, es evidente que hay una mejora notable entre la primera y la segunda producción escrita colaborativa y eso demuestra que la aplicación de la técnica *jigsaw* al estudio inductivo de la gramática ha tenido resultados positivos.

Por lo que se refiere a los datos de la última tabla, sobre los tests gramaticales individuales, en mi opinión, el hecho de que en dos de los cinco grupos los alumnos hayan obtenido porcentajes más bajos en su categoría verbal que en las otras, es una cuestión destacable, pero no negativa. Se podría afirmar que, precisamente por esta razón, el trabajo colaborativo ha funcionado en todas sus fases y en algunos casos los alumnos han aprendido más de los compañeros de otros grupos que del trabajo que ellos mismos han hecho.

En general, si observamos los resultados de la media para cada alumno de todos los verbos, comprobamos que oscilan entre el 69,34% y el 100%. Considerado que

normalmente en Italia los exámenes tradicionales se aprueban con el 70% de respuestas correctas creo que podemos estar satisfechos con los resultados de esta prueba.

4.5. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Vamos a analizar ahora brevemente las respuestas de los doce cuestionarios individuales y anónimos, donde se les pide a los alumnos que expresen sus opiniones sobre el experimento del que han formado parte y sobre sus creencias acerca de la enseñanza de la gramática.

1. *¿Qué importancia tiene para ti la gramática en el estudio de una lengua extranjera?*
- Cinco alumnos dicen que es importante (aunque uno subraya que “no existe sólo la gramática”), según cuatro es “bastante importante”, uno afirma que es “muy importante” y dos la consideran “fundamental”.

2. *¿Normalmente tienes dificultades a la hora de estudiar las reglas gramaticales o lo encuentras fácil?*

- Todos afirman que el estudio de las reglas gramaticales no es especialmente difícil para ellos, aunque dos dicen que depende de la lengua (“si son lenguas románicas es más fácil”) y otros dos dicen que a veces se tarda más tiempo en memorizar las reglas, sobre todo si hay muchas excepciones.

3. *El tipo de actividad que hemos puesto en práctica estos días para aprender el pretérito indefinido se llama jigsaw. ¿Sabrías explicar cómo se desarrolla?*

- Sólo un alumno afirma que no es capaz de explicarlo. De los demás, para hacerlo, dos usan el verbo “razonar”, cuatro mencionan la palabra “inductivo”, cinco hablan de “interacción”.

4. *¿Cuáles son, en tu opinión, los aspectos positivos de este modo de aprender la gramática?*

- Dos alumnos dicen que es útil para “la autonomía” o el “protagonismo” del estudiante, cuatro hablan de un método “divertido”, “creativo”, “alternativo” y “diferente”, cinco alumnos afirman que es útil para “razonar”, seis comentan que de esta forma es más difícil olvidarse de la regla aprendida.

5. *¿Cuáles son, en cambio, los aspectos negativos?*

- Un alumno afirma que “es difícil acostumbrarse a un método distinto al que se suele emplear”, uno subraya que “se tarda mucho más tiempo”, tres opinan que a veces ha habido “confusión” e “incertidumbre” y cuatro piensan que de esta forma se aprende bien sólo la parte de la regla de la que han sido “expertos”. Para cuatro alumnos, en cambio, no hay ningún aspecto negativo.

6. En general, ¿prefieres aprender la gramática de esta forma o es mejor la explicación del profesor?

- Sólo una persona prefiere la explicación del profesor y dos afirman que “es igual, ya que ambos métodos tienen sus ventajas”. Los otros nueve preferirían aprender siempre la gramática con este método, aunque dos sugieren que se podría integrar con una explicación del profesor al final para que las reglas queden más claras (como está previsto, por ejemplo, en el *jigsaw* IV).

7. Según tu experiencia, ¿con cuál de los dos métodos recuerdas mejor lo aprendido?

- Para once de los doce alumnos que han entregado el cuestionario, con el método *jigsaw* es más fácil recordar lo que se aprende.

8. ¿Crees que esta actividad podría funcionar para todos los idiomas?

- La mitad de la clase contesta que sí, mientras que la otra mitad opina que el método inductivo se puede aplicar sólo a las lenguas románicas porque son más fáciles de entender.

4.6. DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

El análisis de las respuestas a los cuestionarios nos brinda datos muy interesantes para la reflexión, tanto sobre las creencias de los alumnos acerca del estudio de la gramática, como sobre las ventajas y los defectos de la técnica *jigsaw* desde su perspectiva. Es útil recordar que, siendo el cuestionario facultativo, desgraciadamente sólo disponemos de 12 (de 19).

Las primeras dos respuestas acerca de sus creencias sobre el estudio de la gramática nos muestran una imagen bastante alejada de los estereotipos tradicionales: de hecho, la mayoría de los alumnos considera el estudio de la gramática bastante importante y que para ellos no es suficiente saber comunicarse, sino que también quieren expresarse correctamente. Asimismo, todos afirman que no encuentran el estudio de la gramática especialmente complicado, por lo menos el de la gramática española y de las otras lenguas neorrománicas.

Las respuestas a la tercera pregunta demuestran, a mi parecer, que los informantes tienen un alto grado de madurez por lo que se refiere a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, ya que casi todos son capaces de explicar en detalle los pasos de la técnica *jigsaw* y lo hacen con gran precisión; incluso utilizan un léxico bastante apropiado.

Las preguntas 4 – 7 nos brindan un *feedback* muy exhaustivo acerca del experimento según la perspectiva del alumnado. Según sus respuestas podemos afirmar que el resultado es bastante satisfactorio, ya que los aspectos positivos superan con creces a los negativos y casi todos opinan que gracias a esta técnica es más fácil recordar lo aprendido. Hay que destacar que para un tercio de los entrevistados no hay ningún

aspecto mejorable en este tipo de actividad y que la gran mayoría de ellos afirma que prefiere el *jigsaw* a un tipo de enseñanza más tradicional aunque, como algunos señalan, los dos estilos no tienen por que estar en conflicto entre sí. Es interesante notar que algunos alumnos tienen la sensación de haber aprendido bien sólo los verbos que han trabajado como expertos; sin embargo, como hemos podido comprobar, este inconveniente no se refleja en los resultados finales.

Con la última pregunta volvemos al terreno de las creencias y observamos que la opinión de los alumnos está polarizada: según algunos esta técnica se puede aplicar al estudio de todas las lenguas, mientras que otros opinan que sólo funcionaría con lenguas de la misma familia lingüística de su L1, consideradas más fáciles.

5. CONCLUSIONES

5.1. CONCLUSIONES GENERALES

Después de analizar en detalle todos los datos de los que disponemos, podemos extraer algunas conclusiones acerca del uso de la técnica *jigsaw* para la enseñanza de la gramática en la clase de ELE y de este modo contestar a las preguntas que me había planteado al principio de este estudio:

1. Las ventajas de introducir contenidos gramaticales a través del *jigsaw* son múltiples, como hemos podido apreciar tanto en la parte teórica como en los resultados de los tests y de los cuestionarios.

Primero, tenemos que destacar los óptimos resultados conseguidos por casi todos los alumnos en las últimas dos pruebas, resultados probablemente más duraderos en el tiempo con respecto al aprendizaje tradicional. Además, si nos fijamos en el proceso, podemos valorar positivamente muchos otros factores: el aumento del tiempo de habla de cada alumno, el clima favorable y constructivo que se crea en el aula (que contribuye a bajar el filtro afectivo), la promoción de la autonomía y de la reflexión por parte del alumnado, además de la transmisión de valores de colaboración y de ayuda mutua.

2. Entre los inconvenientes, podemos destacar ante todo la gran cantidad de tiempo necesaria para poner en práctica las diferentes actividades⁵⁴: dependiendo de la variante de *jigsaw* que se quiere adoptar y de otros muchos factores logísticos podemos afirmar que son necesarias por lo menos tres horas para su desarrollo, mientras que una explicación tradicional del pretérito indefinido con todas sus excepciones requeriría probablemente entre media hora y una hora.

⁵⁴ La primera prueba, el test y el cuestionario final servían para recoger datos para la investigación, pero no forman parte del *jigsaw* en sentido estricto. Así que, en total, han sido necesarias poco más de tres horas.

Otro gran problema que hemos tenido ha sido el hecho de no poder contar con todos los alumnos todos los días, y esto ha complicado mucho la organización de las actividades.

Por último, otras desventajas son: la escasa disponibilidad de materiales en el mercado que se adapten a este tipo de actividades y la superación de algunas creencias muy arraigadas, tanto en el profesorado como entre los alumnos.

3. El hecho de tener una clase monolingüe tiene como consecuencia más lógica el uso de la L1 como lengua vehicular, pero no necesariamente esto es un elemento negativo, ya que aquí el objetivo primario no es la interacción oral, sino la reflexión metalingüística.

Sobre la cuestión del parecido entre las lenguas, éste ayuda sin duda a la comprensión y el desarrollo de este tipo de actividad, pero no implica que sea imposible aplicar la técnica *jigsaw* al estudio de la gramática de lenguas de otra familia.

4. Por las respuestas a los cuestionarios se ha demostrado que las actividades *jigsaw* resultan por su misma naturaleza más motivadoras, interesantes y divertidas para la gran mayoría de los alumnos, comparadas con un método de explicación tradicional, ya que no se basan sólo en la forma, sino también en el contenido.

5. Como hemos visto, el papel del profesor en este tipo de actividad es fundamental. Autonomía del aprendizaje no significa en ningún caso que el alumno se tenga que sentir solo en su proceso de aprendizaje. La función de facilitador y de tutor es primordial para guiar a los alumnos hacia las respuestas correctas fomentando la reflexión, la autonomía y la interacción en el aula.

6. Siempre hay que tener en cuenta el objetivo de la actividad: si nos centramos en la morfología del pretérito indefinido hay que trabajar sobre todo ese tipo de errores. Se podría, además, aprovechar la ocasión para corregir algunos errores muy básicos que pudieran surgir en el proceso, pero tiene que ser algo muy puntual que no distraiga a los alumnos de tu tarea principal.

En todo caso, la corrección tiene que ser más bien indirecta y orientada a la reflexión. Si es posible, fomentar la corrección entre iguales y la autocorrección.

7. Según los resultados de los que disponemos, cada uno de los alumnos ha obtenido resultados muy buenos en el test gramatical final individual, y no sólo en el grupo de verbos que ha trabajado como "experto". La cooperación y la interacción están en la base del *jigsaw* y esto facilita la participación de toda la clase.

8. Los últimos estudios acerca del constructivismo y del aprendizaje inductivo de la gramática ya están cambiando lentamente los manuales de ELE, incluyendo elementos de reflexión y cooperación en el aula. Sin embargo, no han sido publicadas todavía actividades *jigsaw* aplicadas a la morfología de los tiempos verbales, lo que, en mi opinión, sería un gran estímulo para el trabajo de los profesores y ofrecería a los estudiantes una nueva forma de aprender la gramática.

6.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En conclusión, creo que el tema del *jigsaw* en la enseñanza inductiva de la gramática en la clase de ELE es extremadamente interesante y que por ello merece la pena profundizar en él con el desarrollo de futuras líneas de investigación. Éstas podrían orientarse en varias direcciones:

INVESTIGAR SOBRE EL PROCESO:

Con este estudio hemos hecho hincapié en los resultados de la investigación, es decir en el producto. Estos datos se podrían integrar con una observación orientada también al proceso y al funcionamiento de las dinámicas grupales. Es evidente que el profesor/investigador no puede controlar lo que ocurre en cada grupo, por eso se podría recurrir a unas grabaciones vídeo que se analizarán sucesivamente para estudiar mejor las diferentes situaciones que se pueden dar, eventuales problemas y conflictos, el tiempo de habla de cada alumno...

COMPARAR CON UN GRUPO DE CONTROL

Para comprobar la validez de esta técnica en comparación con una enseñanza de tipo tradicional, sería muy útil repetir la misma investigación pudiendo disponer de un grupo de control al que se le proporcionarían los mismos contenidos gramaticales, pero de forma tradicional, es decir, con una explicación frontal por parte del profesor. Los dos grupos deberían ser lo más homogéneos posible (por nivel, edad, L1, historial lingüístico previo...) y tendrían que someterse a dos tests, uno al principio y uno al final, cuyos resultados se compararían al final del experimento para averiguar cuál de los dos métodos es más efectivo.

MEDIR EL TIEMPO

Como hemos mencionado, está demostrado que gracias al *jigsaw* el tiempo de habla medio de cada alumno aumenta considerablemente, pero sería interesante medir también esta variable en próximas investigaciones de este estilo.

COMPROBAR RESULTADOS A LARGO PLAZO

Otro factor fundamental del que se ha hablado es la fijación de los contenidos aprendidos, que, según varios estudios que hemos analizado, es más duradera con métodos de tipo inductivo. Sería interesante, en mi opinión, poder aplicar

esta variable también a un futuro estudio sobre el *jigsaw* gramatical, proporcionando el mismo test a los dos grupos después de algunas semanas examinando la evolución de los resultados con las dos técnicas a lo largo del tiempo.

INVESTIGAR SOBRE EL TIEMPO DE FIJACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Sería necesario profundizar en la cuestión de cuánto tiempo se necesita realmente para una actividad de este tipo. Una de las creencias más arraigadas sobre los métodos inductivos, que aquí también se ha puesto de manifiesto, es que su desarrollo necesita mucho más tiempo con respecto a los métodos tradicionales y por eso representa una gran desventaja a la hora de su aplicación en el aula, donde, como sabemos, muchas veces los profesores disponen de pocas horas en las que tienen que impartir muchos contenidos. Si bien es cierto y evidente que este discurso vale para la explicación, no estoy seguro de que se pueda aplicar de forma más general a la fijación de lo aprendido. De hecho con la explicación tradicional es indispensable una larga fase de ejercicios para que el profesor compruebe que la regla ha sido comprendida por todos los alumnos y para fijar los contenidos recién aprendidos.

Es probable, pero no me consta que haya estudios empíricos al respecto, que con métodos inductivos el mayor tiempo⁵⁵ que se invierte en el descubrimiento de la regla y en la reflexión metalingüística sea en cambio una inversión que permite ahorrar más tiempo en la parte de ejercicios, lo cual también sería interesante comprobar en una investigación comparativa.

ANALIZAR LA INFLUENCIA DE LA FRECUENCIA DE USO

Partiendo de actividades como ésta podríamos ampliar la reflexión averiguando en qué medida influye la frecuencia de uso de los verbos en la adquisición de su morfología, en la rapidez de su sistematización y en su fijación en la memoria.

REPETIR EL EXPERIMENTO CON UN GRUPO DE INFORMANTES DE OTRA EDAD

Está difundida la creencia según la que los métodos inductivos funcionarían bien sólo con adolescentes y adultos, ya que la reflexión resultaría demasiado difícil para niños o personas mayores. Se podría, pues, averiguar si es verdad, repitiendo este experimento en otros grupos con alumnos de otras franjas de edad.

INVESTIGAR SOBRE LENGUAS DE OTRAS FAMILIAS

Otra creencia que se podría poner en tela de juicio en futuras investigaciones es el hecho de que los métodos inductivos funcionen sólo o funcionen mejor para el estudio de la gramática de una lengua parecida a la L1 del alumnado. En este sentido también se podría llevar al cabo un experimento comparativo, con dos

⁵⁵ Además del tiempo, hay que tener en cuenta el mayor esfuerzo de atención por parte del alumnado.

grupos diferentes (donde uno trabaja una lengua afín y el otro una lengua de otra familia) o incluso en el mismo grupo si se estudian dos lenguas a la vez⁵⁶.

INVESTIGAR LOS EFECTOS DE ESTA TAREA EN LA INTERCOMPRESIÓN DE LAS LENGUAS AFINES

Hablando de lenguas afines, otra pregunta que nos podemos plantear es si este tipo de tarea ayuda para la intercomprensión entre lenguas de la misma familia lingüística, tema especialmente actual en la didáctica de lenguas extranjeras⁵⁷.

TENER EN CUENTA LOS FACTORES AFECTIVOS

Se podría asimismo profundizar sobre los aspectos afectivos fundamentales en esta técnica, proporcionando a los alumnos cuestionarios sobre sus sensaciones durante las actividades.

ESTUDIAR LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

Sobre las creencias, hemos analizado brevemente las de los alumnos acerca del aprendizaje de la gramática y su *feedback* sobre la técnica *jigsaw*, pero queda por explorar el mundo de las creencias de los profesores a este respecto.

Naturalmente, todos estos estudios, además de un gran interés teórico, podrían tener una aplicación práctica en la creación de una nueva generación de materiales didácticos para el mercado de ELE que integren los logros de los métodos más tradicionales con los aspectos exitosos de los nuevos métodos para maximizar las ventajas de cada uno de ellos.

⁵⁶ Naturalmente, en este caso el nivel de dominio de los estudiantes debería ser el mismo en las dos lenguas que se analizan.

⁵⁷ Para más informaciones acerca de la intercomprensión entre lenguas románicas: Peris, Clua, Klein y Steigmann, 2005, o véase la página web oficial del programa EuroComRom de la Unión Europea: <http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>

BIBLIOGRAFÍA

ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHIN, C., SIKES, J. & SNAPP, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.

ALBA QUIÑONES, V. (2008). «Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico». Tesis doctoral inédita, *Teaching and Bilingual Education*. Washington: TESOL. 27-53.

ALONSO RAYA, R. (2004). «Procesamiento del *input* y actividades gramaticales». *redELE : Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, núm. 0.

ARNOLD, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

BANGE, P. (1992). «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». *A.I.L.E.*, 1, 53-85.

BARALO, M. (1996). «Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula». *Didáctica del español como LE, Expolingua*, 3, 7-19.

BRUCART, J. M^a. (2005). «La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias». *redELE : Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 3, 123-456.

BYGATE, M., SKEHAN, P. y SWAIN, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education.

CALVI, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini scientifica.

CANDLIN, C. (1990). «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.

CARLETTI, A. y VARANI, A. (2005). *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004). «Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE». *redELE : Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, núm. 0.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2006). «Perspectivas en las relaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE». *Boletín de la ASESLE*, 34, 11-28.

COMOGLIO, M. y CARDOSO, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Editorial Anaya.

CORONADO, M^a. L. y GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1997). «Gramática explícita y aprendizaje inductivo: descubrir la gramática». *Frecuencia L*, 5, 33-37.

DAVIES, M. (2002). *Corpus del español (100 million words, 1200s-1900s)*. Disponible en: <http://www.corpusdelespanol.org/>

DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M. J. (1993). «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera». *Didáctica del español como LE, Expolingua*, 1, 89-106.

DÖRNYEI, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

DOUGHTY, C. and WILLIAMS, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Ámsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

ELLIS, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.

ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

ESTAIRE, S. (2004). «La programación de unidades didácticas a través de tareas». *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 1.

GARCÍA, D. (1997). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996). *Profesor en acción* 1, 2, 3. Madrid: Edelsa.

GÖÇER, A. (2010). «A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres». *Educational Research and Reviews*, 5, 439-445.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2002). «Tareas gramaticales sobre los pasados I-VI». *Didactired*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/27022002.htm

GÜELL, L. (2002). «Análisis del contraste de los pasados y algunas propuestas didácticas». *Didáctica del español como LE, Expolingua*, 5, 89-109.

GUTIÉRREZ ARAUS, M^a L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como L2*. Madrid: Arco/Libros.

KRASHEN, S. D., (1985). *Language Acquisition and Language Education*. California: Alemany Press.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LONG, M. H. (1997). *Focus on form in the task-based language teaching*. Disponible en: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

LUNN, P. V., DeCesaris, J. (2007). *Investigación de gramática* (2a ed.). Boston: Heinle and Heinle.

MARTÍN PERIS, E., CLUA, E., KLEIN, H. y STEGMANN, T. D. (2005). *EuroComRom – Los siete tamices. Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Aachen: Shaker Verlag.

MARTÍN PERIS, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

MARTÍN PERIS, E. (1998). «Gramática y enseñanza de segundas lenguas». *CARABELA*, 43, 5-33.

MARTÍN PERIS, E. (2004). «¿Que significa trabajar en clase con tareas comunicativas?». *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, núm. 0.

MARTÍN PERIS, E. (2010, octubre). *Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza*, ponencia en el Congreso de la Lengua de Valparaíso, Chile. Disponible en: http://congresosdelengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion

- MARTÍNEZ GILA, P. (1999). «Actividades para la reflexión gramatical en el aula de E/LE». *Didáctica del español como LE, Expolingua*, 1, 123-456.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa de español. Vol I: de la lengua a la idea; vol. II: de la idea a la lengua*. Barcelona: Difusión.
- MC CAFFERTY, S., JACOBS, G. M., DA SILVA, A. C. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*, New York: Cambridge University Press.
- MIKI KONDO, C. (2002). «Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de gramática pedagógica». *Didáctica del español como LE, Expolingua*, 3, 147-157.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1994). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4. Madrid: Colección Expolingua.
- NUNAN, D. (1992). *Collaborative Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge Language Library.
- NUNAN, D., (1992). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTEGA OLIVARES, J. (2002). «La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE». *Didáctica del español como LE, Expolingua*, 5, 159-167.
- PRABHU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QIAO, M. y JIN, X. (2010). «Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners». *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 123-456.
- RIVOLTELLA, P. C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line: socialità e didattica in internet*. Trento: Erickson.
- SALAZAR, V. (1992). «Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera». *Revista de didáctica MarcoELE*, 2, 123-456.
- SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ, J. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.

Madrid: SGEL

SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco / Libros.

SKEHAN, P. (1996). «A framework for the implementation of tasked-based instruction». *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

STERN, H. H., (1983). *Fundamental concept of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

TREVISOL, G. (dirigido por) (2002). *Il tutor dei processi formativi: ruoli, competenze, formazione*. Milano: Franco Angeli.

VARISCO, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

VÁZQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

WANG, T. P. (2007). «The Comparison of the Difficulties between Cooperative Learning and Traditional Teaching Methods in College English Teachers». *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3 (2), 123-456.

YAGÜE BARREDO, A. (2008). «Dígaselo con pasados». *Revista de didáctica marcoELE*, 7.

ZANÓN, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ZOBL, H. y LICERAS, J. (1994). «Functional categories and acquisition orders». *Language learning*, 44: 159-180.