



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departamento de Didáctica de la Lengua y de la
Literatura

Programa de Doctorado:
Ensenyament de Llengües i Literatura
Bienni 2001-2003

**Las Webquests como elemento de motivación
para los alumnos de Educación Secundaria
Obligatoria en la clase de lengua extranjera
(Inglés)**

Tesis doctoral presentada por

Eva María Pérez Puente

para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Directora: Dra. Célia Romea Castro
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universitat de Barcelona

Barcelona, 2006

CAPÍTULO QUINTO: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

II. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

5. Diseño de la investigación

5.1 Introducción

Después de hacer un recorrido por algunas de las herramientas posibles, el objetivo de este trabajo era inicialmente hacer el estudio y análisis de los materiales existentes en el mercado para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglesa en la ESO en aquel momento. Nuestro interés se centraba en la organización de la actividad, en una clase de idiomas informatizada a través de las TIC y la finalidad, contribuir a desarrollar la comprensión de las situaciones

educativas de los maestros y de los investigadores dentro del contexto del aula.

Nuestra investigación se centraba en el estudio de caso de un grupo de alumnos de segundo de la ESO en un colegio privado concertado religioso de Barcelona. Nuestro objetivo, era demostrar la importancia que tiene, para la motivación de los alumnos el uso de los recursos TIC de que disponemos en mayor o menor medida en todos los centros educativos de Cataluña y de cómo una manera de actuar del profesor puede condicionar la respuesta psicomotriz del estudiante, tanto a nivel verbal como no verbal, debido a la existencia de las inteligencias múltiples, y sobretodo la inteligencia emocional como condicionante de estos cambios.

Hemos tenido presente que Cataluña es una comunidad bilingüe donde catalán y castellano siendo lenguas cooficiales, se interrelacionan e interfieren constantemente tanto a nivel oral como escrito. En Cataluña, la puesta en práctica de programas bilingües ha suscitado diversas investigaciones sobre la competencia comunicativa de ambas lenguas, la importancia del uso de la lengua, la calidad de interacción con adultos, los factores sociológicos y las actitudes hacia las lenguas y las culturas (Arnau 1980, 1990; Aracil 1965; Artigal, 1989). Además del equilibrio inestable entre el catalán y el castellano en Cataluña nos encontramos con la necesidad de conseguir un buen

aprendizaje de la lengua inglesa tanto a nivel académico, como social y económico; de por sí con tal supremacía que queda fuera de toda discusión. El inglés como primera lengua extranjera en España se ha instaurado como lengua oficial europea por nuestro gobierno desde diferentes ámbitos. Por lo tanto, creemos necesario puntualizar que en un contexto educativo bilingüe cada vez más comunicativo, que simplemente refleja la realidad social de la calle, cada profesor actúa según sus convicciones y de esta manera, se producen comportamientos diversos. Tal y como Gardner intenta demostrar con su teoría de las inteligencias múltiples, cada persona es única e irrepetible, ya que no podemos asumir que con nuestro estudio de caso vayamos a poder resumir toda la realidad social educativa que nos rodea en la actualidad, simplemente pretendemos que sea una clave para comprender mejor lo que puede suceder en algunas aulas con algunos profesores y algunos alumnos. Pienso que siempre habrá alguien que pueda sacar provecho de la realidad concreta de este contexto educativo determinado que trataré de describir con la mayor precisión posible.

Para encontrar la metodología más conveniente para la investigación, hemos seguido como puntos de referencia la lingüística Labor (1972) que ha demostrado la importancia del estudio del lenguaje junto con variables contextuales no lingüísticas; Gumperz y Hymes han afirmado que el lenguaje no es una unidad autónoma,

sino una unidad social y la educación, que ante la imposibilidad de usar métodos cuantitativos y estadísticos para analizar las observaciones de campo, busca nuevas metodologías que describan a pequeña escala la realidad de las aulas (Spindler, 1982; Health, 1983) Los investigadores del lenguaje que han tomado metodologías cualitativas “se centran no sólo en la didáctica y el aprendizaje de habilidades lingüísticas sino también en el contexto de este aprendizaje” (Watson-Gegeo,1988; p.582). El objetivo principal de la investigación cualitativa en lingüística es el descubrimiento de nuevos parámetros de comportamiento lingüístico en diferentes contextos de aprendizaje. Este tipo de investigación a diferencia de la cuantitativa, no establece hipótesis a priori sino que las genera a lo largo del mismo estudio. Así pues, para estudiar el uso de los videojuegos para el aprendizaje en el contexto de esta escuela y dentro de la clase de lengua inglesa, siendo lengua extranjera en un contexto bilingüe (catalán/castellano), hemos utilizado una metodología de investigación cualitativa o etnográfica enmarcada en el campo de la didáctica de lenguas. Aunque sea ésta una disciplina interdisciplinar que abarca a otras muchas, siempre nos basaremos en ella como aportación valiosa a la lingüística y a la pedagogía, es decir, una práctica del proceso de aprendizaje y enseñanza que tiene lugar en un entorno específico que es la clase (Seliger, 1989)³⁶. En nuestro estudio de caso hemos utilizado diferentes métodos de recogida de

³⁶ Seliger 1989: “El objetivo de los investigadores cualitativos es descubrir fenómenos que no han sido descritos con anterioridad y entenderlos desde la perspectiva de los participantes del estudio”.

datos: filmaciones en vídeo, grabaciones en cassette, observaciones de campo, cuestionarios de alumnos y profesora, entrevistas con los participantes y self-reports (diario personal de nuestras experiencias como investigadora un rol totalmente nuevo para nosotras). Creo que, mediante la diversidad de datos recogidos, podré probar mis conclusiones mediante la triangulación y después de reflexiones analíticas sobre los datos, podré escribir descripciones más ricas y fidedignas de los fenómenos que aparecen (Erickson, 1986).

Dejaremos esto en segundo lugar, pero no por tener menor importancia sino porque creemos conveniente realizar nuestra tesis en este orden de aparición, un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el centro educativo mencionado.

En conclusión, esta investigación ha nacido gracias a la posibilidad que nos ha brindado el Departamento de Didáctica de la lengua y su literatura de la Universitat de Barcelona, y gracias también a la necesidad y deseamos conocer más a fondo la realidad educativa de la clase de lengua inglesa actual en Cataluña para dotar a los maestros y profesores de armas de evaluación y análisis que les permitan mejorar su trabajo de cada día.

Después de haber observado y analizado detalladamente las transcripciones recogidas durante nuestra observación de la clase de

lengua inglesa y de analizar los resultados obtenidos al término de esta experiencia piloto, hemos creído conveniente seleccionar esta secuencia del discurso entre la profesora y sus alumnos durante la hora de clase. Hemos escogido esta secuencia determinada por la información reveladora de las características del discurso de clase, que intenta integrar el uso y el aprendizaje de la lengua, la finalidad comunicativa y la didáctica, el habla y la reflexión sobre ella (Cambra,1992).

Hemos utilizado una metodología de investigación cualitativa o etnográfica enmarcada en el campo de la didáctica de lenguas³⁷. Aunque sea ésta una disciplina interdisciplinar que abarca a otras muchas, siempre nos referiremos a ella como aportación valiosa a la lingüística y a la pedagogía, es decir, una práctica del proceso de aprendizaje y enseñanza que tiene lugar en un entorno específico que es la clase. En definitiva, nos limitaremos a definir descriptivamente reconstruyendo el escenario cultural, tal y como es el real, sin manipularlo para descubrir como el etnógrafo recurre a la observación (participante o no) para obtener datos empíricos de primera mano (Van Lier,1988).

³⁷ Goetz & LeCompte(84): “ ...la finalidad de toda investigación cualitativa o etnográfica aplicada a las ciencias humanas y sociales, la de describir el mundo empírico y desarrollar una teoría del comportamiento del ser humano y nacida a partir de la ineficacia de los procesos cuantitativos de datos obtenidos bajo control.”

Nuestro trabajo de investigación venía determinado por la evolución de la investigación que se está llevando a cabo en esta época en el campo de la lingüística y la didáctica de lenguas. Por lo tanto, nos basaremos en un modelo de análisis cualitativo siguiendo un paradigma de proceso-producto con un enfoque claramente constructivo a través de la observación de lo que sucede en el aula, entendida como contexto natural (Goetz & LeCompte, 1984).

Así pues, no elaboraremos teorías duraderas ni generales ya que entendemos el aula como un lugar donde las cosas cambian cada minuto. De esta manera, utilizaremos diversos métodos de observación: anotaciones de campo, grabación de cinta de vídeo y de cinta magnetófono, entrevistas, cuestionarios (Long, 1980; Allwright, 1980). Además, hemos creído conveniente añadir nuestro diario personal como una forma de comprensión de la problemática que nos ocupa. Podríamos haber usado otros métodos de investigación cualitativa, pero no los hemos creído convenientes a causa de los determinados criterios de fiabilidad, variabilidad y validez. Consecuentemente, hemos intentado presentar los datos sin tener ninguna opinión ya adquirida del grupo a investigar y hemos descrito

desde el punto de vista del observador involucrado en la actividad diaria de una clase de este grupo social.³⁸

Empezamos nuestro proyecto de tesis investigando el material existente en CDRom para el crédito de inglés en la ESO³⁹ en el mercado actual. Lo cual no fue muy esperanzador, puesto que casi no existía nada. Recurrimos a los diferentes centros de recursos pedagógicos que financia la Generalitat y pude comprobar para nuestro horror y mayor frustración que los pocos CDRoms que poseían estaban almacenados en unas pequeñas cajas donde se mezclaban los dedicados a primaria, infantil y ESO. La única razón que pudimos obtener del coordinador pedagógico y del director del centro es que el problema de las copias piratas de CDs provoca que sean escépticos a la hora de comprar este material multimedia y prefieran adquirir otro tipo de material como vídeos, libros, etc.

El cuestionario inicial que pusimos en práctica tiene la pretensión de saber cuál es el conocimiento que tienen los alumnos de la ESO hoy en día, sobre aplicaciones informáticas e internet, y cuales son sus opiniones acerca de clase de inglés en la escuela.

³⁸ Van Lier 88: “ the researcher leave aside pre-established views, standards of measurement, models, schemes and typologies, and consider classroom phenomena from the functional point of view of the ordinary actor in everyday life”

³⁹ Ver anexo.

Dicho cuestionario está compuesto por una batería de 28 preguntas referentes a la proximidad del alumno con respecto a aplicaciones informáticas en el aula de inglés. Se estructura en su totalidad mediante preguntas cortas combinando entre las que se debe indicar entre un Sí/No o aquellas otras en las que se debe indicar los adjetivos con los que deben identificar una determinada situación.

El cuestionario inicial se pasó el día 20 de marzo de 2003 a dos clases de segundo de la ESO por la misma profesora de inglés a un total de 43 alumnos. Previamente se les informó que se trataba de un test para conocer su nivel acerca del uso del ordenador e internet en las clases de inglés. No encontramos oposición sino más bien un alto grado de interés por ayudar a mejorar sus expectativas acerca de la clase de inglés.

Tal y como Van Lier afirma, la investigación en el aula debe interpretarse dentro del contexto de la clase, que será totalmente diferente en un grupo que en otro. Los principios esenciales de nuestra investigación serán: la parte central de los datos viene de la interacción que se produce en clase, los datos más importantes provienen de la observación realizada de diferentes maneras y orientada hacia el contexto social siguiendo los principios émico y holístico que describen la

situación desde el punto de vista de los participantes y dentro de una cultura determinada.

Teniendo esto muy claro, empezamos por una observación directa o presencial y seguimos haciendo una observación diferida o grabada para poder volver a visionar los hechos con mayor tranquilidad. Hemos intentado no participar en los procesos que se llevaban a cabo en la clase pero era muy difícil que los alumnos, teniéndome confianza, no me preguntasen alguna duda. Creemos que el mismo profesor puede llevar a cabo sus propias investigaciones sin ningún problema grabando sus clases en vídeo y luego analizándolas en casa con tranquilidad. Pensamos que es lo que falta en el sistema educativo de Cataluña hoy en día, ya basta de quejarse, pongamos soluciones.

Evidentemente, la selección fue una secuencia comunicativa de una lección de una hora para poder investigar los diferentes resultados obtenidos en una clase que había utilizado un CD Rom para aprender el superlativo de los adjetivos, punto de la gramática inglesa que corresponde al segundo curso de la educación secundaria obligatoria y los resultados obtenidos por una clase que para aprender lo mismo han utilizado el libro de ejercicios sin mayor apoyo visual.

Así pues, en este estudio de caso empezamos a realizar una primera parte de análisis cualitativo de la grabación de una clase en que se usaba el CD Rom para aprender el punto gramatical de los superlativos de los adjetivos y una segunda fase que será el análisis cuantitativo y estadístico de los resultados obtenidos a partir de un test/ cuestionario pasado a los susodichos alumnos de secundaria.

5.2 Definición: Investigación - Acción - Participativa (IAP)

En este apartado intentaremos situar nuestra práctica en el marco de la Investigación-Acción-Participativa(IAP) e demostraremos su necesidad y gran utilidad para llegar a validar nuestra hipótesis.

Actualmente existen diversas maneras de investigar que pueden de cierta forma interrelacionarse en determinadas circunstancias y contextos. Hay la manera tradicional de investigar científicamente, en la cual una persona capacitada o grupo capacitado (sujeto de la investigación), aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación), ya sea para comprobar experimentalmente una (s) hipótesis (investigación experimental), o para describirla (investigación descriptiva), o para explorarla (investigación exploratoria). Generalmente, en este tipo de investigación, la comunidad en la que se hace la investigación, o para cual se hace, no tiene ingerencia en el proceso, ni en los resultados; ella, solo puede llegar a conocer las conclusiones, sin quitar los valores que tiene. En este siglo, y más, en estas últimas décadas, sin perder el carácter de científicidad, han nacido otros enfoques de investigación científica, buscando mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados por parte de la comunidad involucrada. En estos nuevos enfoques se ubica la *Investigación - Acción -Participación(IAP)* **IAP** es la sigla de: Investigación - Acción - Participación. Es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas.

-Como enfoque se refiere a una orientación teórica (filosofía, marco teórico) en torno a como investigar.

-Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación - estudio científico diferente a la investigación tradicional; es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque. La novedad puede ubicarse en el sentido e implicación de las dos palabras que acompañan la primera (investigación):Acción - Participación.

No es sólo investigación, ni sólo investigación participativa, ni sólo investigación-Acción; implica la presencia real, concreta y en interrelación de la Investigación, de la Acción, y de la Participación.

La IAP nace en los años 70, con base en la orientación sociológica de la teoría de la Dependencia Liberación, Orientación que fue siendo asumida por las ciencias humanas, las ciencias de la educación, la pastoral y la misma teología. Uno de sus aspectos claves es el dar el valor que se merece, la acción - la praxis (acciones que conducen al cambio estructural) y el valor que tiene la comunidad toda, aún aquella a la que no se le ha permitido la capacitación en colegios o universidades (la clase pobre).

- Es investigación: Orienta un proceso de estudio de la realidad o de aspectos determinados de ella, con rigor científico.

- Es acción (asistencialista, o solidaria, o transformadora): En esta investigación hay acción la cual es entendida no solo como el simple actuar, o cualquier tipo de acción, sino como acción que conduce al cambio social estructural¹; esta acción es llamada por algunos de sus impulsores, praxis (proceso síntesis entre teoría y práctica) , la cual es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad abordada no sólo para conocerla, sino para transformarla ; en la medida que halla mayor reflexión sobre la realidad, mayor calidad y eficacia transformadora se tendrá en ella.

La investigación y la acción se funden creadoramente en la praxis. El requerimiento de cualquier investigación, que quiera ser práctica y transformadora, es la acción. No se investiga por el mero placer de conocer, además, la validez de una investigación la otorga la acción. "la IP es para la acción, de la acción realizada, y en la acción" (Germán Mariño). Es importante tener en cuenta que no hay que esperar el final de la investigación para llegar a la acción, pues todo lo que se va realizando en el proceso es acción y a la vez va incidiendo en la realidad.

- Es participativa: es una investigación - acción realizada participativamente. Aquí la investigación no es sólo realizada por los expertos, sino con la participación de la comunidad involucrada en ella; quiere superar la investigación al servicio de unos pocos (una clase privilegiada), y la investigación para las universidades -

bibliotecas solamente. La investigación y la ciencia deben estar al servicio de la colectividad; busca ayudarle a resolver sus problemas y necesidades y ayudar a planificar su vida. La IAP se realiza con una óptica desde dentro y desde abajo: desde dentro de la comunidad estudiada; desde abajo pues lleva a la participación incluso a quienes no han podido a estudiar (los más pobres). Aquí los problemas a investigar son definidos, analizados y resueltos por los propios afectados. La participación aquí no es una posibilidad que se da a la comunidad en general, sino hacer realidad el derecho de todos a ser sujetos de historia, o sea sujetos de los procesos específicos que cada grupo va llevando adelante. La meta es que la comunidad vaya siendo la autogestora del proceso, apropiándose de él, y teniendo un control operativo (saber hacer), lógico (entender) y crítico (juzgar) de él.

Este enfoque implica un replanteamiento epistemológico, político, y por tanto metodológico; no es hacer lo mismo de antes, pero ahora con la participación de la comunidad, sino investigar desde una nueva óptica - perspectiva en - con - para la comunidad. Epistemológicamente: supone romper con el binomioclásico de sujeto y objeto de la investigación. Esto supone un cambio grande en las concepciones de trabajo científico, de la metodología y de la teoría misma. Aquí todos son sujetos y objetos de investigación, lo cual

implica que la verdad - ciencia - teoría se va logrando en la acción participativa comunitaria. La teoría va a ser resultado del aporte popular, leído, justificado, convalidado, orientado por los métodos científicos; desde ese punto de vista, todos aportan: el pueblo - miembros de una comunidad, los técnicos, los expertos...

Políticamente: supone el que toda investigación parta de la realidad con su situación estructural concreta, la reflexión, para ayudar a transformarla creativamente, con la participación de la comunidad implicada. El objeto final es la transformación de la realidad social en beneficio de las personas involucradas; esto implica operar también al interno de sistema vigente.

Metodológicamente: supone un proceso modesto y sencillo al alcance de todos ("la ciencia no deja de ser ciencia por ser modesta" Fals Borda), pero a la vez que lleve: a la participación procesual, a asumir crítica y estructuralmente la realidad, a la reflexión seria y profunda de sus causas y tendencias, a conclusiones científicas, a estrategias concretas y realizables, a una planeación, a una praxis - acción renovada y transformadora en la que vaya interviniendo toda la comunidad, a una continua reflexión sobre la praxis para hacerla cada vez más liberadora y transformadora de la realidad.

5.3. La investigación-acción-participativa en diferentes contextos

5.3.1 La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado

Desde el discurso teórico interrelacionado con la experiencia de formadores en Investigación Educativa Aplicada, se plantean criterios de acción pedagógica para la formación inicial de profesionales de la

enseñanza con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, en relación con los contenidos de aprendizaje a enseñar y con los vinculados a su actuación docente.

1. El profesor estratégico

Las características de la actual sociedad y su incidencia en la educación (educación en el centro del debate público, reformas educativas, nuevas tecnologías, pérdida del monopolio de la información por las escuelas, por citar algunos factores), plantean importantes desafíos al docente en el desempeño de su rol, que deben ser atendidos desde su formación inicial.

No es casual el creciente número de trabajos de investigación sobre formación del profesorado publicados en Estados Unidos y en Europa en los últimos años, aunque en el contexto latinoamericano la problemática del profesor debutante en cuanto objeto de investigación es «cuasi-inexistente» según Cornejo (1999).

Los informes de las investigaciones que se desarrollan en este campo nos aportan respuestas a cuestiones que son medulares para constituir o para renovar los planes de estudio de formación inicial en la teoría y en la práctica de la enseñanza.

Una de esas cuestiones es: ¿cuál es el perfil que debe tener el profesor que hoy comienza a formarse como tal para educar y para enseñar de acuerdo con los desafíos que la sociedad le presenta? La línea de investigación de Monereo *et al.* (1998) sobre estrategias de aprendizaje en la universidad, nos aporta una posible respuesta a esta interrogante: el perfil de un profesor que asume los desafíos que le plantean los cambios sociales debe ser el de un profesional estratégico.

Monereo reconoce en la formación del profesorado una vía para enseñar estrategias de aprendizaje. Las define como:

[...] procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (*op. cit.*, p. 27).

El autor plantea la necesidad de pensar en una formación continua que tenga en cuenta al profesor como aprendiz y como enseñante estratégico, y que le aporte instrumentos para:

- Interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa.

- Tomar decisiones como aprendiz y como docente estratégico que le permita enriquecer su formación.

En este sentido, conceptualiza al profesor estratégico (Monereo y Clariana, 1993, citado por Monereo *et al.*, 1998) como un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente. Monereo *et al.* (op. cit., p. 18) toman el concepto de «habilidades» de Sckmeck (1988) como «capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática».

La idea de regulación es clave en el concepto de estrategia para estos autores. Implica reflexión consciente y control permanente del proceso de aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evaluación de la propia conducta).

La aplicación consciente del sistema de regulación origina un tercer tipo de conocimiento, el condicional o estratégico. Éste surge de analizar las condiciones que determinan que una estrategia sea adecuada, y permite establecer relaciones con ciertas formas de

pensamiento y de acción. La actuación estratégica se realizaría según el conocimiento condicional que el sujeto había construido para esa situación, o que había actualizado en el caso de que las circunstancias fueran similares a las de una situación anterior en la que se hubiera utilizado eficazmente la estrategia.

El aprendizaje mediante estrategias, es decir, a través de la toma consciente de decisiones, promueve el aprendizaje significativo (en el sentido de Ausubel, 1963) puesto que no se trata sólo de aprender a utilizar procedimientos, sino a valorar las condiciones de su utilización y su efecto en el proceso de resolución de la tarea.

Por lo expuesto, entendemos que la investigación-acción puede ser considerada como una valiosa estrategia de aprendizaje en el nivel de formación docente inicial. Una estrategia sofisticada, puesto que es preciso que se enseñe de forma explícita (Monereo *et al.* 1998). Nuestra experiencia pedagógica en relación con esta modalidad de investigación nos permite afirmar que potencia la conciencia del estudiante de profesorado que tiene grupos de alumnos a cargo sobre cómo desarrollar y optimizar su quehacer docente, siendo a la vez aprendiz y profesor de la materia a enseñar.

5.3.2 El enfoque de investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente y la formación del profesorado

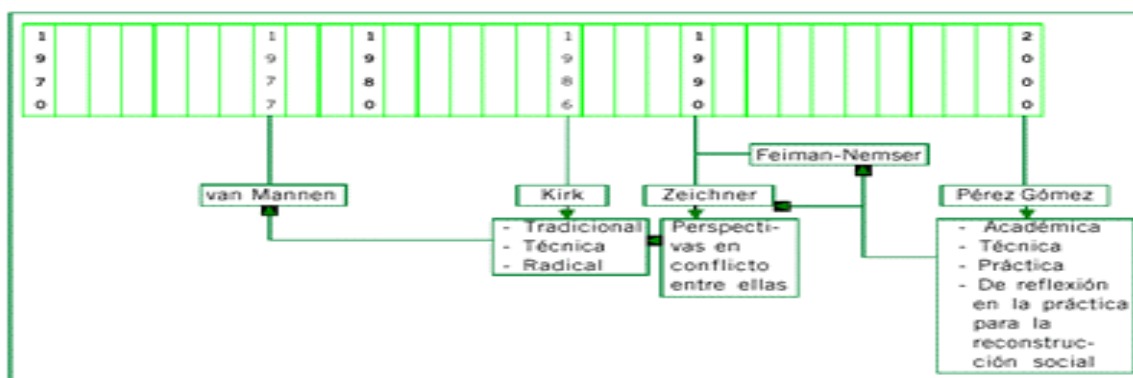
Un breve análisis de las teorías que han prevalecido en los últimos treinta años sobre la práctica de la función docente y sobre la formación del profesorado nos permite centrar la atención en sus diversos enfoques, y re-significar aquel que hemos adoptado en nuestra práctica como formadores de profesores de enseñanza media: el de investigación-acción.

Pérez Gómez (2000) propone una clasificación en la que distingue las siguientes cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica, y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Dicha propuesta surge de los aportes de Feiman-Nesmer y de Zeichner, ambos en 1990. Zeichner –citado por Pérez Gómez– afirma que las tres perspectivas ideológicas que han estado en conflicto en la mayor parte de los programas de formación docente son: la tradicional, según la cual la enseñanza es una actividad artesanal y el docente un artesano; la técnica, que entiende que la enseñanza es ciencia aplicada y el docente un técnico; y la radical, para la que la enseñanza es una actividad crítica y el docente un profesional que investiga reflexionando sobre su práctica.

En una línea de tiempo, se muestra en el cuadro 1 la evolución en el análisis de las perspectivas teóricas que han predominado en la práctica de la función docente y en la formación del profesorado en el último tercio del siglo XX. Estas perspectivas fueron identificadas por Kirk (1986), quien se basó, a su vez, en la distinción de Van Mannen (1977).

La clasificación que ofrece Pérez Gómez particulariza las anteriores con la identificación de enfoques diferenciados en cada una de las perspectivas. Se presentan en el cuadro 2.

CUADRO 1
Perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico, en la práctica de la función docente y en la formación del profesorado en el último tercio del siglo XX, según Pérez Gómez (2000)



CUADRO 2
Perspectivas y enfoques sobre la función y la formación del profesor según Pérez Gómez (2000)

Perspectivas	Enfoques	
Perspectiva académica	Enfoque enciclopédico	Enfoque comprensivo
Perspectiva técnica	Modelo de entrenamiento	Modelo de adopción de decisiones
Perspectiva práctica	Enfoque tradicional	Enfoque reflexivo sobre la práctica
Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	Enfoque de crítica y reconstrucción social	Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión

Siguiendo el análisis de Pérez Gómez, planteamos las características principales de cada una de estas perspectivas con sus correspondientes enfoques:

- **La perspectiva académica en la formación del profesorado** pone el acento en la transmisión de los conocimientos y en la adquisición de la cultura. El docente es el especialista que domina alguna de las disciplinas culturales, y su formación radica en el dominio de los contenidos que debe transmitir. Dentro de la perspectiva académica el autor diferencia los enfoques enciclopédico y comprensivo. El enciclopédico entiende la formación del profesor como un acopio de productos culturales que deberá exponer en su tarea docente con claridad y orden. El comprensivo busca desarrollar en el alumno la comprensión de la disciplina. El docente debe

formarse en la epistemología de la misma y en la filosofía de la ciencia en general, además de integrar conocimientos didácticos referentes a la disciplina que enseña para su eficaz transmisión.

- **La perspectiva técnica** otorga a la enseñanza el atributo de ciencia aplicada, y valora la calidad de la misma en función de los productos logrados y de la eficacia para alcanzarlos. El profesor es un técnico cuya actividad se orienta sobre todo a la aplicación de teorías y de técnicas en la solución de problemas. En la visión de Pérez Gómez, dicha concepción es la que Schön (1983) denomina «racionalidad técnica», como epistemología de la práctica. Ha prevalecido a lo largo del siglo, particularmente en los últimos treinta años, en los procesos de enseñanza concebidos como pura intervención tecnológica, y en la investigación sobre la enseñanza enmarcada en el paradigma proceso-producto. En una valoración de esta postura, Pérez Gómez señala que la misma ha implicado un avance sobre el enfoque tradicionalista, artesanal y academicista, al entender que la enseñanza puede ser explicada con rigurosidad, sistematización y objetividad; a pesar de haberlo intentado durante las últimas décadas, «la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los

fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores» (*op. cit.*, p. 407).

En la formación del docente, según la perspectiva técnica, el autor distingue dos modelos: el de entrenamiento y el de adopción de decisiones. La diferencia se encuentra en que el primero entrena al profesor en la aplicación de aquellas técnicas, procedimientos y habilidades que han demostrado su eficacia en investigaciones anteriores, en tanto que el segundo requiere la formación de competencias estratégicas que le posibiliten la adopción de decisiones adecuadas a partir de razonamientos basados en principios y en procedimientos de intervención.

- **La perspectiva práctica** entiende que la enseñanza es una actividad compleja, en la cual el contexto juega un rol determinante como creador de situaciones de conflicto de valor, que, en su mayoría, son imprevisibles y que demandan opciones éticas y políticas del docente. La formación del profesor dentro de esta perspectiva considera la práctica como principio y fin del aprendizaje, y al profesor experimentado como el recurso más eficaz para que el docente en formación desarrolle sus propias experiencias. Esta perspectiva ha

evolucionado durante el siglo xx, distinguiéndose en ella el enfoque tradicional, que se basa casi exclusivamente en la experiencia práctica, y el enfoque que subraya la práctica reflexiva. El tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, que se aprende en la institución educativa en un lento proceso de inducción y de socialización. Basándose en investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los docentes novatos (Pérez Gómez y Gimeno, 1986; Pérez Gómez y Barquin, 1991), Pérez Gómez nos advierte sobre la incidencia que tiene, en el profesor novato, la vivencia institucional de los primeros años, en la medida en que ésta puede empobrecer el acervo teórico alcanzado durante su formación académica inicial. El enfoque reflexivo sobre la práctica reconoce la necesidad del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales de las cuales forma parte. Schön analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción. Sobre el concepto de reflexión, Pérez Gómez (*op. cit.*, p. 417) afirma:

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de

conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

El mismo autor distingue, de acuerdo con Schön (1983), los siguientes conceptos que integran la concepción más amplia de pensamiento práctico del profesional ante las situaciones de la práctica:

— Conocimiento en la acción, que se manifiesta en el saber hacer.

— Reflexión en la acción, que implica pensar sobre lo que se hace a la vez que se actúa, es decir, un metaconocimiento en la acción.

— Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, como el análisis que el sujeto realiza sobre la propia acción después de haberla hecho.

- En **la perspectiva de reflexión** en la práctica para la reconstrucción social, Pérez Gómez agrupa las posturas que conciben la enseñanza como una actividad crítica, social, con opciones de carácter ético. Distingue el enfoque de crítica y reconstrucción social del enfoque de investigación-acción y

formación del profesorado para la comprensión. El enfoque de crítica y reconstrucción social reconoce en la escuela y en la formación del profesorado los medios fundamentales para el logro de una sociedad más justa. La formación del profesorado busca crear conciencia para pensar críticamente sobre el orden social de su comunidad. El profesor es un intelectual, un transformador de la sociedad comprometido políticamente. Representantes de este enfoque son: Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis. En el enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión:

[...] la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente (Pérez Gómez, op. cit., p. 429).

Este enfoque tiene como principales representantes a Stenhouse, McDonald y Elliott.

5.3.3 La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado

[...] se sustenta en la necesidad de contar con una formación básica en investigación, que permite al estudiante discutir conceptual y operativamente las condicionantes y las formas de generar conocimiento a partir de la utilización del método científico, así como aplicar técnicas de investigación en diagnosticar problemas y desarrollar estrategias de intervención (Secretaría de Capacitación Docente UNIVERSIDAD DE URUGUAY, 2002).

Observamos detenidamente el ejemplo de la universidad de Uruguay en tercer curso de formación de profesorado. Creemos muy fructífero para España tomarlo como ejemplo educacional. Observar de manera sistemática las situaciones educativas (Postic y de Ketele, 1992) de las cuales forman parte como profesores (tanto áulicas como institucionales) y analizarlas con fundamentos teóricos, elaborar planes de intervención e implementarlos, evaluarlos y formular informes de investigación, reelaborar dichos

planes, trabajar de modo colaborativo, comunicar públicamente los procesos de investigación desarrollados, son las principales actividades sobre las que estructuran la modalidad de investigación-acción como estrategia de formación en la universidad de Uruguay. Creemos un ejemplo muy fructífero a seguir por las universidades de España.

El estudio de la observación científica y de sus características, y el trabajo consciente de los estudiantes de profesorado con sus capacidades de ver y de oír sobre situaciones educativas de las que forman parte para llegar a transformarse en observadores con cierto grado de habilidad, son otros pilares del curso para la aplicación de los procedimientos de investigación (observación, entrevista, encuesta y sociometría), con el propósito de ampliar y sistematizar el conocimiento de dichas situaciones.

El análisis de los atributos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo y sus interrelaciones con las metodologías de análisis de datos, la comparación entre las tendencias contemporáneas en investigación educativa y los diversos modos de acercarse a la realidad [positivista, interpretativo y crítico (Pérez Serrano, 1990)], son parte del marco teórico que ilumina la libre opción por parte de los estudiantes de profesorado (profesores practicantes), y de la finalidad que guiará su trabajo de investigación en el

segundo y último semestre del curso: ¿describir la situación educativa elegida?, ¿interpretarla desde la perspectiva de los sujetos que intervienen en ella?, ¿describirla e interpretarla?, ¿transformar dicha situación empleando metodología profesional a partir de su descripción e interpretación?

Ante la necesidad que tienen los estudiantes de formación de profesorado de resolver situaciones problemáticas de su novel práctica docente en la universidad de Uruguay, el enfoque de investigación-acción emerge como opción teórica y metodológica para investigarlas y transformarlas.

De igual manera, para desarrollar un proceso de esta naturaleza como es nuestra tesis doctoral seguimos las siguientes fases, en una adaptación de la guía práctica de Elliott (1996):

- Identificación del área problemática de la práctica docente.
- Organización del equipo de trabajo.
- Exploración de la situación inicial mediante el uso de procedimientos de investigación y del estudio teórico de la problemática.

- Planteo de conclusiones en informe escrito y puesta oral en común.
- Enunciado del problema y formulación de objetivos.
- Identificación de factores a modificar y planteo de hipótesis-acción. La hipótesis-acción «indica una acción a realizar que debe responder, sobre todo, a una autorreflexión y autocomprensión de la situación. La hipótesis nace de la reflexión y del análisis de la problemática, tanto en el plano teórico como en el práctico» (Pérez Serrano, op. cit., p.107).
- Planificación de estrategias a desarrollar.
- Aplicación de estrategias y valoración de su impacto mediante la aplicación de instrumentos de investigación.
- Planteo de reflexiones y conclusiones.
- Revisión del plan general y replanteo de hipótesis-acción.
- Nuevas observaciones, acciones y reflexiones.
- Comunicación pública del proceso realizado.

Asimismo, en nuestro trabajo hemos tenido en cuenta los siguientes apartados:

Identificación de la situación problema

- La actitud pasiva de algunos alumnos en la clase de lengua inglesa y la necesidad de favorecer su participación nos orienta a buscar nuevos medios didácticos como la informática.

De formulación de hipótesis

- Actualmente, la informática puede ser un medio didáctico motivador del aprendizaje de la lengua inglesa para los alumnos de secundaria.

De procedimientos de investigación

- Hacer una entrevista informal a profesora de inglés.
- Presentar una encuesta a los alumnos para conocer: Su gusto por el uso del ordenador, la frecuencia de uso y los programas que utilizan...

De objetivos

- Motivar para el aprendizaje de inglés a los alumnos de ESO.
- Emplear Nuevas tecnologías como recurso didáctico.
- Recurrir a la informática educativa.

- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Generar autoestima.

Del Desarrollo de habilidades regulativas:

Generales

- Concienciarse de los objetivos.
- Mejorar la práctica docente por la incorporación de la informática como medio didáctico.
- Estimular la participación de los alumnos de 4º de la ESO en la clase de inglés, para favorecer su creatividad y su capacidad de aprendizaje autónomo.

Específicos:

Por medio de una exploración inicial: con un estudio teórico previo del problema y el planteamiento de una hipótesis inicial

- Facilitar la incorporación de las TIC mediante el uso de CD Rom/ WebQuests creadas por profesores de secundaria
- Plantear la hipótesis-acción modificando la inicial:
 - El uso de las WebQuests en clase de lengua inglesa sitúa a los alumnos en contextos virtuales que les

permiten aprender y mejorar su nivel de interacción en esta lengua.

- Planificación de las estrategias:
- Coordinación de horarios para asistir al aula de informática
- Elección de las WebQuests e agregarlas a Favoritos en los ordenadores.
- Planificación de secuencias de trabajos guiados para realizar en el laboratorio de informática con el *software* ofrecido.
- Aplicación de las estrategias y control del curso de acción.
- Observación participante de aspectos procedimentales y actitudinales con plantilla de observación, y encuesta a alumnos para conocer si les gustaría volver a usar el aula de informática para la clase de lengua inglesa, si la tarea con el *software* les facilita o no la redacción y lectura de documentos en inglés y si les favorece trabajar con un compañero.
- Evaluación de la actuación.

Toma consciente de decisiones

- Adoptar la Informática como un nuevo medio didáctico para motivar el aprendizaje de la lengua inglesa por los alumnos.
- Buscar *software* apropiado(webquests) y planificar actividades para su uso.
- Informar a otros equipos docentes sobre la propuesta, los logros y las dificultades de la misma.

5.3.4 La investigación-acción un método para la reflexión del profesorado

La comunidad docente autorreflexiva establecida en la investigación-acción no se ocupa únicamente de transformar su propia situación, ya que se ve asimismo forzada a enfrentarse con las limitaciones no educacionales (factores externos a la escuela) impuestas a la educación. Esta dialéctica entre lo educacional y lo no educacional fija la atención del grupo en la educación entendida en su totalidad y en sus relaciones con aquella parte de la estructura social que está más allá de la educación. Así, el grupo de docentes queda invitado a considerar, no sólo el dominio de su propia acción, sino también el de la acción educativa como parte de un dominio social más amplio. Se le invita a considerar la educación en su totalidad, para aprehender de ello la necesidad general de la reforma educativa en la sociedad. No es únicamente

un proceso que refleje la historia o reacciones ante ella, sino que postula una profesión formada por investigadores educacionales activos que se contemplan a sí mismos como agentes de la historia y que tienen el deber de expresar, mediante su propia acción considerada, sus juicios prácticos acerca de los cambios necesarios en educación: es decir, mediante su praxis.

Esta unidad dialéctica entre lo teóricamente completo con lo prácticamente completo es básica para la investigación-acción educacional.

A menudo cabe preguntarse:

¿Qué papel debe jugar el profesor ante situaciones complejas, conflictivas inciertas?

¿Qué hace el profesor ante tales situaciones?

¿Cómo las supera la relación mecánica entre el conocimiento científico y la práctica en el aula?

¿Cómo se analiza el ingenio del profesor para comprender cómo utiliza el conocimiento científico y su capacidad intelectual?

¿Cómo le nace esa dialéctica de superación?

¿Cómo se enfrenta, elabora rutinas, experimenta hipótesis de trabajo?

¿Utiliza técnicas, instrumentos, materiales conocidos?

¿Cómo crea estrategias, inventa procedimientos, tareas, recursos?

Para responder a las interrogantes planteadas, el profesor se vuelve:

- 1- Un investigador en el aula.
- 2- Un moralizador.
- 3- Un diseñador.
- 4- Profesor clínico; da salud, limpia la oscuridad del entendimiento.
- 5- Planificador, estrategia; resolviendo problemas difíciles, toma la mejor decisión.
- 6-Un práctico reflexivo; solventa, inmediatamente, con su crítica, la problemática.

El aula es un terreno cambiante todos los días, minado de problemas, debe ser un planificador de la estrategia.

La multirrealidad de la realidad está presente,
los ,problemas son imprevisibles, son
prácticos, no son de solución procedimental.

Los problemas pueden ser individuales, de aprendizaje: cómo hacer campeón al más débil. A formas de comportamiento de grupo: cómo los incentivo, cómo los motivo para salir adelante.

Exigen tratamiento específico, condicionado por EL CONTEXTO: la historia del grupo en su desarrollo en el aula.

Se puede comprender mejor este enfoque, situándolo como una idea que ha evolucionado en el tiempo y en el espacio, que nace de la dialéctica interna de la contradicción profesor- alumno. Que tiene un desarrollo teórico- práctico, en constante renovación, auto-reconstrucción.

EL PROBLEMA CENTRAL: cómo generar conocimiento que transforme la realidad y se aleje de la mecánica rutinaria, que duerme las almas. Cómo salir del montón. Cómo conseguir estudiantes de calidad Cómo no defraudar al alumno. Cómo incentivarlo.

Se debe impulsar el pensamiento del estudiante que debería ponerse a reflexionar, a desarrollar su creatividad; que sea él mismo,

el que se problematice, el que se lleve el problema y el que lo resuelva en el ecosistema.

La investigación-acción es un proceso que refuerza a los participantes, y los lanza a la lucha por formas de educación más racionales, justas, democráticas y plenas.

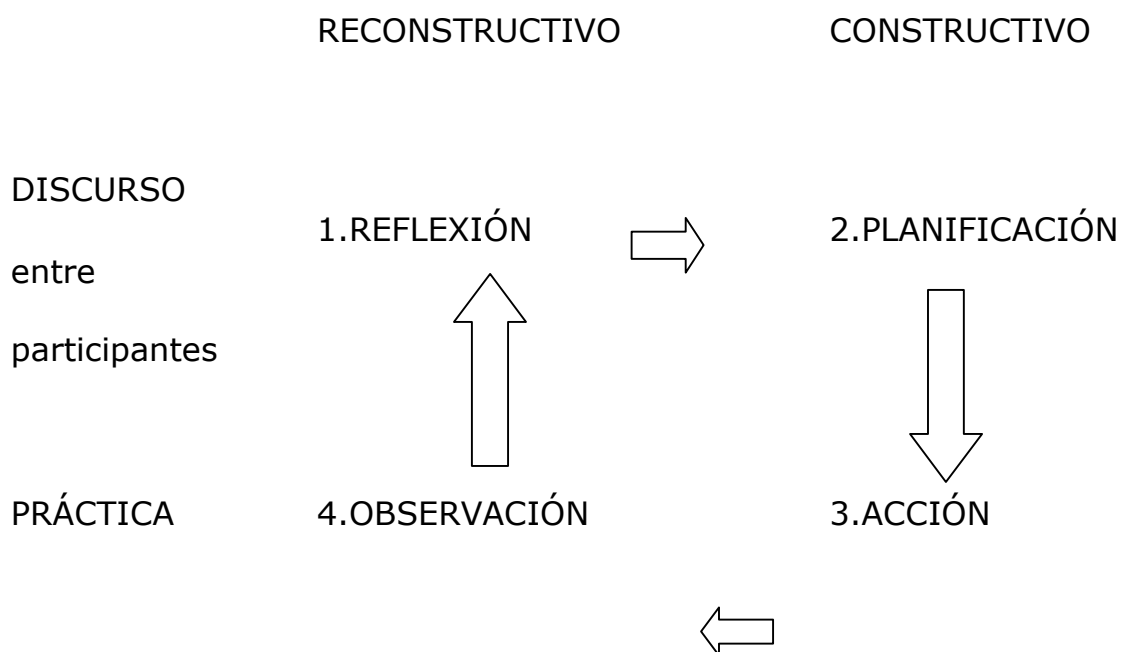
Es "activista" en el sentido de inducirles a emprender la acción basada en la autorreflexión crítica y autocrítica, pero también es prudente en tanto que introduce el cambio a un ritmo justificado por la reflexión y practicable para los participantes en el proceso...

Evidentemente, al considerar que los practicantes pueden ayudar a suscitar el cambio educacional racional, hay que tener en cuenta que las instituciones educativas están configuradas por presiones sociales y por prácticas y políticas que se sustraen a la influencia de los practicantes. Por tanto, para cambiar las prácticas y las instituciones de la educación no basta con que los practicantes se comprometan a cambiar sus prácticas, sino que deben enfrentarse a los factores que limitan su acción... quizá se hallen en oposición a intereses que no preveían y se expongan a demostraciones de fuerza coercitiva de un carácter expeditivo que, a lo mejor, tampoco habían previsto. Con lo que no tardan en aprender las virtudes de la prudencia y la precaución.

Lo que conviene recordar, por consiguiente, es que las prácticas educativas son prácticas sociales, y que la reforma educativa es una reforma social. Eso debe entenderse en un contexto social, cultural, político y económico. Para sustentar la reforma educativa al servicio de los valores de la educación, los practicantes no sólo han de desarrollar teorías educacionales, sino además teorías sociales....

En el proceso de la investigación-acción, la reflexión y la acción se mantienen en una tensión dialéctica, ya que la una informa a la otra mediante un proceso de cambio, observación, reflexión y modificación.

Los "momentos" de la investigación-acción



en el
contexto del
aula

Observación: Atender de manera sistemática a las situaciones educativas de las cuales se forma parte como profesores y analizarlas con fundamentos teóricos, elaborar planes de intervención e implementarlos, evaluarlos y formular informes de investigación, reelaborar dichos planes, trabajar de modo colaborativo, comunicar públicamente los procesos de investigación desarrollados. Son las principales actividades sobre las que estructuramos la modalidad de investigación-acción como estrategia de formación.

Reflexión: Este momento consiste en meditar sobre lo que se ha observado y ejecutado para proponer las estrategias que aminoren la problemática encontrada.

Planificación: En este momento se prepara la forma y el momento en que la estrategia se llevará a cabo.

Acción: En este momento se ejecutan los planes diseñados para enfrentar la problemática encontrada.

La suerte de la ciencia educacional crítica, como la de cualquier otra teoría social crítica, va ligada a los resultados prácticos que obtenga. Por supuesto, la crítica debe utilizar el discurso crítico más fino y riguroso que se pueda conseguir, pero ha de ser algo más y no sólo discurso. Una crítica potente depende de la capacidad de los practicantes para participar de un discurso teórico relevante en lo concreto, para disponer las condiciones de la organización de su propia ilustración y para organizarse a sí mismos a los fines de la lucha práctica por cambiar la educación. Así que, la participación de los practicantes en el proyecto de la ciencia educacional crítica es algo más que una necesidad teórica; es, también, una necesidad práctica. La promesa de una ciencia educativa crítica sólo se redime por medio de la unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. El problema de una ciencia crítica de la educación es el de cómo alcanzar esa unidad de una teoría organizada, para la ilustración con una práctica que la consiga.

5.3.5 La investigación-acción-participativa (IAP) desde una perspectiva ideológica-histórica

Las relaciones entre dirigentes y dirigidos en los movimientos de emancipación popular se han representado de muy diferentes formas. Entre la "sequedad" del Lenin de *¿Qué hacer?*, declarando

que la conciencia revolucionaria sólo podría ser introducida desde el exterior a unos trabajadores instintivamente conciliadores, y la "calidez" de unos movimientos alternativos que vieron, en el establecimiento de una vanguardia dirigente, los fermentos de una nueva relación de dominación, disputa, en diferentes versiones que nunca se ha dirimido. Ni el autoproclamado vanguardismo (lejos por otra parte del primer bolchevismo) ni el espontaneísmo que atribuye potencial suficiente al saber explícito de los explotados sobre su condición, han resultado jamás satisfactorios. A mitad de camino entre las exigencias del saber teórico y las enseñanzas de la movilización popular, la investigación-acción participativa propone una nueva aportación al problema de cómo el saber puede proporcionar poder a los que carecen de él, sin injertar, durante el proceso, nuevas relaciones de sojuzgamiento. Lo hace desde ámbitos específicos, relacionados todos con lo que podríamos abreviar como el problema de una pedagogía que persiga la destrucción de los roles iniciales entre el enseñante y enseñado (desde la educación al trabajo social, pasando por la acción política). La investigación-acción participativa persigue el modo de eliminar los privilegios del maestro o el dirigente sin desperdiciar por el camino el capital de autoridad racional sobre la que hacía descansar parte de su preeminencia. Procederemos, primero, a ofrecer algunos rasgos de su amplia base filosófica para ofrecer a continuación un esbozo de ciertas fases que articulan su metodología. Dado que la

investigación-acción participativa no pretende ofrecer tecnologías que produzcan resultados automáticos, debido a que somete a una crítica radical las implicaciones epistemológicas y éticas de la concepción del espacio de intervención como escenario de un proyecto de amaestramiento, dichas fases destacan por estar sobrecargadas teóricamente de precauciones. Derivan éstas de un magma filosófico que permite a los teóricos de la investigación-acción participativa incorporar una notable y nada común autoconciencia epistémica.

a.- Concepto

No resulta sencillo delimitar el concepto de investigación-acción participativa (IAP). La investigación-acción en su primitiva delimitación por Kurt Lewin remitía a un proceso continuo en espiral por el que se analizaban los hechos y conceptualizaban los problemas, se planificaban y ejecutaban las acciones pertinentes y se pasaba a un nuevo proceso de conceptualización. La manera en que Lewin concebía ese proceso estaba aún cargada de supuestos elitistas y de concepciones del cambio social alucinadas con la eficacia de la acción instrumental (Carr, Kemmis, 1988: 175-177). Por su parte, los profesores Lourdes Merino y Enrique Raya proponen establecer diferencias entre investigación-acción e investigación-acción participativa, situando a la primera como una aplicación del método científico a un problema con voluntad

praxeológica y con cierta participación de los afectados (Merino, Raya, 1993: 5). La IAP aparecería entonces como un tipo de investigación-acción que, incorporando los presupuestos de la epistemología crítica, organiza el análisis y la intervención como una pedagogía constructiva de disolución de los privilegios del proceso de investigación como punto de partida para un cambio social de alcance indeterminable. Esa búsqueda del conocimiento se caracteriza por ser colectiva, por proporcionar resultados cuya utilización y gobierno corresponde a los propios implicados, que deben haber determinado el proceso de conocimiento a la vez que experimentado en el mismo un proceso de maduración colectiva (De Miguel, 1993, 97-101). Por otra parte, y esta cuestión es central, los iniciadores de la IAP se previenen contra su propio poder concibiéndose "como participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose también en objeto de análisis" (IOE, 1993: 69). Los investigadores entran así en un proceso en el que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación (Rahman, 1991: 34).

b.- Presupuestos epistémicos

Los teóricos de la Investigación-acción participativa se reclaman de una múltiple inspiración teórica: Marx y Freud, Gramsci y Dewey, Habermas y Foucault, Jesús Ibáñez y T. Kuhn, Edgar

Morin y Paulo Freire, Kurt Lewin y Orlando Fals Borda. No podemos realizar una selección de las aportaciones de éstos, ni sería muy útil en una entrada de este tipo. En lo que sigue intentaremos delinear los supuestos epistemológicos que nutren la investigación-acción participativa desde determinados radicales básicos.

1.Relación sujeto-objeto

La IAP reniega de la separación sujeto-objeto tal como ha sido planteada en la teoría tradicional del conocimiento, por razones tanto epistémicas, como ético-políticas. Respecto a lo primero la mayoría de los teóricos rubrican, sin duda, con la reciente filosofía de la ciencia, la tesis de que la conciencia del investigador forma parte del sistema experimental, y, con Sartre (1960: 46-50), que la conciencia únicamente puede adquirir nuevas perspectivas si es capaz de embarcarse en una praxis diferente. Una realidad social de opresión no sólo es imposible de captar desde una objetividad pura, sino que el proceso de aprehensión de la misma se desarrollará en una u otra dirección en función de la práctica social en que la conciencia se encabalga confirmándola y/o transformándola. Es imposible, por ejemplo, desvelar el carácter alienante de la educación tradicional sin embarcarse en una práctica alternativa que pruebe la posibilidad de otros procesos de aprendizaje por el camino en que se transforma el anterior.

2.Toma de conciencia

Estrictamente relacionado con lo que acabamos de exponer se encuentra el problema de la toma de conciencia. Toda teoría de la concientización se apoya, de algún modo, en una teoría marxista de la ideología y, por tanto, en la posibilidad de configurar una representación del mundo verdadera frente a otra falsificada. La mayoría de los teóricos de la investigación remiten a la teoría de los intereses del conocimiento establecida por Jürgen Habermas. Para el autor de *Conocimiento e interés*, existen un tipo de ciencias dirigidas por un interés de emancipación. Mientras las ciencias empírico-analíticas construyen el mundo como unidad legaliforme desde el que organizar su sometimiento y las ciencias histórico-hermenéuticas como un espacio simbólicamente dotado de sentido dialógicamente asimilable, las ciencias sociales críticas median ambos paradigmas mediante la utilización de la autorreflexión. Por un lado, conciben la existencia de determinaciones sociales que actúan con fuerza de ley, por otro, se sitúan en las condiciones iniciales que hacen posible semejantes regularidades por la conciencia oscurecida, como conductor fundamental del determinismo. Al establecer las condiciones iniciales de las leyes sociales como espacio de coacción inconsciente, Habermas sitúa la autorreflexión sobre lo que nos constituye, como previo necesario de un cambio social, que aún puede abortarse por el miedo derivado de la amenaza directa de violencia.

Este interés autorreflexivo puede ser interpretado como una nueva rehabilitación del sueño hegeliano y lukacsiano de un lugar epistemológico absoluto como guía para la IAP. Semejante peligro ha sido eliminado por alguno de sus más capaces defensores por el énfasis, no en el sueño de una transparencia completa, sino en el valor formativo de un proceso autorreflexivo inacabable: "encontrar la belleza de la artesanía popular en la construcción participada en las ciencias sociales. Es decir, no en el resultado final, pulido y perfeccionista, sino en la textura y el pulso, que muestran la viveza del proceso, su práctica"(Villasante, 1993 : 25).

3. Participación

La participación ha sido propuesta por teóricos de las ciencias humanas como mecanismo de prevención y difuminación de los conflictos sociales. Desde la psicología "humanista" de los 50 a la nueva empresa toyotista, la participación consiste en la incorporación activa de los implicados a un proyecto cuya dirección estratégica se encuentra definida de antemano.

Desde la IAP se considera ésto un simulacro de la verdadera participación (Gianoten, de Wit, 1991: 95). La participación no puede confundirse con una simple preocupación por encontrar el apoyo reflexivo de los implicados para los objetivos de conocimiento e intervención delineados por un dispositivo exterior a ellos. La IAP tiene cuidado de diferenciarse de todas aquellas llamadas a la

participación basadas en la asimilación acrítica de un marco global de partida con el que se propone compromiso. La participación que reclama la IAP no es simple movilización, sino recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos.

Por supuesto, esto supone una específica relación entre los dirigentes y los dirigidos. En la IAP los dirigentes tienen como primer objetivo su desaparición, por lo que cada una de las fases -como veremos a continuación- no culmina sin que se haya avanzado en la capacidad de autogestión de los colectivos sociales implicados. En la IAP, la acción transforma al "enseñante" en facilitador y catalizador. Con el último concepto se refiere a la inteligencia para provocar una reacción reflexiva en la comunidad que se estudia, con el primero a la necesidad de ir proporcionando elementos de reflexión y análisis a los implicados sin prefigurar totalitariamente los problemas de reflexión o los objetivos de acción que los mismos elijan (Rahman, 1991: 27-28).

La concepción de la participación en la IAP debe evitar tanto el peligro elitista como la apuesta por un diálogo oscurecido ante las desigualdades reales de los sujetos que entran en comunicación. Frente al sueño vanguardista o el libertario-liberal, la IAP propone

establecerse en el espacio abierto por una contradicción sólo clausurable tendencial y temporalmente . En palabras de Paulo Freire (1970: 108): "el hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres se presenta ante él, por el contrario como un desafío al cual puede responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones, puede renacer. No gratuitamente sino en la lucha por su liberación".

La apuesta por una democracia participativa radical podría hacer a la IAP sospechosa de un idealismo que desconoce las dificultades de concebir una sociedad compleja como un sujeto que se autorregula a sí mismo. Huyendo de semejantes objetivos desaforados, uno de los promotores centrales de la IAP, Orlando Fals Borda (1991: 12-13), ha insistido en la referencia a una utopía realista ("un Estado con menos Locke y más Kropotkin") ajena tanto al socialismo de Estado y la simplicidad ultraizquierdista como a la democracia de competencia entre partidos del capitalismo tardío. La IAP parecería conectar, así, con algunos de los rasgos distintivos del

arsenal político configurado durante los años 70 y 80 del siglo pasado por lo que se denominó como nuevos movimientos sociales

4.Redescubrimiento del saber popular

La existencia de una diferencia entre los lugares de extracción de conocimiento, y los de su utilización, demuestra cómo las ciencias sociales se entreveran en prácticas de opresión. Las exigencias de una reapropiación del conocimiento deriva de la vocación participacionista de la IAP. Sin embargo, las llamadas a la rehabilitación del saber popular no tienen sólo el sentido de proporcionar a los grupos sociales dominados capacidad para conocer las claves que rigen sus vidas. Los defensores de la IAP buscan el desarrollo y la potenciación de los saberes que configuran la vida cotidiana de las gentes. Desde la certeza, claro está, de que puede rescatarse allí una riqueza sobre el mundo despreciada y minorada por los supuestos hegemónicos acerca de la producción, la posesión y la aplicación del saber.

Esta cuestión se presta a confusión. La IAP se ha practicado, a menudo, en sociedades excluidas de las sociedades capitalistas más desarrolladas, y las apelaciones al saber popular están cargadas de cierta melancolía ensoñadora de la cultura campesina y del tipo de estrecha experiencia simbólica característica de las estructuras comunitarias tradicionales. Por sensato que pueda ser la

dignificación de las culturas precapitalistas, late en todo ese tipo de apelaciones cierto naturalismo ingenuo. Es cierto que la IAP requiere formas de agregación popular con relaciones vitales distinguibles de la relación de maximización competitiva que caracteriza nuestra vida cotidiana (Park, 1992: 168), pero sería un error teóricamente miope y políticamente paralizante desechar a las sociedades occidentales como lugares donde resulta posible desarrollar la IAP (Gaventa, 1991: 167-169).

Cabe entender la cuestión del saber popular desde ópticas menos proclives a las idealizaciones de la cultura preindustrial. La primera es utilizar la noción de rescate del saber popular como forma de discernir los elementos emancipatorios (inevitablemente compuestos con otros opresivos) que penetran toda manifestación cultural humana, desde la curandería popular al rap, desde el fútbol a la exigencia por parte de los alumnos de clases magistrales. Redescubrir el saber popular funcionaría así como un referente heurístico que exigiría a los investigadores buscar las energías a catalizar en la propia existencia social de los grupos oprimidos, evitando dejarse llevar por un aristocratismo epistemológico elitista para esconder la impotencia.

El rescate del saber popular podría revelar una exigencia doble para la IAP inspirable en el materialismo de Walter Benjamin (Buck-Morss, 1995: 143, 236): la necesidad de partir de los deseos y los

conocimientos (a menudo inconscientes) sociohistóricos existentes para conceptualizar cualquier proyecto (que si es de transformación, dirige a lo que no existe aún). Esta necesidad debe acompañarse de otra; la de eliminar el modo en qué el deseo popular queda encapsulado por las formas opresivas (la necesidad de solidaridad se traduce en tribalismo futbolístico o étnico, la de dignidad en chulería desafiante...). El redescubrimiento del saber popular tendría entonces que ver con el reencuentro con las capacidades individuales y colectivas, emotivas y cognitivas, adquiribles en plurales procesos de socialización, desde los cuales los sujetos evalúan su experiencia social a la que cualquier propuesta de cambio social ha de dirigirse para encontrar elementos de apoyo (Honneth, 1997). El redescubrimiento del saber popular, las exigencias de un conocimiento ligado a las personas que configuran su contexto de surgimiento, permite que la literatura de la IAP rehabilite ciertos tópicos confusos sobre la ciencia popular en una curiosa composición de posmodernismo y lyssenkismo. Ciertos teóricos de la IAP parecen utilizar la orientación antipositivista de la filosofía de la ciencia dominante, para reclamarse de una ciencia alternativa al "monopolio positivista presente (sic), al etnocentrismo de la ciencia occidental y a la tecnología de destrucción" (Fals Borda, 1991: 197). De ahí se ha inferido que cada ciencia crea su mundo y sus métodos de validación, con lo cual una ciencia orientada por un interés emancipatorio podría disponer de estructuras de

conocimiento y de formas de verdad distintas e incompatibles a las de la ciencia positivista (Fals Borda, 1991: 13).

El abandono de controles epistemológicos basados en una cierta noción de objetividad, deja sin valor cualquier práctica cognoscitiva orientada por una crítica de las ideologías que, de hecho, organiza múltiples aportaciones relacionadas con la investigación-acción (Kemmis y Mc Taggart, 1988).

La IAP necesita de la objetividad para que sus apuestas de transformación moral de la realidad correspondan a tendencias y potencialidades reales de un momento histórico determinado. Cuantos más controles ayuden a evitar la deformación del acercamiento pluridimensional de los interesados a su propia realidad, tanto mejor para ellos y para sus proyectos emancipatorios. La IAP no debe pretender ser una "nueva ciencia social", ni presumir de aportar un conocimiento alternativo, aunque la selección de sus "objetos" y la actividad de éstos, tenga poco que ver con lo que sucede en los laboratorios científicos o los gabinetes de investigación social dirigidos por el Estado o el Capital. La relación entre el "sujeto" y los "objetos" es tan diferente en el ámbito de la IAP porque el suyo es el ideal de la praxis y no el de la episteme, es decir, no el del control de una realidad fijada por relaciones causa-efecto, sino el de la organización moral de una

realidad para la que no hay más reglas que el diálogo prudente entre seres humanos libres (Habermas, 1991: 50-86). Es imprescindible que toda actividad humana pase a descansar más sobre la filosofía moral y política que sobre una epistemología.

c.- Aspectos metodológicos

Como hemos visto en el apartado anterior, la IAP se articula diferenciadamente del método científico convencional, ya sea instrumental o interactivo (Park, 1992 : 141-149) En este sentido, el esquema metodológico o modo de organizar la investigación por el que se guían tales perspectivas -generalmente lineal, más o menos rígidamente pero muy estructurado, diseñado desde arriba por los expertos- no puede ser válido para producir un tipo de conocimiento que persigue ser crítico, reflexivo, colectivo, participado, emancipador. Pero aún mas, la IAP no termina con la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformandolas desde el protagonismo de los actores: "no es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente... Lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción, ... una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación" (Guerra, 1995).

Así pues, el hilo conductor de la IAP debe plantearse cómo un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre conocer y hacer , entre sujeto y objeto; de manera que se vaya configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados.

Bajo esta perspectiva, es imposible e inconveniente crear un modelo o esquema metodológico cerrado, a modo de recetario, que nos vaya marcando el paso de lo que debemos hacer en cada momento. Más bien debemos plantear algunos criterios que nos hagan avanzar en la creación de "un contexto investigativo más abierto y procesual, de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma" (Villasante, 1994).

Algunas líneas clarificadoras que pueden orientar acerca de lo que requiere un proceso de IAP, las encontramos en los diseños de experiencias concretas llevadas a cabo por distintos investigadores (Park, 1992 , Villasante, 1993, López de Cevallos, 1987, entre otros), de las que presentamos aquí un intento de síntesis.

- Etapa inicial

El problema a estudiar surge de la propia población implicada, aunque generalmente es necesaria la actuación de un *grupo*

promotor (asociación, agencia de desarrollo, equipos de Trabajo Social ...) alrededor del cual se puedan reunir y tratar el problema. Se puede comenzar con una reunión amplia de negociación e implicación de los promotores en la que se lanza la idea del proyecto. Se produce así la toma de contacto de los investigadores con la comunidad y con miembros significativos que puedan tomar parte activa.

Es el momento también en el que se debe abrir la investigación hacia sectores más amplios para realizar un autodiagnóstico, identificar el problema, delimitar su alcance, dimensionarlo. Surgirán múltiples dificultades, muy especialmente, las que, a menudo, tendrán los propios participantes para la expresión y definición del problema. Esta situación se puede desbloquear mediante diversas técnicas o *actividades facilitadoras* como el teatro popular, audiovisuales, entrevistas grupales, que además van creando espacios y perspectivas compartidas que producen ya por si mismas reflexión. El investigador se convierte en un agente facilitador, en un recurso técnico, dejando que actúen como organizadores las personas de la comunidad que tienen sus propias formas y recursos organizativos. Estos se presentan así como investigadores activos, como sujetos de la investigación, no como meros suministradores de información.

- Estructuración de la IAP: negociar para construir el programa

En esta fase, se pretende crear un esquema básico dónde se recojan propuestas de actuación concretas. Éste debe responder al menos a tres objetivos (López de Ceballos, 1987: 72): ligar la investigación a la acción; asegurar la coherencia entre lo que se busca y lo que se quiere hacer; lograr un esquema de IAP sencillo, utilizable por grupos de base.

Hay que definir desde los grupos *qué* acciones se van a llevar a cabo y de *qué manera*. De nuevo recurrimos a las reuniones con los sectores implicados para negociar cuales serán las estrategias de actuación. Es importante no perder de vista que la finalidad principal es reforzar las potencialidades del propio colectivo, tanto en el nivel del conocimiento como de la acción (IOE, 1993). El investigador juega un papel importante en el sentido de poner a su disposición diferentes técnicas de recogida, producción y análisis de información; de transmitir herramientas de trabajo operativas de manera que resulten asequibles y fácilmente manejables por los miembros de la comunidad. Es necesario, entonces, llevar a cabo un entrenamiento en cuanto a la elaboración de cuestionarios, instrumentos, habilidades de quienes han de recoger la información, etc.

Asímismo, las técnicas a emplear también van a venir definidas por el tipo de análisis que vayamos a realizar. Son válidas todas las que incluyan al sujeto y que no se escapen, como hemos señalado, de los recursos técnicos y materiales de los implicados en la IAP. Son útiles tanto las técnicas cuantitativas como las cualitativas; desde las encuestas hasta los grupos de discusión, los documentos personales, bibliográficos, etc. No desdeñaremos ninguna técnica siempre que esta pueda ser útil, y lo son todas las que facilitan la relación, el intercambio, el diálogo, la participación; en definitiva, la comunicación entre iguales. Se hace énfasis en las que faciliten la aparición de los aspectos intersubjetivos de la relación entre entrevistado y entrevistador. Eso si, hay que observar que no se utilicen técnicas que requieran análisis estadísticos muy complejos puesto que entonces necesitaremos expertos externos, generándose resultados difícilmente comprensibles por todos. Aún habiendo algún experto en el grupo, esto conllevaría una especialización y una división del trabajo que podría crear situaciones de dependencia y poder. En palabras de Park (1992:156): "este aspecto de la IAP sirve para desmitificar la metodología de la investigación, y ponerla en manos de la gente, para que la usen como instrumento de adquisición de poder. Si obtiene éxito, la capacidad de investigar científicamente los problemas de la comunidad se convierte en una característica

permanente de la misma que puede volver a ser usada una y otra vez sin necesidad de contar con expertos".

En la IAP entonces, contrariamente a lo que sucede en las investigaciones convencionales, nos encontramos con que el asunto de la validez depende de la empatía de los sujetos con el fin de la investigación comprendiendo plenamente la intención de las preguntas y queriendo dar la información necesaria de la mejor forma posible.

- Desarrollar y evaluar lo realizado

Poner en marcha las técnicas tiene una doble finalidad: por un lado facilitar información para otros sobre hechos concretos, por otro, producir conocimientos interpersonales y autoconocimiento (*encuentros dialógicos*, Park). Pero para que verdaderamente se pueda dar la participación es necesario que la información esté constantemente circulando y en todas las direcciones.

El análisis de los resultados de este proceso nos ayudarán a comprender mejor la naturaleza de los problemas, pero como indicábamos mas arriba, ya están produciendo por sí mismos acción, están generando temas para la reflexión colectiva (uso colectivo de los resultados o vuelta de la información a la comunidad), ligando la investigación a la acción, el conocimiento y la práctica.

En cualquier caso, a pesar de los intentos de sistematización o de captura que queramos hacer proponiendo formulas, todo este camino se debe dibujar como algo mucho mas artesanal que tecnológico. Villasante resume con un lema, las aportaciones que la metodología de la IAP debería hacer a las Ciencias Sociales : "sobre cómo los movimientos populares son analizadores y generadores de metodologías para las ciencias sociales, y cómo no deberían dejar que éstas degeneraran en técnicas que se automitifican, sino que deberían seguir como prácticas que implican una *episteme* (desde, por y) para las soluciones operativas que necesitan los sectores populares".(Villasante, 1994: 424).

5.4 Método de investigación

A partir de las bases de la teoría de la investigación –acción- participativa anteriormente explicada y estando la clase informada y predispuesta al experimento de ser observada en su actuación normal, escogimos la grabación y posterior transcripción de una clase de lengua inglesa en la sala de ordenadores como primer elemento orientativo de lo que sería la continuación de nuestro estudio de caso en los dos cursos siguientes. La observación de la clase documentada en esta transcripción fue grabada en una vídeo cámara situada al fondo de la clase en una esquina en mayo del 2003. Dado que en la clase había muchas personas que podían interaccionar en cualquier momento superponiendo sus voces y dejando luego espacios ininteligibles en la transcripción, se puso una grabadora en la mesa de la profesora delante de la clase para, de esta forma, poder captar un mayor número de voces inteligibles.

En el trabajo no hemos implementado ningún tratamiento ni control sobre la profesora, los estudiantes o el contenido de la lección. Por lo tanto, esta transcripción presenta los datos recogidos a través de “non-interventionist approach of naturalistic enquiry”

(Allwright, 1991). Lo primero que acordé con la profesora fue que entraría en su aula un día cualquiera sin avisar, para observar la clase y luego analizarla. Así pues, cuando estuve dentro no quise molestar e intenté no hacer ningún ruido y desplazarme lo mínimo por la sala con la intención de no distraer a sus alumnos.

En el trabajo de investigación inicial, primero hemos asistido y observado un cierto número de clases de inglés. Hemos intentado conocer mejor a la profesora y a los alumnos en el contexto del aula, hemos recogido datos sobre el contexto a través de entrevistas informales antes y después de las clases. Después de hacer las transcripciones de las cintas de vídeo comenzamos a hacernos las primeras hipótesis y el posible objeto de investigación del proyecto de tesis se nos declaró a través del análisis de los datos

recogidos etnográficamente: *el uso de la tecnología de la información en el aula de lengua extranjera*. Pero evidentemente hay tanto material que resultó imposible analizar y comentar todo lo que se puede utilizar en una clase; por lo tanto, nos decidimos por la tecnología punta y más integradora de las inteligencias múltiples de cada niño y a la vez una de las más motivadoras.

Seguimos una metodología de investigación cualitativa o etnográfica enmarcada en el campo de la didáctica de lenguas⁴⁰. Aunque sea ésta una disciplina interdisciplinar que abarca a otras muchas, siempre nos basaremos en ella como aportación valiosa a la lingüística y a la pedagogía, es decir, una práctica del proceso de aprendizaje y enseñanza que tiene lugar en un entorno específico que es la clase. En definitiva, nos limitaremos a definir descriptivamente

⁴⁰ Goetz & LeCompte(84): “...la finalidad de toda investigación cualitativa o etnográfica aplicada a las ciencias humanas y sociales, la de describir el mundo empírico y desarrollar una teoría del comportamiento del ser humano y nacida a partir de la ineficacia de los procesos cuantitativos de datos obtenidos bajo control.”

reconstruyendo el escenario cultural, tal y como es el real, sin manipularlo para descubrir como el etnógrafo recurre a la observación (participante o no) para obtener datos empíricos de primera mano (Van Lier, 1988).

5.4.1 Metodología: estrategias y técnicas de trabajo

Desde el punto de vista de la experiencia docente, daremos una gran importancia a la investigación compartida de los significados; una tarea que nos parece de gran valor pedagógico y que muchas veces se encuentra con obstáculos por las programaciones impuestas y unos grupos clase demasiado numerosos que dificultan el intercambio de conocimientos entre el profesor y los alumnos.

Al hablar del pensamiento y las bases de la investigación educativa que vamos a llevar a cabo, debemos situar nuestra posición en este aspecto haciendo una adaptación del cuadro de Crotty (1998: 5).

Perspectivas epistemológicas	Perspectivas teóricas	Métodos	Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de datos
Objetivismo	Positivismo	Investigación	Muestreo

<p>Constructivismo Subjetivismo</p>	<p>Interpretativismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interaccionismo simbólico ➤ Fenomenología ➤ Hermenéutica <ul style="list-style-type: none"> Teoría crítica Feminismo Postmodernismo Teorías del caos y la complejidad 	<p>experimental Estudios de campo Etnografía Investigación fenomenológica Teoría fundamentada Investigación-acción Análisis del discurso</p>	<p>Cuestionario Observación Entrevista Escalas Grupos de discusión Historias de vida Narrativa Estrategias etnográficas Reducción de datos Identificación de temas Análisis comparativo Análisis documental Análisis de contenido Análisis estadística</p>
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De acuerdo con todas las consideraciones que hemos ido haciendo, enmarcaremos nuestro trabajo en la perspectiva del constructivismo y la teoría de la complejidad en un sentido que acoge las aportaciones de otras teorías y permite superar el debate clásico entre dos grandes paradigmas: el del positivismo y el del interpretativismo.

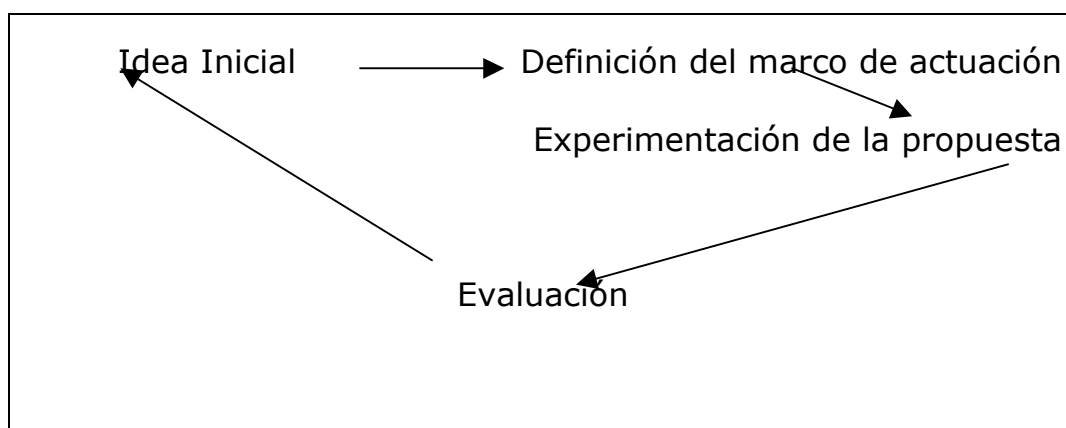
Nuestra posición de profesora-investigadora nos permite situarnos en el marco del método de la investigación-acción. Latorre, del Rincón, Arnal (2003) sitúan los precedentes del método en Dewey (1929) *Sources of the Science of Education* y lo definen como:

El proceso de la investigación-acción se puede concebir como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Su naturaleza flexible permite un permanente "feedback" entre cada una de las fases o pasos del ciclo. El proceso se inicia con una idea general sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica; a continuación se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar; se lleva a cabo la acción, y termina el ciclo con la evaluación de los ciclos de dicha acción, para volver a replantear su ciclo(p.279).

En la bibliografía especializada se pueden encontrar otras definiciones y aproximaciones, citamos por ejemplo a Elliot (1993:88):

"Se puede definir la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías y hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica".

El siguiente mapa conceptual intenta definir lo que Escudero (1987) y tantos otros especialistas en el campo entienden como círculo abierto dentro del proceso investigación-acción:



Este ciclo nos parece coherente con los postulados de la teoría de la complejidad e integra los elementos de desconcierto que se producen en las intervenciones en el aula en una espiral que, interpretando Morin (2001:101) respondería la relación: orden inicial-desorden (intervención, ruptura del

orden inicial)- organización. Un tiempo después el pensador francés indica que la estrategia ha de prevalecer sobre el programa:

Podemos, dentro de nuestra estrategia utilizar secuencias cortas programadas, pero para todo eso que efectuamos en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia; ésta ha de privilegiar tanto la prudencia como la audacia y si es posible ambas a la vez.

Las perspectivas escogidas y el método nos permiten una amplia libertad en la elección de técnicas y procedimientos de recogida y análisis de los datos. Nuestra atención hacia la práctica educativa y el pensamiento de alumnos y profesores nos conducen a algunos de los instrumentos más valorados con relación a estas investigaciones: uso de estrategias etnográficas (diarios del investigador y del alumno), la observación directa y participativa, y las entrevistas, sin excluir referentes cuantitativos como el uso del cuestionario. Para el análisis de los datos partiremos de las indicaciones que encontramos en J. H. McMillan y S.Schumacher (2005:477-519) con especial atención a las estrategias de análisis,

que nos han permitido generar categorías y a técnicas de comprobación como la triangulación o la evidencia de datos discrepantes. El apartado siguiente es una primera muestra de la aplicación de nuestro proyecto y de la metodología utilizada. El método y las técnicas no pueden quedar encasilladas en unos modelos que cada vez se encuentran más arcaicas y por eso prestaremos especial atención al criterio de *prudencia metodológica* de Bericat (1998:43).

5.4.2 Diario de aprendizaje

El presente diario de aprendizaje puede ser usado tanto por los alumnos como por el profesor. En nuestro caso, añadimos en el anexo el diario de la investigadora o profesora de este trabajo. Dado que no prospero la idea de crear un blog de aula para que nuestros alumnos introdujeran sus anécdotas, preocupaciones, dudas diarias.

Objetivos	Desarrollar actitud positiva respecto a la lectura y escritura; incrementar la conciencia sobre el proceso de aprendizaje.
Tarea	Escribir periódicamente sobre las opiniones, las sensaciones y las valoraciones generadas para una actividad educativa.
Tiempo	Aproximadamente 20 horas de clase.

Material	<i>Blog propio y blog tutor</i>
Procedencia	www.bloglines.com o www.blogger.com

Esta tarea tiene el objetivo de ayudarte a tomar conciencia de tu estilo de aprendizaje: de los hábitos, las estrategias, las dificultades o los intereses. Es también una forma de evaluación de las actividades realizadas y de la dinámica educativa que se produce en el aula. En tu diario anotarás tus experiencias académicas, apuntando todo aquello que te parezca interesante. Sigue estas instrucciones:

1. Guarda todo lo que escribas (apuntes, pruebas, anotaciones) en un carpeta y apunta siempre la fecha en cada fragmento.
2. Escribe al acabar la clase. Tendrás unos minutos.
3. Puedes seguir algunas de las siguientes indicaciones:

Antes de empezar

- Responde estas preguntas: ¿Cómo serán las clases para trabajar la Webquest? ¿qué será lo más interesante? ¿qué será lo más difícil?

- Comenta con tus compañeros: ¿Qué expectativas tienen de las próximas clases? ¿qué intereses, curiosidades, temores, dudas tenéis?
- Haz una lista de las preguntas que quieres hacer al profesor sobre el funcionamiento de la secuencia didáctica.

Al acabar una clase

- Apunta los tres aspectos que te han gustado más: ideas, palabras, comentarios, la relación con tus compañeros...
- Escribe una pregunta que te haya surgido durante la clase argumentando por qué crees que es importante.

Al finalizar las tareas propuestas por la WebQuest

- Escribe una nota al profesor explicándole como puede mejorar la actividad: que defectos tiene, que preguntas son más útiles e interesantes, etcétera.
- Escribe una redacción sobre tu vivencia de la webquest: ¿Cómo valoras tu trabajo, la dinámica de tu grupo, y la del conjunto de la clase?, ¿las actividades te han ayudado a mejorar tu nivel de inglés?, ¿piensas que has

mejorado tu competencia comunicativa?, ¿te has sentido motivado para realizar las tareas?.

5.4.3 Evaluación de la experiencia didáctica

Los datos recogidos durante la elaboración del proyecto, las observaciones de clase y la valoración de los trabajos efectuados individualmente o en grupo, aportan una gran dosis de informaciones, diversas y a veces dispersas entre las anotaciones de los diarios de la profesora y de los alumnos. Un equipo de varias personas que durante un trimestre comparten un espacio, un tiempo y unas vivencias alrededor de una experiencia didáctica en un momento especialmente decisivo en la vida de jóvenes entre 15 y 16 años, acumula una variedad de percepciones,

reflexiones y emociones que se hace difícil someter a las reglas de un informe académico. En este camino hemos ido encontrando puntos de referencia, anotaciones, intercambio de opiniones que configuran una pequeña parcela, continuamente inestable, cohesionada por el deseo compartido, con intensidades diversas, de vivir y conocer. Éste es el impulso que hemos querido transmitir y recibir de nuestros alumnos mientras hablamos y escribíamos motivados por la webquest. Presentamos nuestra reflexión desde de diferentes criterios unificados, y unas reflexiones finales que siguen el esquema que hemos podido extraer a partir básicamente de los diarios y del

cuestionario que adjuntamos en los anexos. El cuestionario ha tenido una función clarificadora para evaluar los principales objetivos de la tesis y nos sirve de guía para ordenar una parte importante de las reflexiones de los alumnos. A diferencia de los diarios del alumno, el cuestionario es anónimo, en consecuencia las opiniones son totalmente subjetivas.

Para analizar los resultados obtenidos en el cuestionario hemos realizado una valoración cuantitativa, debido a que en la mayoría de las preguntas la respuesta es muy concreta (de Sí o No); mientras en las preguntas número 1, 4, 11, 12, 14, 15, 25, 26, 29, 30, 33 y 35 la respuesta es más subjetiva, ya que tienen que escoger una o varias opciones de las que se les da a su propio criterio. Así pues, si sumáramos los resultados de cada uno de estos ítems resultaría un porcentaje superior al 100 por cien de los 18 alumnos que han realizado el cuestionario de motivación. Debemos puntualizar que

esto no es así en estas preguntas número 7 y 23 en las que se admite una respuesta abierta y cada alumno ha escrito las respuestas que ha creído oportunas. Éstas últimas han servido de elemento de soporte o contraste de opiniones.

5.5 Descripción de la muestra:

5.5.1 Características de la escuela:

La escuela elegida para la muestra es un centro religioso concertado de Barcelona ciudad perteneciente a un barrio de clase media-alta. Está situado en una zona donde coexisten muchas escuelas de varias líneas en la ESO; mientras que esta escuela sólo posee una línea. Posee buena comunicación con el centro de la ciudad; ya que tiene dos paradas de metro cerca, una parada de la línea 5 y la otra de la línea 3. Además, pasan diversos autobuses cerca de la escuela, la carretera de Cerdanyola del Vallés y tiene una entrada y una salida a la Ronda de Dalt.

La línea pedagógica del centro afirma que son una **comunidad educativa** formada por padres, profesores y alumnos y que todos deben aportar su granito de arena en la educación que se está llevando a cabo en este colegio.

La gran parte de estudiantes que llegan a la Educación Secundaria Obligatoria provienen de Educación Infantil y Educación Primaria de la misma escuela. Sólo un 2% de los

estudiantes del centro escogido vienen de otras escuelas de la zona a causa de su fracaso escolar y en algún otro caso, han llegado al centro a causa de un cambio de domicilio.

5.5.2 Perfil del profesorado:

La profesora de inglés admite que han de hacer respetar unas normas de disciplina y de orden en clase; las cuales en el centro elegido, al ser religioso, están de acuerdo con el cristianismo y la religión católica, ya que durante todo el año se realizan actividades religiosas siguiendo el calendario católico.

La profesora, siguiendo con la línea pedagógica del centro seleccionado, pretende que estén callados y sentados correctamente en sus respectivos pupitres; cosa que muchas veces es ilógica y a la vez imposible, ya que son niños de 15 años de edad, muy inquietos. Y más todavía si, como en este caso, la clase es la última de la mañana de 12h a 13h. Evidentemente, los alumnos aprecian más las clases activas en las que trabajan en grupo o parejas y puede moverse por la clase con mayor libertad. Debemos puntualizar que estas clases no son las que más abundan debido a la inexperiencia de la profesora y de la línea pedagógica de la escuela donde todos los docentes se inclinan por las clases magistrales con poca o

escasa participación por lo general del alumnado. (Van Lier 88, aspectos del contexto)⁴¹

5.5.3 Perfil del alumnado:

Todos los alumnos han empezado a estudiar la lengua inglesa antes de los seis años de edad en el colegio religioso concertado de Barcelona que se hace la investigación. Este grupo de alumnos había sido sometido a un test psicológico genérico el año anterior siendo el resultado de éste que se trataba de un grupo heterogéneo en cuanto al nivel escolar. Por lo tanto, podríamos afirmar con total seguridad que el proceso de adquisición del nuevo concepto didáctico-teórico presentado por la profesora en esta clase no debería representar un grado de dificultad remarcable para uno u otro alumno. No obstante, si se deba tomar en consideración el grado de motivación y demás factores psicológicos y sociológicos que inciden emocionalmente sobre cada individuo objeto de investigación y les condicionarán a actuar de una u otra manera. En este sentido, a pesar de ser el mismo entorno institucional para todos los alumnos, es muy diferente el entorno familiar de cada uno de ellos. De este grupo objeto del análisis, encontramos 4

⁴¹ En esta explicación del contexto del aula, he seguido los aspectos que Van Lier(88) cree importantes en su libro *The classroom and the language learner* en el capítulo primero titulado “ The second-language classroom in context”.

personas que proceden de una situación familiar muy crispada por problemas diversos que no creo oportuno precisar en sus motivos pero si tenerlos en consideración por su fuerte afectación a los resultados académicos, frecuentemente desfavorables para los chicos. Entorno que se traduce en malestar permanente para los alumnos, despreocupación materna y/o paterna por lo que hacen o dejan de hacer en el colegio, falta de atención o interés por los hijos/as, horarios desmedidos, amistades "sin rumbo" e incluso males mayores. Todo esto se traduce, en una falta de interés de ese alumnado ya no sólo por la lengua inglesa sino generalmente por cualquiera de las materias curriculares y, en algunos casos una provocación constante para suplir su falta de atención materna, en definitiva una suma y sigue de factores que poco a poco se traduce en desmotivación o insatisfacción según sea el caso. En contraposición a las observaciones anteriores, también encontramos aquel otro grupo que proviene de entornos, quizás por así llamarles, más avenidos o armoniosos, que pueden influir de forma positiva en las actitudes del alumno frente a la enseñanza. Aspectos como una preocupación y seguimiento constante sobre el ciclo de aprendizaje del alumno, de problemas comunes en la familia, premio o castigo de los resultados académicos del alumno..., que es evidente incidirán sobre su motivación y satisfacción.

En tercer término, nos encontramos con un grupo intermedio, el que la preocupación de sus padres queda limitada en muchas ocasiones a consecuencia de su ajetreada actividad laboral, separación matrimonial, o debido a la flexibilidad y en ocasiones la insistencia del profesorado en contactar con sus padres para colaborar en reconducir la actitud del alumno hacia un camino quizás sino con más perspectivas de futuro de mayor cohesión o integración social. La alternativa escogida por este último grupo frecuentemente queda estrechamente vinculada a las relaciones con el resto de compañeros que ayudarán o influenciarán en su marcha estudiantil, hacia un camino más favorable o, por el contrario, más desolador o poco estimulante. Es obvio, que dependerá según se relacionen con los dos perfiles precitados con anterioridad.

Si es cierto que el entorno familiar y las relaciones interestudiantiles van a afectar positiva o negativamente en los estímulos del alumnado de cara al aprendizaje, también es una realidad que no va a ser el único aspecto a tener en consideración. Es en este caso, donde debemos describir minuciosamente el entorno donde se desarrolla el aprendizaje de la lengua inglesa. Es preciso remarcar que estamos ante una institución concertada cuyas políticas están "fuertemente"

orientadas hacia la satisfacción de los alumnos y padres, y cuya misión como ente religioso es la atención de los sujetos como personas sin importar su procedencia. Partiendo de esta base, y siendo un poco más concretos, puedo afirmar y ratificar por mi propia experiencia como docente de esta institución, que a diferencia de otras instituciones públicas, en ésta se hace un control y seguimiento individual y personalizado sobre la línea didáctica seguida por cada uno de los alumnos (concertación de visitas con los padres ante resultados negativos o descenso del ritmo académico, atención psicoterapéutica a los alumnos con actitudes o comportamientos negativos en el aula...), que nos van a indicar sobre su situación de motivación, satisfacción, interés, expectativas... no solamente como alumnos, sino como personas. Otra diferencia respecto a algunos colegios públicos, es que a pesar de la disciplina que se respira en su seno, en la medida de lo posible ante situaciones negativas de los alumnos dentro de la esfera de la enseñanza, se suelen sustituir los castigos de expulsión, copias... por otras técnicas más dialogantes de tú a tú con el estudiante que pretenden averiguar el por qué de los actos. Este paradigma más psicológico nos permite incidir más sobre factores de motivación y satisfacción de los alumnos. Es fruto, o gracias, a la política seguida por el colegio, al disponer de clases más reducidas, entre otros aspectos que no pretendemos destacar.

Una similitud respecto a los colegios públicos que se da en este colegio, pero que no se suele dar en la mayoría de entes privados, es que no se discrimina la procedencia de los alumnos para incorporarse en el colegio. Situación que sucede en todos los colegios públicos y que da por explicada la heterogeneidad del grupo que se indicaba al principio del análisis del perfil de los estudiantes.

5.5.3.1 Características de los alumnos de la muestra

Los grupos de análisis que hemos escogido son dos grupos bastante similares en cuanto a las calificaciones académicas de sus componentes. El grupo A es muy homogéneo y la mayoría de los alumnos han suspendido el curso anterior con baja nota. Mientras que en el grupo B, sólo unos pocos alumnos han aprobado el curso anterior con suficiente. El grupo A tiene 10 componentes y el grupo B tiene 8 componentes fruto del acuerdo del departamento de inglés del centro en cuestión de hacer grupos flexibles en los cursos más bajos de la educación secundaria obligatoria. Éstos dos grupos corresponderían a los grupos de refuerzo o de nivel más bajo de cuarto de la ESO. Así pues, la gran mayoría piensan en trabajar y no en estudiar bachillerato o ciclos formativos el año que viene. No pretenden continuar estudiando después de este curso. Por tanto, su

motivación en lo que se refiere a la lengua inglesa no se espera que sea mejor que en los cursos anteriores. Aclaración: hasta el año pasado no se habían hecho grupos por nivel lo que producía las consiguientes dificultades de funcionamiento.

Todos los alumnos son catalanes, pero sus padres no. En el caso de una chica su madre es belga y en el caso de otros tres alumnos, sus padres son andaluces. Lo que no representa ninguna dificultad para la clase de inglés. No se les conoce ninguna dificultad de aprendizaje de la lengua inglesa excepto su falta de interés, a veces. Se nos ha informado que uno de los alumnos del grupo B tiene ciertos problemas de drogadicción junto con un problema psicológico de TDA y dislexia. Es repetidor y parece que puede tener problemas para continuar en el colegio el segundo trimestre.

Las familias de los alumnos de estos dos grupos son de clase media. Por lo general, el 70% de los padres han finalizado los estudios secundarios, y solamente un 30% tienen estudios universitarios. Salvo algunos casos aislados, en su inmensa mayoría trabajan por cuenta ajena. Respecto al ejercicio de sus actividades, el 95% se concentra en el sector terciario o servicios. Un 25% de las familias de estos dos grupos están divorciados. En ambos casos, es decir, tanto divorciados como casados y/o parejas de hecho, trabajan el padre y la madre.

En el caso de las familias con estudios universitarios, hablan además del castellano y catalán, el inglés o francés. Mientras que las familias con estudios secundarios, solamente hablan el castellano y en algunos casos también el catalán, pero siempre con el predominio del castellano sobre el catalán. Cabe destacar, que ninguno de los alumnos entre la totalidad de los grupos destacados, han tenido la oportunidad de viajar a un país de habla inglesa para mejorar los conocimientos de dicha lengua. En lo que respecta a las familias, sólo una de las familias viaja con regularidad a un país extranjero, ya que tienen familiares allí.

5.5.4 Características del aula:

La transcripción, la entrevista y los cuestionarios pertenecen al aula de informática utilizada para dar esporádicamente alguna clase de inglés. Se trata de un aula bastante estrecha donde se encuentran muy apretados quince ordenadores de los cuales sólo dos tienen lector de CDROM (el resto sólo tienen disketera), otros tres lo tienen averiado, un ordenador no tiene ratón y desde hace dos años todos tienen Internet (aunque ADSL desde hace sólo cuatro meses). Una clase de media tiene 23 alumnos por lo que supera el número de ordenadores: 23

alumnos frente a 15 ordenadores; así que deben ponerse de dos en dos, o ir como grupo flexible que sólo ocurre en asignaturas como Matemáticas o Inglés. Además, esta aula no tiene demasiada ventilación por lo que normalmente hace mucho calor y en más de una ocasión hemos tenido que salir para respirar a causa de mareos.

5.6 Análisis de los resultados: Histórico que dio inicio a la investigación posterior (curso académico 2002-2003)

Parece conveniente enmarcar ese trabajo en el ámbito teórico del discurso pedagógico; así que describiremos sus partes, su finalidad, su estructura y su influencia en el turno de palabra. El discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/ adquisición de conocimiento se ve afectada. Se da en un contexto (aula) que constituido por redes organizadas por la estructuración de experiencias que preparan a los individuos para actuar en las formas culturales, económicas y administrativas de la sociedad. Además, los arreglos organizativos del

contexto (tiempo, espacio, conocimientos, agentes, prácticas...) son los significados para regular las actitudes, comportamientos, conocimientos de los alumnos y así regular su vida social (Díaz, 1983).

El discurso pedagógico delimita un transmisor y unos destinatarios. Por tanto, el discurso es una categoría constituyente, ubicadora, contextualizante y recontextualizante⁴² de sujetos y de relaciones sociales potenciales (Díaz 85). Es la base de la generación de textos y de las prácticas educativas recontextualizadas en el aula. Se puede distinguir dos discursos diferentes:

- Discurso instruccional: regula la transmisión de competencias y habilidades.
- Discurso regulativo: construye orden y relación de identidad social.

Dentro del discurso instruccional debemos señalar:

1. Instrucción directa o pedagogía visible: centrada en el maestro, con poca elección por parte del estudiante, grupo homogéneo. El profesor es el

⁴² Recontextualización del discurso: medio o instrumento para identificar el conocimiento, ya sea teórico o común. De esta manera el profesor actúa sobre el conocimiento que ha de transmitir, reenfocando desde la perspectiva de la experiencia de los alumnos. Así, la regla fundamental del discurso pedagógico es el principio de recontextualización del tiempo, del espacio y del discurso a través del cual la cultura de la escuela se produce y reproduce.

controlador explícito del proceso educativo ya que la adquisición depende de la transmisión.

2. Instrucción indirecta o pedagogía invisible: se rige por flexibilidad de espacio, ritmo, elección del material por parte del alumno e instrucción individual.

El discurso regulativo subraya la producción de una subjetividad específica a través de la producción y la reproducción de normas y valores, que una vez adquiridos, deben convertirse en los principios generativos de relaciones y prácticas sociales legitimadas. Presupone una estructura organizativa específica, regulada por reglas institucionales racionalizadas, constituida por la categoría de los agentes (maestro, alumnos...).

La organización general y la práctica educativa en el aula vienen determinadas por una opción educativa determinada. En una opción educativa más amplia, flexible, benévola se promueve que los alumnos sean activos, hagan preguntas, trabajen en grupos, mientras que en otras opciones educativas se tendrá en cuenta sólo las habilidades y competencias teóricas que marca el sistema educativo vigente.

Después de señalar los tipos de discurso que contiene la actividad docente que se desarrolla en clase, debemos pasar a analizar las partes que constituyen el discurso pedagógico.⁴³

5.6.1 Análisis cualitativo: Discusión de las transcripciones

La siguiente transcripción corresponde a una hora de clase de inglés en el centro seleccionado con estudiantes de segundo de ESO. Utilizaremos los códigos del grupo de investigación etnográfica en que ponemos primero el número de línea, seguido el número del turno de intervención de la persona y después, la letra P si es la profesora o A si es un/a estudiante el/la que interviene.

⁴³ Utilizaremos en nuestra transcripción el número de línea delante, después el número de turno de cada participante siguiendo el código de transcripción del grupo de investigación sobre creencias de profesores de lenguas de la universidad de Barcelona en el año 2003 en el que no aparecen las mayúsculas, ni los signos de interrogación y exclamación a principio de frase. Las **xxx** simbolizan el discurso imperceptible o no comprensible por causas como el ruido exterior o la lejanía respecto a la cámara de vídeo.

<p>1 1P good afternoon!((la profesora entra en la clase y deja los libros que lleva en la mano sobre la mesa)) Hoy iremos a la sala de ordenadores con el CD Rom que os dí. Cuando vayamos, tenemos que ir en silencio ya que hay gente haciendo clase en este mismo pasillo.</p> <p>2 1AA ah si::! Bien/ </p> <p>3 2P ivamos! </p> <p>4 2A1 no puedo quedarme en clase haciendo deberes. </p> <p>5 3P no, ya sabes que no. </p> <p>6 2AA xxx </p> <p>7 3A1i Jo:::!!</p> <p>8 4P ((se acerca el dedo índice a los labios en señal de pedir silencio varias veces mientras van andando)) </p> <p>9 2A2 iay, no me empujes! </p> <p>10 3AA ((risas))</p> <p>11 5P ((xxx)) silencio, por favor. </p> <p>12 4AA [(f)xxx]</p> <p>13 6P bien, ahora empezaremos encendiendo el ordenador y entrando en el D:/ los que tenéis directorio de CD Rom, los que no tenéis, debéis ir a entorno de red, clicad R19 o R18, señalad D: y dentro os aparecerá una pantalla con el logotipo ESO2, entrad y esperad hasta que podais conectaros al ordenador principal. Tened paciencia que ya sabéis que tarda un poco. Después seleccionais idioma catalán o castellano y escogéis el tema 8 que es donde aparecen ejercicios sobre adjetivos comparativos y superlativos que hemos estudiado en clase. Cualquier cosa me lo decís. </p> <p>14 4A1 profe, no puedo entrar! </p> <p>15 3A2 esto no funciona.</p> <p>16 7P no os preocupéis! Ya he dicho que tardaría un poco en conectar con el ordenador central número 19 o 18. </p> <p>17 4A2 sí, ya entro. Por fin!!!</p> <p>18 2AA xxx ((un estudiante al fondo de la sala se pelea con otro porque tienen que compartir el ordenador y no se ponen de acuerdo en la respuesta que deben escribir en el ordenador, la profesora se dirige hacia allá e intenta arreglar la situación como puede)) </p> <p>19 5A2 vamos cerrando los ordenadores que ya es la hora?</p> <p>20 8P sí, tienes razón, ya es la hora. ((hacia los otros estudiantes en voz alta)) Cerrad los ordenadores! Nos ponemos en fila para bajar, recordad no hacer ruido porque hay gente haciendo</p>	<p>La profesora entra en la clase con una sonrisa en los labios intenta que se sientan a gusto.</p> <p>Los alumnos se muestran interesados por ir a los ordenadores. Otro estudiante no muestra ningún interés y pregunta si puede quedarse en clase haciendo deberes en vez de ir a los ordenadores, porque él cree que no se le dan bien.</p> <p>La profesora decide no alargar más la reflexión y comienzan a andar hacia la sala de ordenadores.</p> <p>Cada vez que van a la sala de ordenadores, la profesora les repite lo que deben hacer para entrar ya que sólo hay tres ordenadores con D:/. La verdad es que tardaron más de 15 minutos en estar todos conectados al programa.</p> <p>El programa les pide en que lengua hablan para darles una pequeña aclaración en su lengua materna. Luego, deben escoger que tema del libro de texto pretenden repasar y dentro escoger el tipo de ejercicio que desean realizar o también pueden escoger un juego de tipo quiz show. Tengo que admitir que la mayoría de los alumnos</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>clase por el camino. 21 3AA xxx::: ((risas)) 22 9P Recordad, en silencio!</p>	<p>pasaron la mayor parte del tiempo en este juego.</p> <p>Los estudiantes se muestran tristes porque luego les toca una clase que parece ser que no les gusta mucho. Se quejan por tener que volver a clase.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La clase que hemos transcrito corresponde a una hora de inglés, crédito común para los 23 alumnos del grupo de segundo de la ESO, a primera hora de la tarde; donde se centra la clase en el repaso de los adjetivos comparativos y los superlativos que aparecen como un ítem a explicar en la programación de segundo de la ESO a través del uso del ordenador y el CD. Puesto que los padres quieren que los alumnos trabajen, aunque sea con un videojuego, los contenidos de lengua determinados por el proyecto curricular de la Generalitat; se deberían enfocar con este trabajo de investigación los diferentes ángulos con que se trabaja la lengua inglesa en clase al utilizar el CD Rom y eso es lo que enunciaremos brevemente en este apartado:

Gramática

Conceptos, Procedimientos y Valores o Actitud

-Adjetivos

- Reconocimiento y formación de adjetivos superlativos y comparativos de superioridad en lengua inglesa a partir del adjetivo base
- Colaboración en el trabajo de grupo.
- Interés para adquirir riqueza en el lenguaje

Léxico

Conceptos, Procedimientos y Valores o Actitud

- Campos semánticos
- Formación de palabras
- Búsqueda de palabras en el diccionario
- Reconocimiento de diferentes acepciones de una palabra según el contexto
- Utilizar las palabras adecuadas según el contexto
- Conocer y utilizar frases hechas

Lenguaje escrito

Conceptos, Procedimientos y Valores o Actitud

- Tipología de textos: narrativo, descriptivo,
- Descripción
- Reproducción de textos
- Elaboración de descripciones
- Presentación de trabajo respetando las normas establecidas
- Hábito de escritura con letra clara y legible

- Colaboración en el trabajo de grupo
- Creatividad
- Conexión con la realidad del alumno
- Motivación que puede tener al llevarlo a cabo

En consecuencia con el análisis que hemos realizado creemos necesario pasar a la discusión de los resultados, ya que un estudio como el presente durará dos cursos académicos para poder seguir la mejora y cambio conseguido en los alumnos gracias al uso de las TIC en la clase de lengua inglesa. Con únicamente una hora de observación de clase a la semana, obtenemos una visión muy superficial de lo que pasa en el día a día del aula; así pues, entendemos como necesario y afortunado ser la profesora de inglés de este grupo muestra durante los dos próximos cursos académicos.

Además, nos gustaría añadir que el análisis cuantitativo no está reñido con el análisis cualitativo de este trabajo, puesto que hemos presentado diagramas de tipo globo para representar los resultados obtenidos en los cuestionarios pasados a los alumnos, mientras que usamos una transcripción con posterior entrevista y triangulación con la profesora de inglés del grupo muestra en el curso 2002-2003.

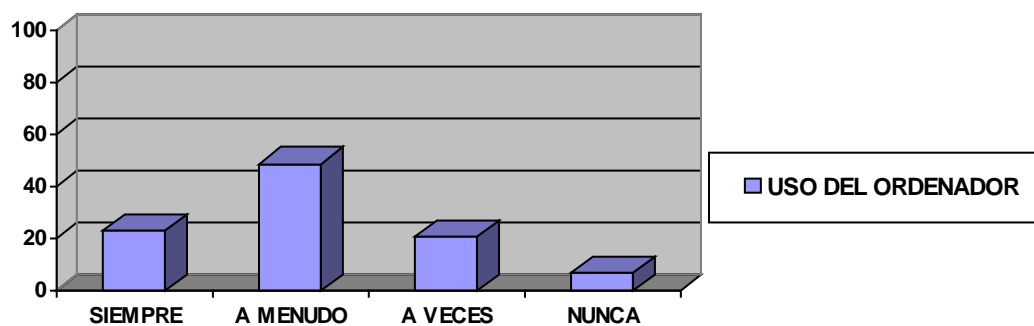
A la vista de los resultados obtenidos en el análisis de la transcripción, debemos señalar que con una unidad de muestra tan breve es difícil sacar una categorización de los elementos reales que

se dan dentro del contexto de una clase. Se puede intuir como directriz que puede ser real a grandes rasgos. Trataremos de hacer una revisión general a los objetivos obtenidos.

5.6.2 Análisis cuantitativo: Discusión de los diagramas resultantes del cuestionario(2º ESO curso 2002-2003)

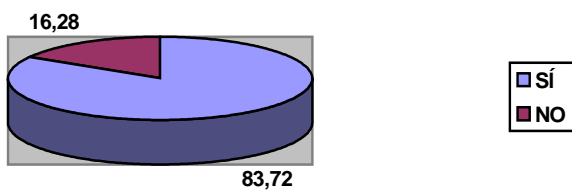
GRÁFICOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN PASADO A LOS ALUMNOS

PREGUNTA Nº 1



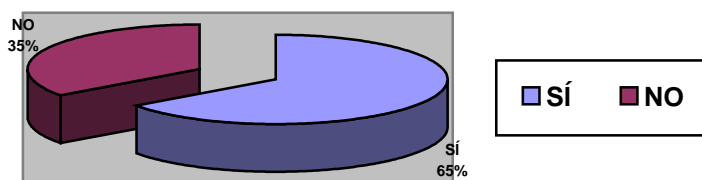
PREGUNTA Nº 2

ORDENADOR EN CASA



PREGUNTA N° 3

ORDENADOR PARA DEBERES

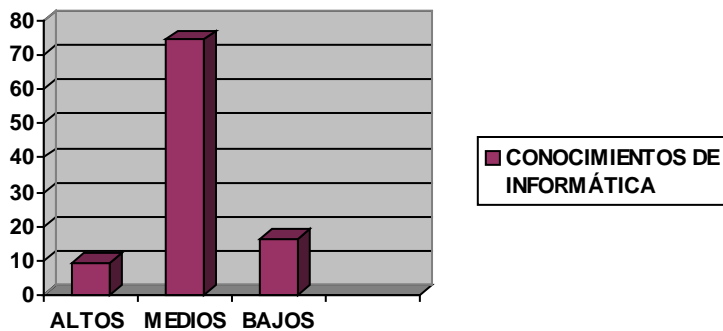


PREGUNTA N° 4

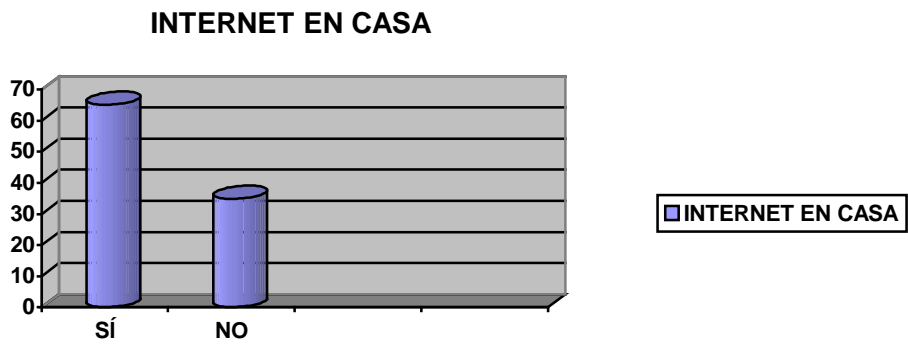
PROGRAMAS CONOCIDOS



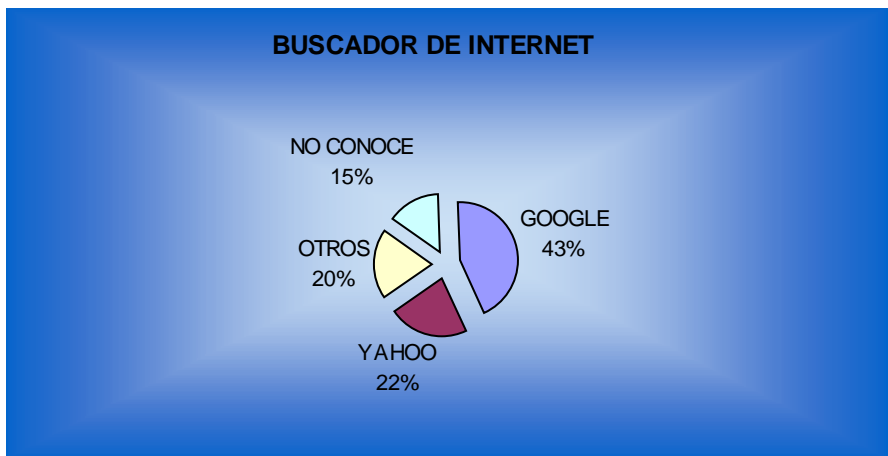
PREGUNTA N° 5



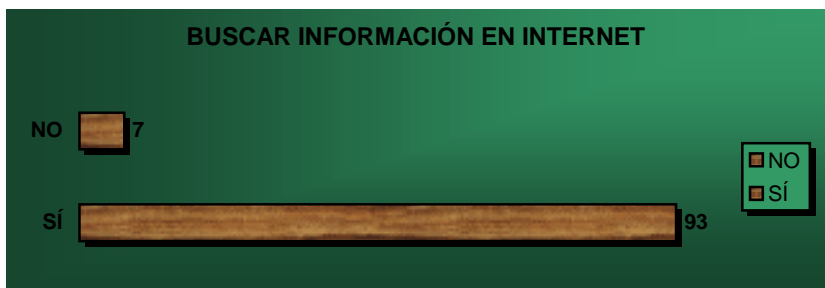
PREGUNTA N° 6



PREGUNTA N° 7



PREGUNTA N° 8

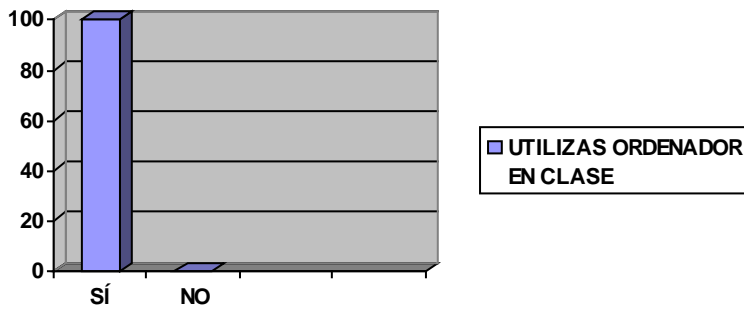


PREGUNTA N° 9

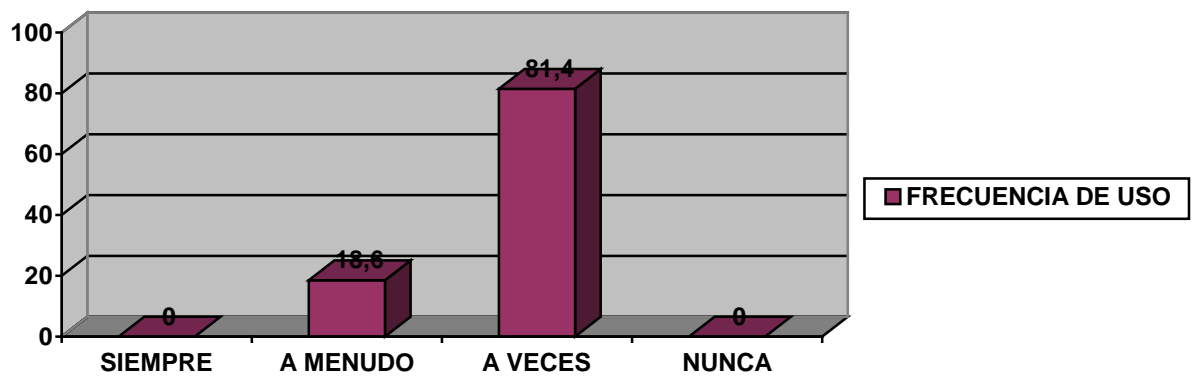
INTERNET ES ÚTIL



PREGUNTA N° 10

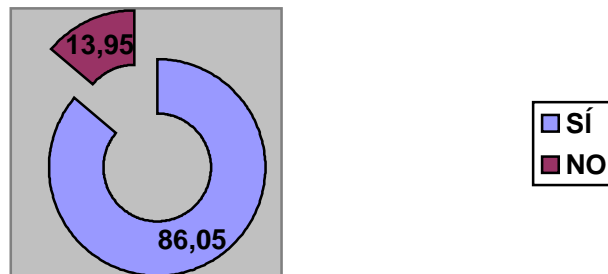


PREGUNTA N° 11



PREGUNTA N°12

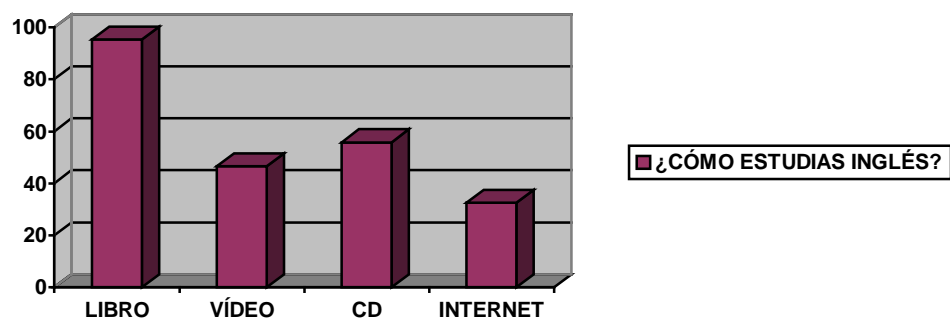
USO ORDENADOR SOLAMENTE EN LA CLASE DE INFORMÁTICA



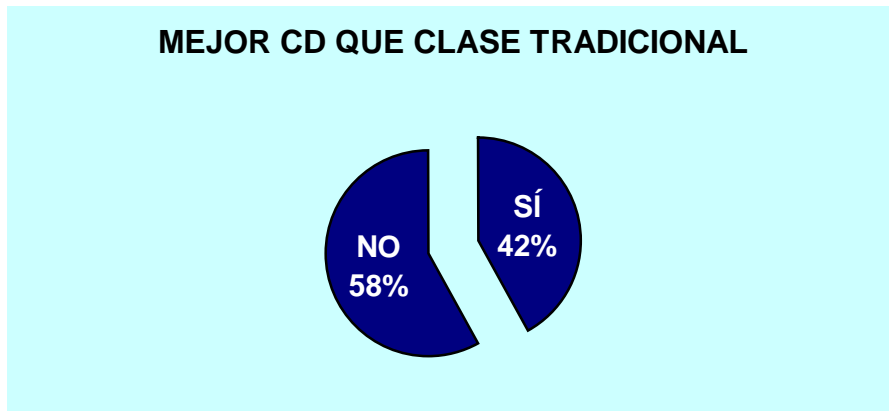
PREGUNTA N° 13



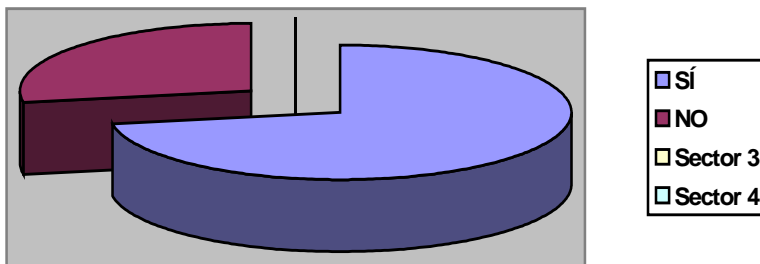
PREGUNTA N° 14



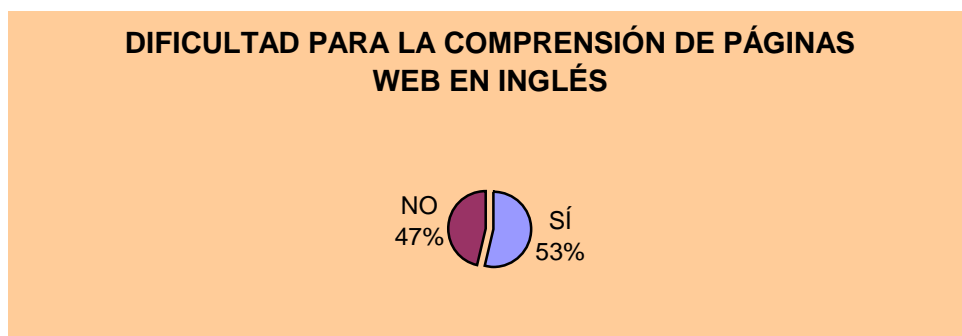
PREGUNTA N°15



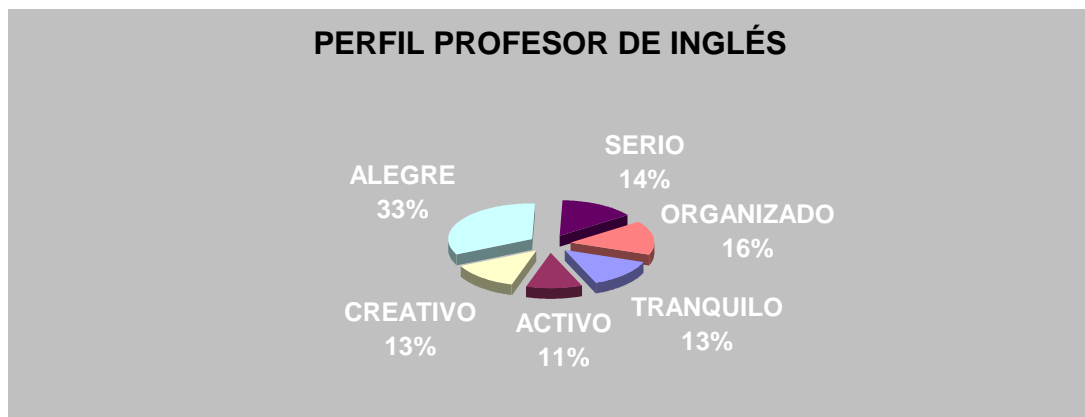
PREGUNTA N° 16



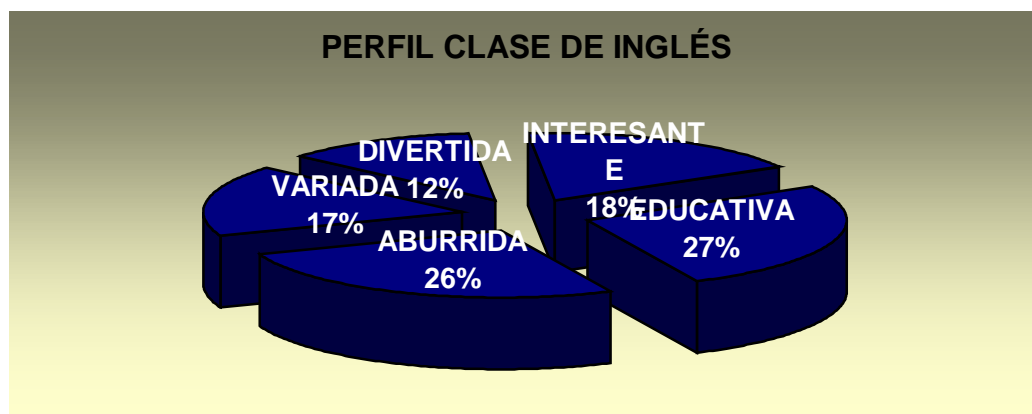
PREGUNTA N° 17



PREGUNTA N° 18

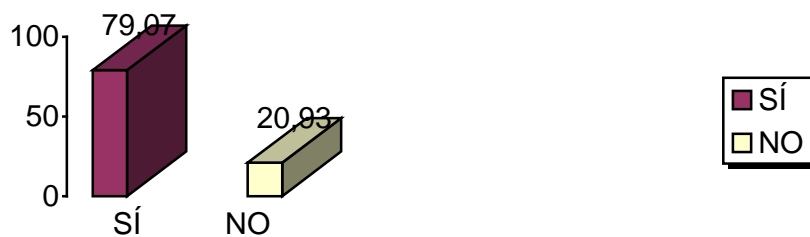


PREGUNTA N° 19

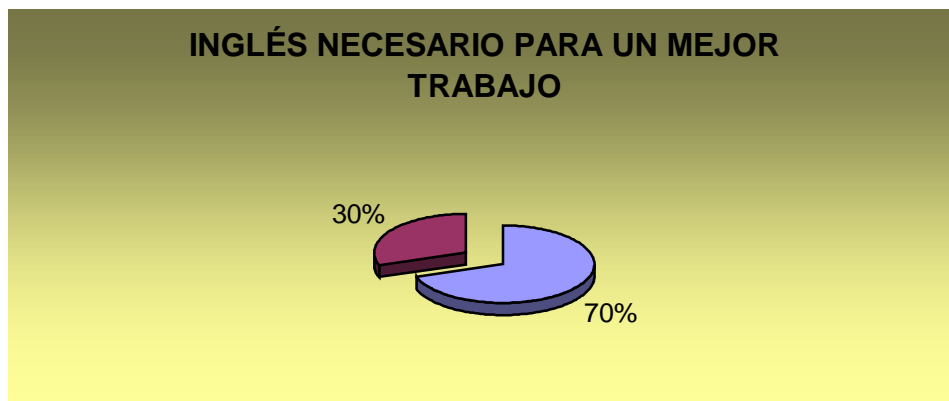


PREGUNTA N° 20

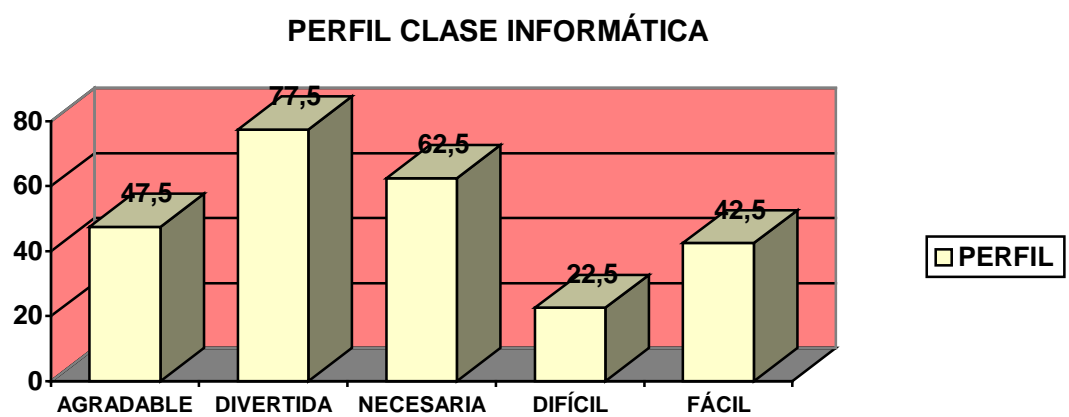
INGLÉS NECESARIO PARA VIAJAR O VIVIR EN EL EXTRANJERO



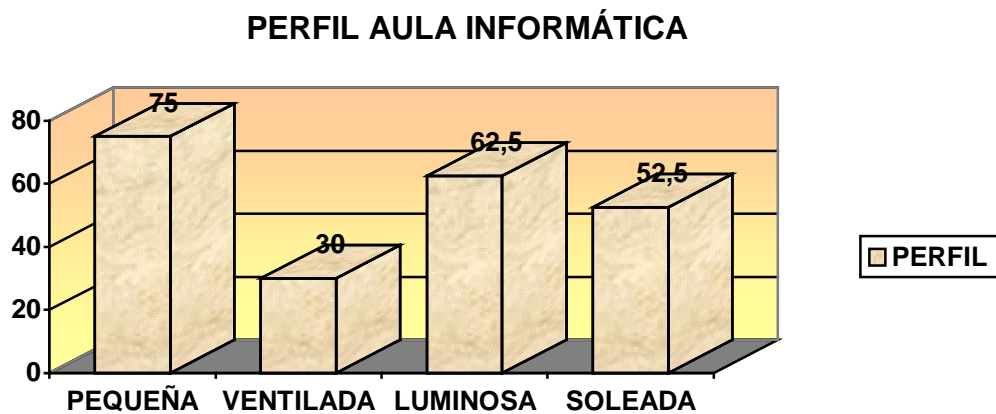
PREGUNTA N° 21



PREGUNTA N° 22

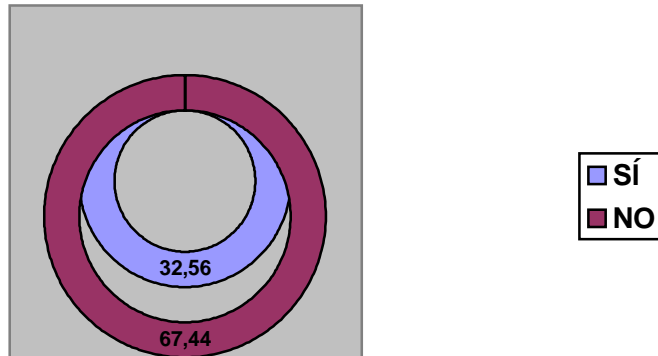


PREGUNTA N° 23



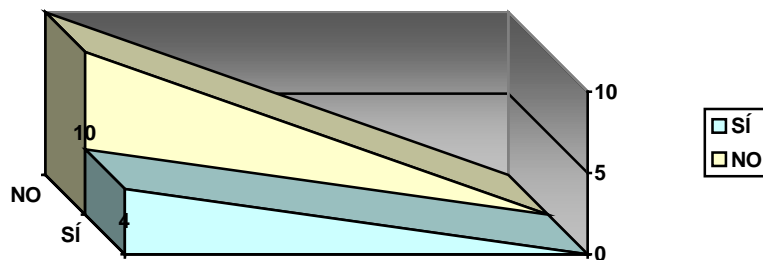
PREGUNTA N° 24

GENTE QUE ESTUDIA INGLÉS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR



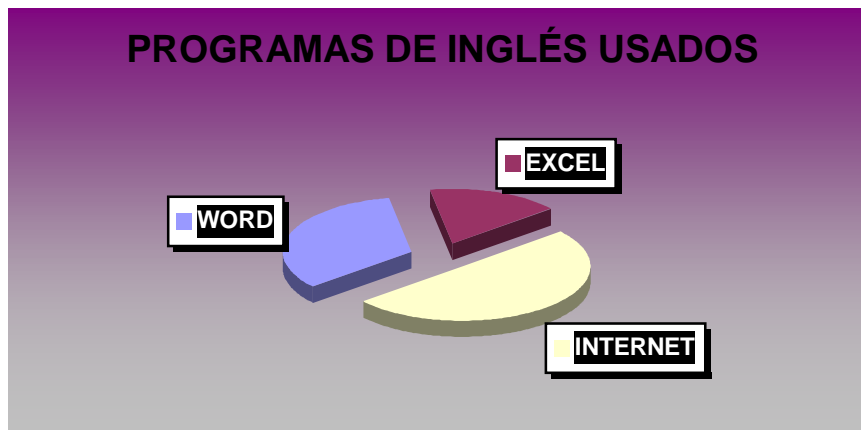
PREGUNTA N°25

USO ORDENADOR EN INGLÉS EXTRAESCOLAR

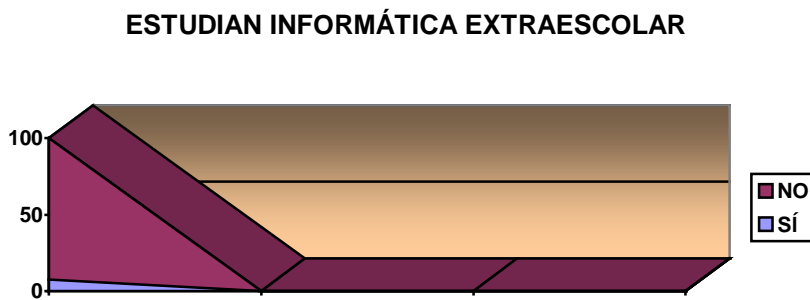


PREGUNTA N° 26

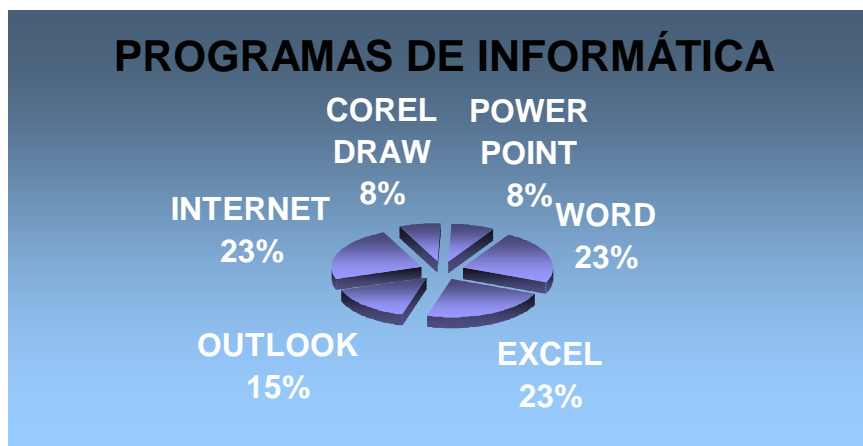
PROGRAMAS DE INGLÉS USADOS



PREGUNTA N° 27



PREGUNTA N° 28



En los anteriores gráficos, hemos querido mostrar de forma clara los resultados obtenidos en el cuestionario inicial pasado a los alumnos de segundo de ESO del colegio elegido. En la mayoría de las preguntas la respuesta es muy concreta (de Sí o No); pero en las preguntas número 1, 5, 7 y 11, la respuesta es más subjetiva, ya que tienen que escoger una opción de las que se les da a su propio criterio. Debemos puntualizar que esto no es así en el resto de preguntas número 4, 14, 18, 19, 22, 23, 26 y 28, en las que cada

alumno ha elegido las que ha creído oportunas. Así pues, si sumáramos los resultados de cada uno de estos ítems resultaría un porcentaje superior al 100 por cien de los 40 alumnos que han realizado el cuestionario de motivación.

Por lo general pudimos observar que la mayoría tenía ordenador en casa con conexión a Internet y lo usaba con frecuencia para hacer los deberes o estudiar para el colegio. Los programas más conocidos entre los estudiantes eran Word e Internet. Creían poseer un nivel medio de informática, aquí cabría la posibilidad de comentar el resultado con el profesor de informática. Parecía ser que el buscador de Internet más popular entre los jóvenes es Google. Muchos estudiantes pensaban que el uso del ordenador es muy útil para aprender otro idioma y a pesar que lo utilizaban a veces creían que sería conveniente ir más a menudo. Seguían estudiando inglés principalmente a través del libro de texto tradicional por falta de material multimedia y los suficientes ordenadores. El aula estaba en otra planta diferente de donde se encontraban las clases de segundo de ESO, por lo que tenían que reservar el aula con antelación porque sino corrían el riesgo de encontrarla ocupada. Preferían usar páginas web, aunque tenían dificultad para entenderlas, porque les parecía más divertido y desafiante. Parecía ser que estaban motivados a aprender el inglés porque pensaban que les iba a ayudar a conseguir un mejor trabajo o para viajar a un país extranjero. (En este colegio

no se realizan viajes de final de curso al extranjero, por lo que se pierde la oportunidad de motivarlos por este lado) Por lo visto, muy pocos alumnos de este sector de población estudiaban inglés o informática como extraescolar.

Cabe destacar que se habían mostrado muy ilusionados por el hecho de que se les pidiera la opinión acerca de las clases de inglés e informática. Una cosa sorprendente fue que, a pesar de que el cuestionario era anónimo muchos querían poner su nombre y así lo hicieron. Pensamos que dieron una respuesta bastante sincera a las preguntas. La forma de realización fue muy sencilla por el hecho de que no tuvimos que explicar nada, fue la misma profesora la que les pidió que respondieran al cuestionario explicándoles que estábamos interesados en saber su opinión acerca de las diferentes materias.

5.7 Preguntas de investigación iniciales

Las preguntas de investigación que nos hacíamos durante las primeras observaciones en las clases, la primera realización del cuestionario a los alumnos, la entrevista inicial con la profesora de inglés, etc., en el año 2003 fueron las siguientes:

- 1. ¿Qué enfoque didáctico puede resultar más atrayente y más provechoso desde el punto de vista didáctico?**

2. ¿Qué tipo de tarea es más atractiva para los alumnos?

3. ¿Qué tipo de materiales pueden ayudar a motivar a los alumnos?

4. ¿Se puede motivar, de acuerdo con la diversidad, a través de las TIC?

5. ¿Conseguirán estos alumnos que utilizan las TIC mejores resultados que aquellos que sólo utilizan los medios de aprendizaje tradicionales?

6. ¿Es posible integrar el juego educativo por medio de las TIC en el currículum de secundaria?

En ese momento, desarrollado el marco teórico que había definido nuestra línea de pensamiento y acabado ya el análisis de los datos de nuestra investigación inicial, debíamos hacer una primera reflexión sobre las implicaciones de todo lo que habíamos dicho y de los resultados obtenidos en las investigaciones. Revisando los resultados obtenidos, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. ¿Qué enfoque didáctico puede resultar más atractivo y más provechoso desde el punto de vista didáctico?

A la vista de los resultados obtenidos en el cuestionario, se puede concluir afirmando que

los estudiantes se sentían satisfechos y motivados por el simple hecho de usar el ordenador para aprender una lengua extranjera. Por lo tanto, un enfoque basado en el uso de las TIC podía ser más motivador que el enfoque didáctico tradicional que todavía se utilizaba en muchas escuelas de Barcelona.

2. ¿Qué tipo de tarea es más atractiva para los alumnos?

Las tareas más atractivas que solían señalar en las entrevistas de triangulación

realizadas en el centro elegido eran el uso de juegos, videos, canciones en inglés ...Es decir, todo aquello que salía de la rutina del aula.

3. ¿Qué tipo de materiales pueden ayudar a motivar a los alumnos?

En referencia a la tercera pregunta, al principio de la clase, ya pudimos ver que a los estudiantes les motivaba el simple hecho de utilizar un ordenador para aprender una lengua extranjera. Todos dieron muestras no verbales y verbales de esta satisfacción por ir a la sala de ordenadores.

4. ¿Se puede motivar, de acuerdo con la diversidad, a través de las TIC? 6.¿es posible integrar el

juego educativo por medio de las TIC en el curriculum de secundaria?

En las preguntas cuarta y sexta, el uso de las TIC (ordenadores) se presentaba como una posible solución a la falta de recursos humanos necesarios que existía y existe aún hoy en día en los centros de secundaria para poder atender a la diversidad existente en las aulas. Habíamos podido comprobar que de hecho un mayor número de alumnos se había sentido satisfecho del uso del tiempo dedicado a asistir a la sala de ordenadores; ya que cada uno había podido seleccionar y escoger, con mayor autonomía que en una clase convencional de inglés, qué deseaba hacer entre una gran variedad de ejercicios y juegos divididos por temas igual que en el libro de texto utilizado en clase. Quedaba demostrado que el juego educativo servía para motivar a los alumnos a aprender una lengua ya sea extranjera o materna. Si utilizaban palabras y escribían oraciones en otras lenguas, quería decir que estaban aprendiendo.

Debíamos tener en cuenta que una conversación en un contexto artificial no es lo mismo que hablar entre amigos o tener un motivo evidente de comunicación. Creímos conveniente remarcar que de una clase de 20 alumnos sólo tres participaban oralmente ya que el ordenador captaba toda su atención por lo que la interacción alumno-

alumno o alumno-profesor quedaba relevada a un segundo plano. Se podía afirmar que la parte oral, al menos en esta clase, quedaba un poco olvidada; puesto que no existían tarjetas de sonido que permitieran a los estudiantes realizar ejercicios de *listening* o *speaking* a través del ordenador.

**5. ¿Conseguirán estos
alumnos que utilizan las TIC
mejores resultados que aquellos
que sólo utilizan los medios de
aprendizaje tradicionales?**

No pudimos contestar todavía a esta hipótesis porque las notas de la asignatura no estaban puestas todavía en el momento de finalizar la primera muestra. De todas formas, habíamos elaborado un trabajo de un año de duración con el que era imposible dar unos resultados finales que pudieran tomarse como fiables en un mayor número de escuelas de Barcelona. Creemos que es una muestra muy pequeña y muy controlada para generalizarla. Lo que sí podíamos advertir era que había estudiantes que en la clase tradicional no

hacían los ejercicios que mandaba la profesora y en el aula de ordenadores, por el contrario, sí que los hacían.

También nos habíamos dado cuenta de las dificultades que los colegios tanto privados como públicos poseen: carecen de la infraestructura necesaria para poder ofrecer a los alumnos más horas de clases en la sala de ordenadores. No hay el suficiente espacio para instalar más ordenadores en clase; ni tampoco es necesario decir que no existe una inversión económica suficiente por parte del gobierno para poder ofrecer esta posibilidad. Además, seguramente si hiciésemos un estudio entre el colectivo del profesorado, nos encontraríamos con un elevado número de personas con un bajo nivel de formación en este ámbito.

Las cuestiones que nos hacíamos al principio de este trabajo inicial nos llevaban a estas conclusiones:

Respecto a la primera pregunta de investigación, los alumnos se motivan por sí

solos por el hecho de ir a la sala de ordenadores. Un enfoque didáctico asistido por ordenador parece tener mayor aceptación entre los estudiantes.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, la libertad y el trabajo individual que pueden realizar en los ordenadores están muy valorados entre los jóvenes, porque es una tarea autónoma. La profesora les da al comienzo de la clase unas indicaciones generales y cada alumno empieza por donde le apetece más.

Respecto a la tercera pregunta de investigación, el uso de las nuevas

tecnologías aplicadas a la vida cotidiana de cada alumno tiene un infinito resultado positivo y mejora su integración en la nueva sociedad de la información y de la comunicación; puesto que el material que pueden encontrar en Internet es inagotable. Actualmente, todavía existen pocos recursos informáticos en el área de lenguas extranjeras en Cataluña. Los colegios tanto privados como públicos carecen de la suficiente infraestructura para ofrecer más horas de clase asistida por ordenador.

Respecto a la cuarta pregunta de investigación, como ya hemos dicho antes en la segunda hipótesis, el hecho de poder

escoger la actividad o juego que desean resolver les motiva y a demás nos asegura que cada uno pueda realizar una actividad adecuada a su nivel de inglés.

Respecto a la quinta pregunta de investigación, pensamos que los estudiantes que hayan asistido a la sala de ordenadores aprobarán con mejores notas que los estudiantes que no hayan ido.

Respecto a la sexta pregunta de investigación, todavía existen pocos recursos multimedia para aprovechar el juego en la clase de inglés; pero el próximo curso académico todas las editoriales editarán y

regalarán un CD Rom a cada estudiante que use sus libros de texto. CD Rom complementario a su material tradicional que incluirá toda clase de actividades y juegos para romper con la monotonía de la clase.

La metodología que parece ser la más motivadora entre los jóvenes de este grupo de 13 años es aquella en la que se usa el ordenador y los programas multimedia, así como las páginas web incorporados a la clase de inglés o de informática. No queremos decir con esto que no se puedan incorporar en otras materias; por el contrario, nosotras mismas lo hemos probado y creemos que funciona bien. Siempre se puede buscar información en Internet y escribir un documento con Word.

En conclusión, el uso de pedagogías de tipo más invisible (Díaz 83) o de tipo más activo, puede permitir una mejor adaptación del alumnado a la realidad escolar. Es necesario abrir la relación educativa a la interacción oral en clase que, incluso puede ayudar a motivar a los alumnos puesto que les permite ser creativos e involucrarse activamente en el largo proceso educativo.

En referencia a las preguntas, en una secuencia didáctica tan escueta como era la de aquel estudio era poco probable sacar conclusiones certeras al cien por cien, sólo se debía intuir una directriz a grandes rasgos. Además, fruto de los resultados obtenidos, se nos infundaban nuevas hipótesis que intentaríamos investigar en los dos siguientes años de realización de esta tesis sobre motivación y TIC en la clase de lengua extranjera (inglés).

Cuestiones tales como:

- **¿Posiblemente erradicando la desmotivación en el aula concluiría también el fracaso escolar?**
- **¿Es posible cambiar de técnicas educativas en nuestra sociedad o es simplemente una utopía?**
- **¿Conseguirían estos alumnos que utilizan las TIC mejores resultados que aquéllos que sólo utilizan los medios de aprendizaje tradicionales?**

A partir de las preguntas de investigación que se nos plantearon al final de este primer curso de investigación 2002-2003, confeccionamos la siguiente lista de preguntas a responder durante el transcurso de nuestra investigación:

1. ¿Qué enfoque metodológico puede resultar más atractivo y provechoso desde el punto de vista didáctico?

2. ¿Qué papel juegan las TIC en la vida de los jóvenes?

3. ¿Los materiales multimedia pueden ayudar a motivar a los alumnos?

4. ¿Se puede motivar, de acuerdo con la diversidad, a través de las TIC?

5. ¿Conseguirán estos alumnos que utilizan las TIC mejores resultados que aquellos que sólo utilizan los medios de aprendizaje tradicionales?

6. ¿Es posible integrar una WebQuest en el currículum de secundaria obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)?

7. ¿Los alumnos con menos motivación mejoran sustancialmente su

actitud y como consecuencia su nivel de inglés?

Así pues, la hipótesis que queríamos llegar a demostrar con nuestra tesis doctoral era:

La propuesta de actividades de aprendizaje introducida por medios multimediáticos proporciona mejores resultados que el método tradicional de aprendizaje en España porque esta alternativa es más motivadora.

Recordando lo que habíamos comentado en el apartado Descripción del Paradigma de Investigación: técnicas e instrumentos de investigación, tuvimos serios problemas para localizar materiales multimedia de reconocido valor educativo para la clase de lengua inglesa en la ESO. Como se puede observar, también en el anexo los centros de recursos pedagógicos de Barcelona y alrededores no disponían en el año 2003 de ningún CDROM en inglés que nos sirviera para demostrar que los medios multimediáticos son más motivadores y, además, nuestros alumnos podían mejorar notablemente su nivel de inglés con su uso en clase de lengua extranjera. Finalmente, y gracias a Internet, encontramos la página web del canal de televisión inglesa BBC, cuyo subapartado de games dentro del apartado de

Learning English, nos pareció realmente apropiado para nuestra investigación. También gracias a Internet conocimos al grupo F9 de la universidad de Barcelona, quien nos proporcionó el juego de aventuras ***Torin's Passage: a la recerca dels orígens***.

De esta manera, tal y como se puede observar en el anexo en los apartados titulados: Práctica con el juego de aventuras CD Rom *Torin's Passage a la recerca dels orígens* y Práctica relacionada con la página web BBC.com, implementamos sobre los grupos A y B que en ese año estaban cursando tercero de ESO estos dos materiales multimedia diferentes. Resaltamos un cambio actitudinal hacia la clase de lengua inglesa y una mayor dosis de motivación.

A mediados del año 2004, descubrimos gracias a Internet la existencia de las WebQuests. Aunque en América, Bernie Dodge y Tom March fueron los primeros en utilizar este término en 1995, no llegaron a ser conocidas en España hasta varios años después. Aún ahora en el año 2006 todavía muchos profesores de secundaria y primaria

no conocen lo que significa este término WebQuests. Realmente nos sentimos atraídas desde el principio por las WebQuests porque ofrecen una situación que emula la realidad existente a los estudiantes; y se les presenta un problema al cual deben hacer frente para llegar a una solución posible a través del uso de los diferentes recursos que poseen Internet. Claramente, las WebQuests consiguen motivar tanto a los alumnos como a los profesores puesto que evocan la realidad circundante y no a situaciones hipotéticas e irreales de los libros de texto. Además, Internet está constantemente adaptándose de una manera simultánea a los cambios que se van produciendo, en contraposición de los

materiales de texto que permanecen menos sensibles a las inestabilidades originadas en el entorno.

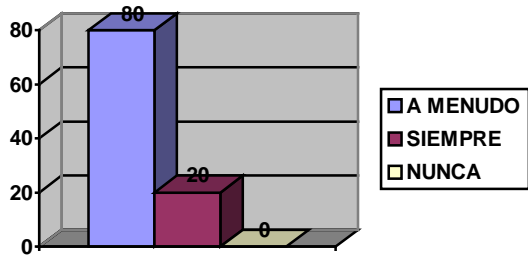
Para una mayor comprensión de los hechos que nos motivaron a continuar con la utilización de las *WebQuests* en clase de inglés para demostrar y verificar así nuestra hipótesis, debemos remitir al lector de nuestra tesis al apartado *Diario de investigación* ubicado en el anexo del presente trabajo. Allí demostramos cómo a partir de la realización de un nuevo cuestionario para enmarcarnos dentro de la realidad del mes de septiembre del año 2004 y los posteriores resultados obtenidos, vimos el interés que podía suscitar introducir el uso de las *WebQuests* en la clase de lengua inglesa. Analizaremos los resultados por separado en dos grupos A y B para demostrar que el grupo A, de avanzado nivel, y el grupo B, de nivel inferior o más bajo, pueden llegar a sentirse motivados por igual ante un material multimedia como una *webquest* y, además, mejorar su conocimiento de la lengua inglesa.

5.8 Análisis cuantitativo: Discusión de los diagramas resultantes del cuestionario

5.8.1 Gráficos de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de motivación pasado a los alumnos del grupo A

PREGUNTA N° 1

¿UTILIZAS EL ORDENADOR?



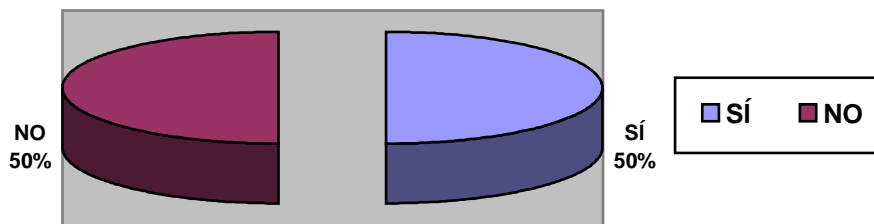
PREGUNTA N° 2

ORDENADOR EN CASA



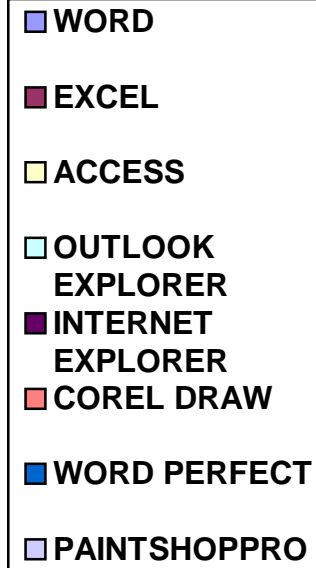
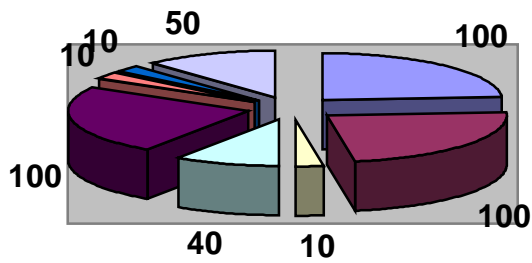
PREGUNTA N° 3

ORDENADOR PARA DEBERES



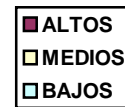
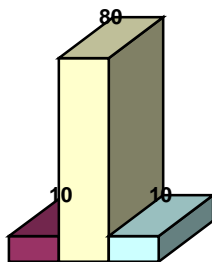
PREGUNTA N° 4

PROGRAMAS CONOCIDOS

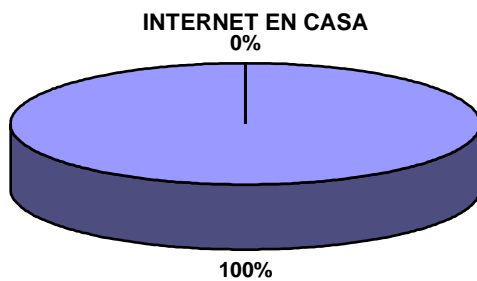


PREGUNTA N° 5

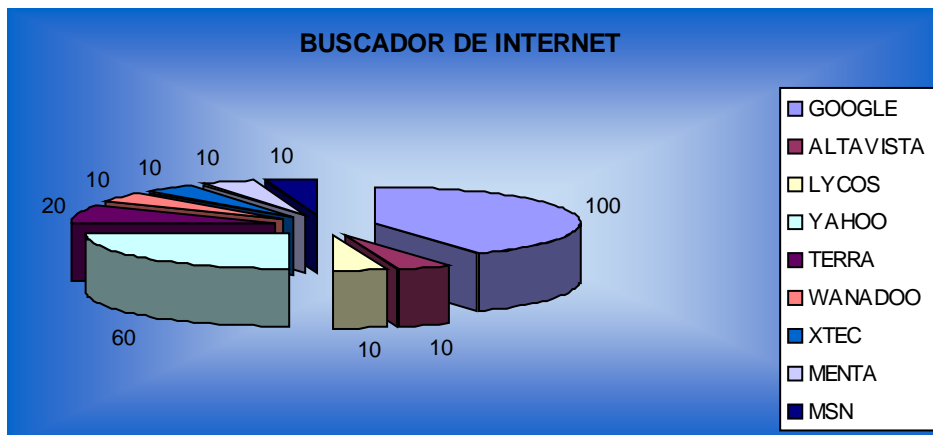
CONOCIMIENTOS INFORMÁTICOS



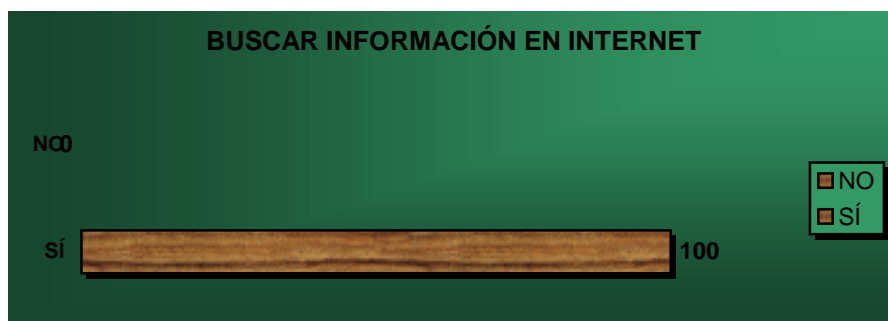
PREGUNTA N° 6



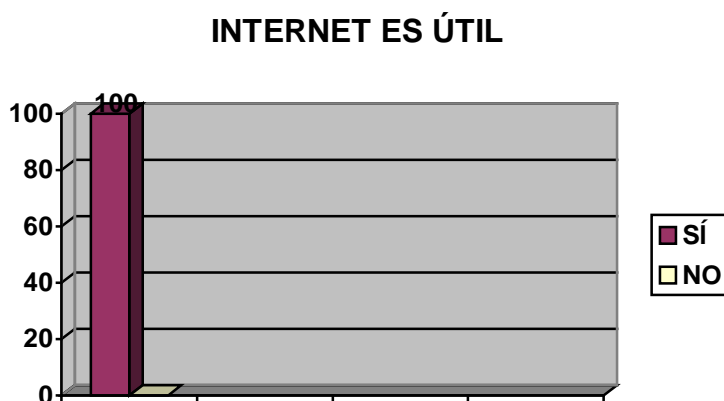
PREGUNTA N° 7



PREGUNTA N° 8

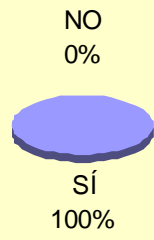


PREGUNTA N° 9

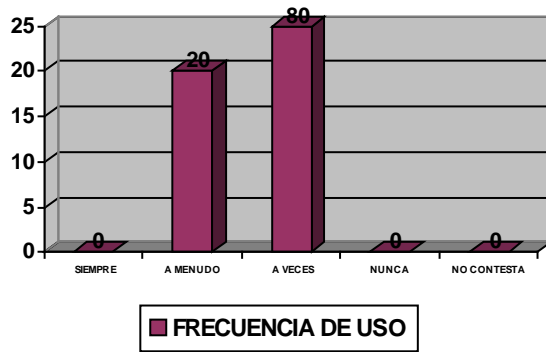


PREGUNTA N° 10

¿UTILIZAS EL ORDENADOR EN CLASE?

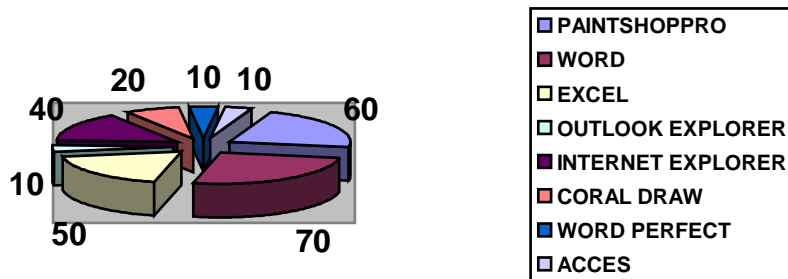


PREGUNTA N° 11

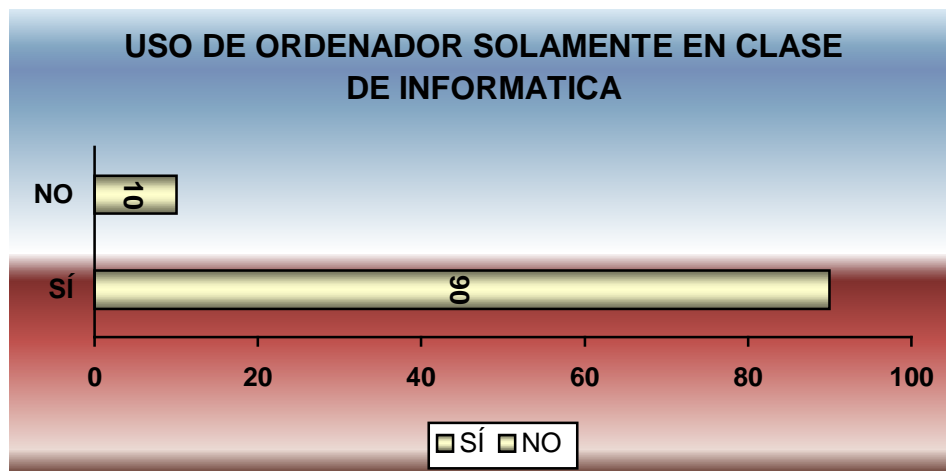


PREGUNTA N° 12

PROGRAMAS CONOCIDOS

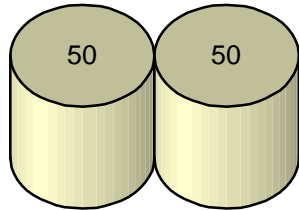


PREGUNTA N°13



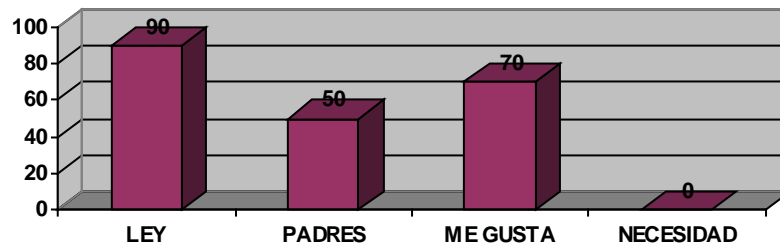
PREGUNTA N° 14

¿DEBERIAS USAR MÁS EL ORDENADOR EN LA ESCUELA?

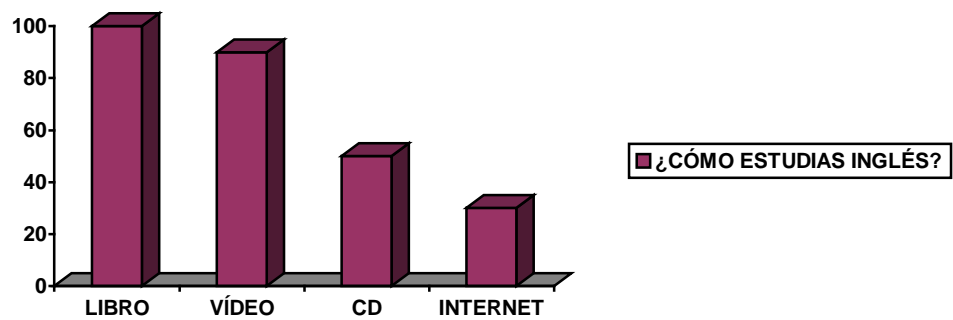


PREGUNTA N° 15

¿POR QUÉ ESTUDIAS INGLÉS?

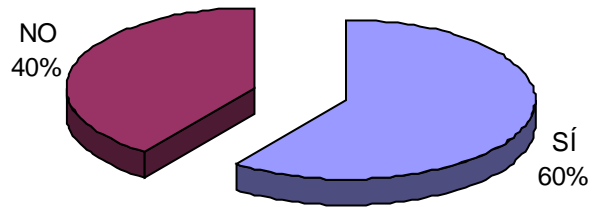


PREGUNTA N° 16



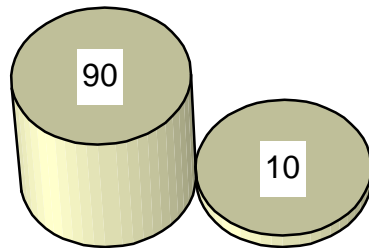
PREGUNTA N° 17

¿UTILIZAS EL INGLES ACTUALMENTE?



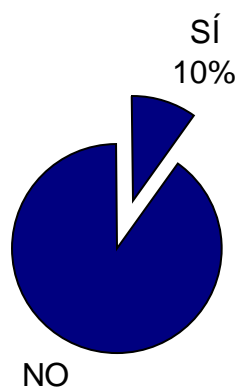
PREGUNTA N° 18

¿CREES QUE LO UTILIZARAS EN EL FUTURO?



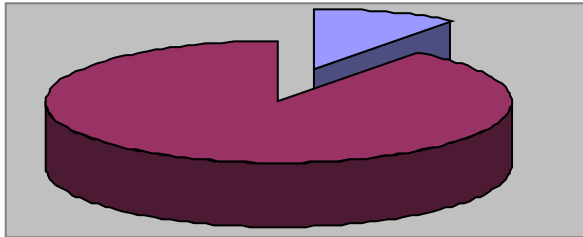
PREGUNTA N°19

¿MEJOR APRDENDER CON CD-ROM QUE CLASE TRADICIONAL?



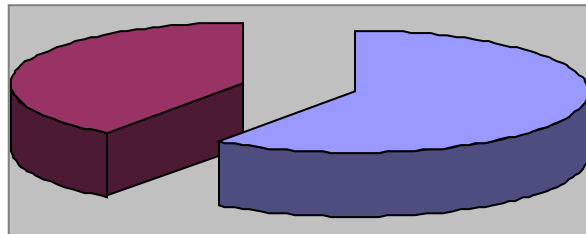
PREGUNTA N° 20

¿MEJOR APRENDER CON WEBQUEST?



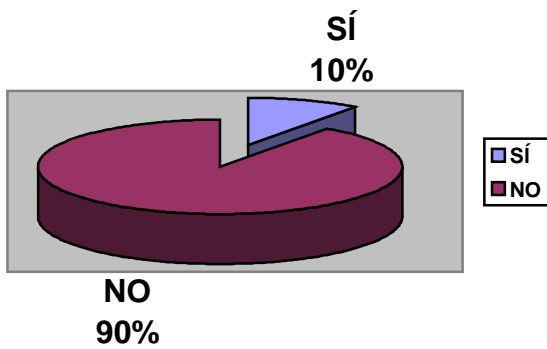
PREGUNTA N° 21

¿MEJOR PAGINAS WEB EN INGLES?



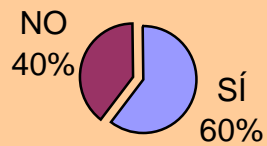
PREGUNTA N° 22

**¿CONSULTAS PAGINAS
WEB EN INGLES?**



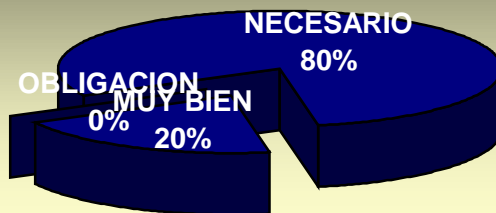
PREGUNTA N° 23

**DIFICULTAD PARA LA
COMPRESIÓN DE PÁGINAS WEB
EN INGLÉS**



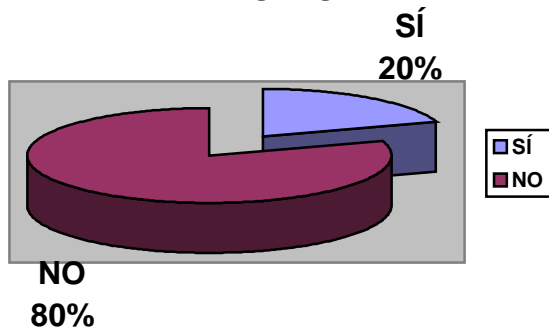
PREGUNTA N° 24

**¿QUE OPINAN TUS PADRES DE QUE ESTUDIES
INGLES?**



PREGUNTA N° 25

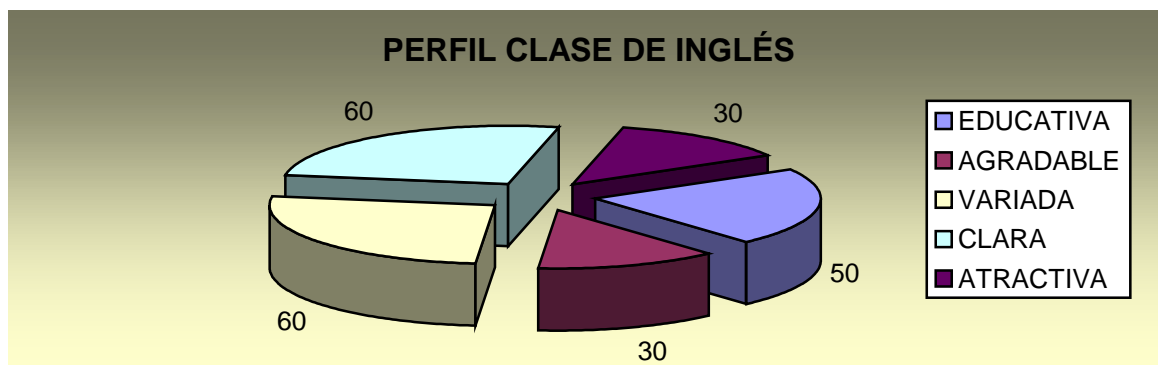
**¿UTILIZAN TUS PADRES
INGLES?**



PREGUNTA N° 26



PREGUNTA N° 27



PREGUNTA N° 28

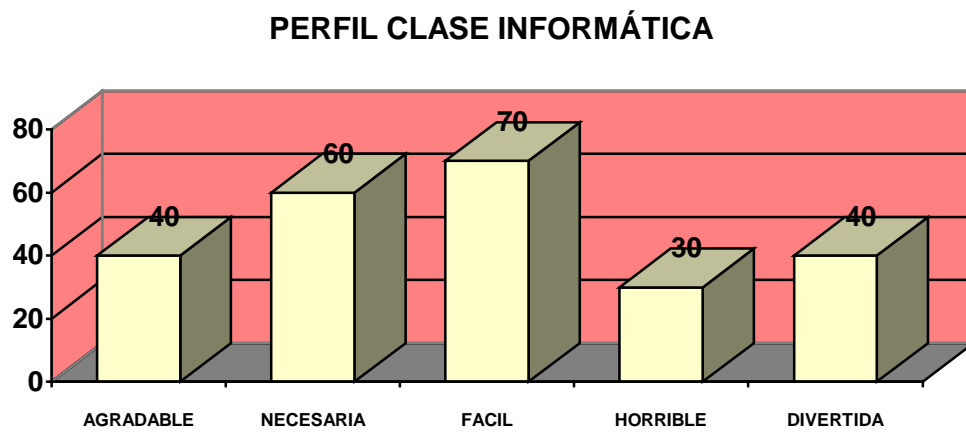
INGLÉS NECESARIO PARA VIAJAR O VIVIR EN EL EXTRANJERO



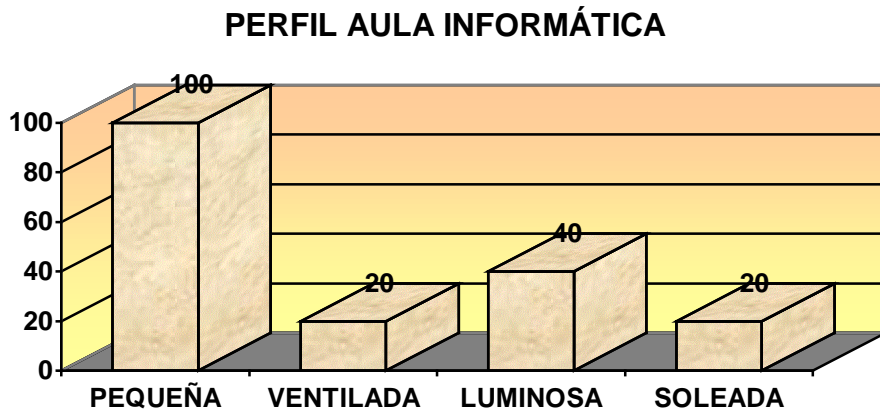
PREGUNTA N° 29



PREGUNTA N° 30

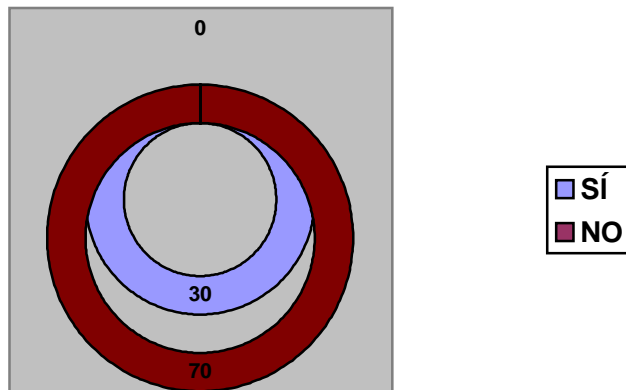


PREGUNTA N° 31



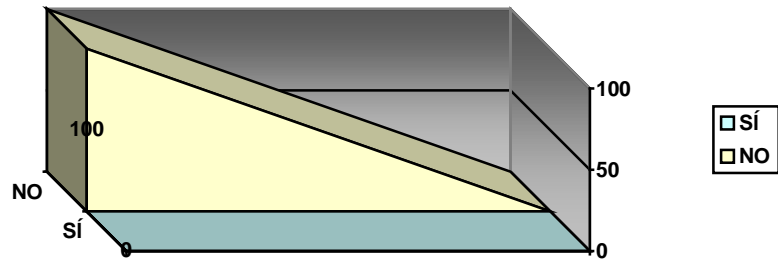
PREGUNTA N° 32

GENTE QUE ESTUDIA INGLÉS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR



PREGUNTA N° 33

USO ORDENADOR EN INGLÉS EXTRAESCOLAR

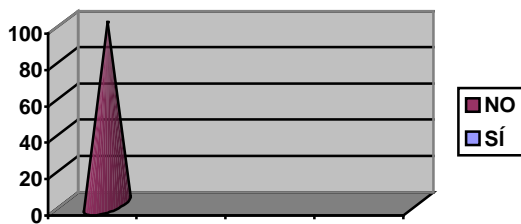


PREGUNTA N° 34

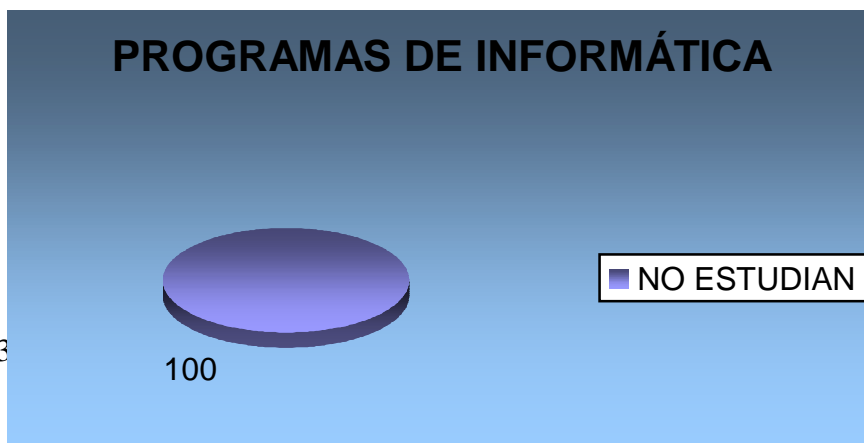


PREGUNTA N° 35

¿ESTUDIAS INFORMÁTICA EXTRAESCOLAR?

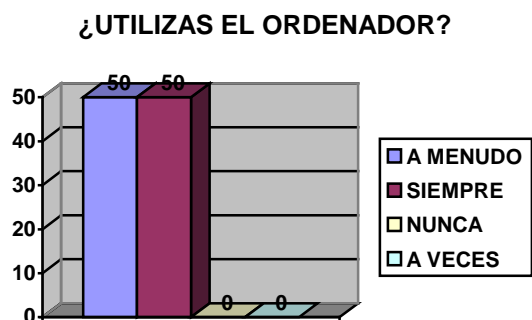


PREGUNTA N° 36

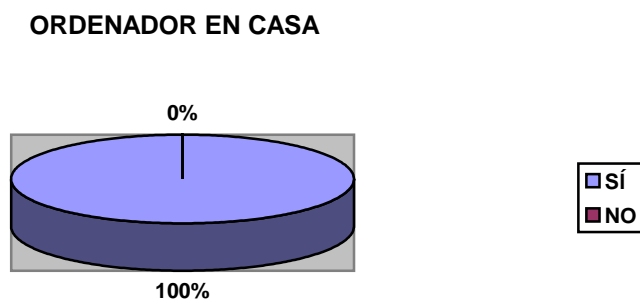


5.8.2 Gráficos de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de motivación pasado a los alumnos del grupo B

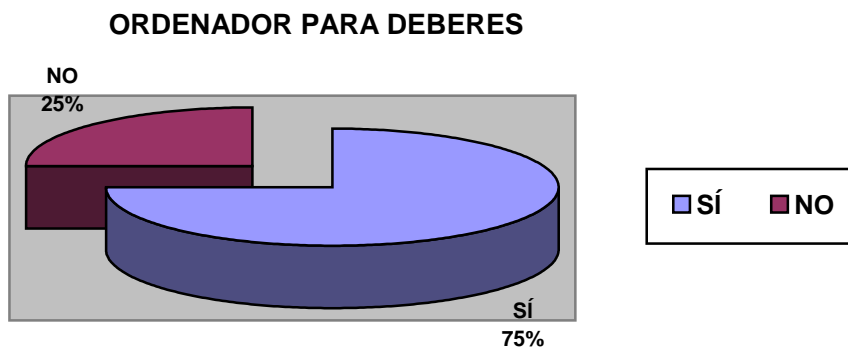
PREGUNTA N° 1



PREGUNTA N° 2

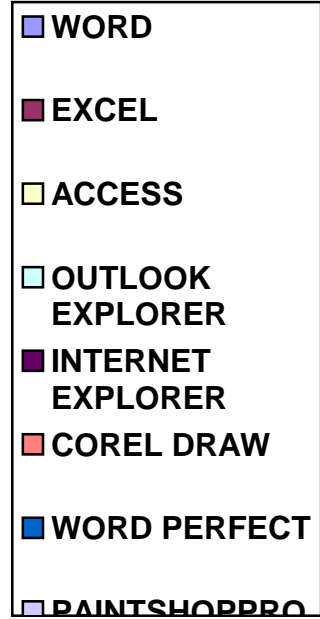
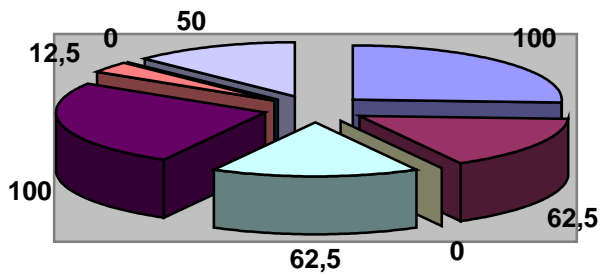


PREGUNTA N° 3



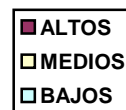
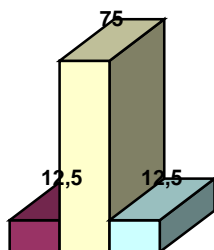
PREGUNTA N° 4

PROGRAMAS CONOCIDOS



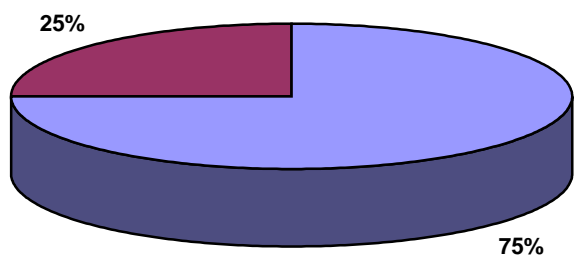
PREGUNTA N° 5

CONOCIMIENTOS INFORMÁTICOS

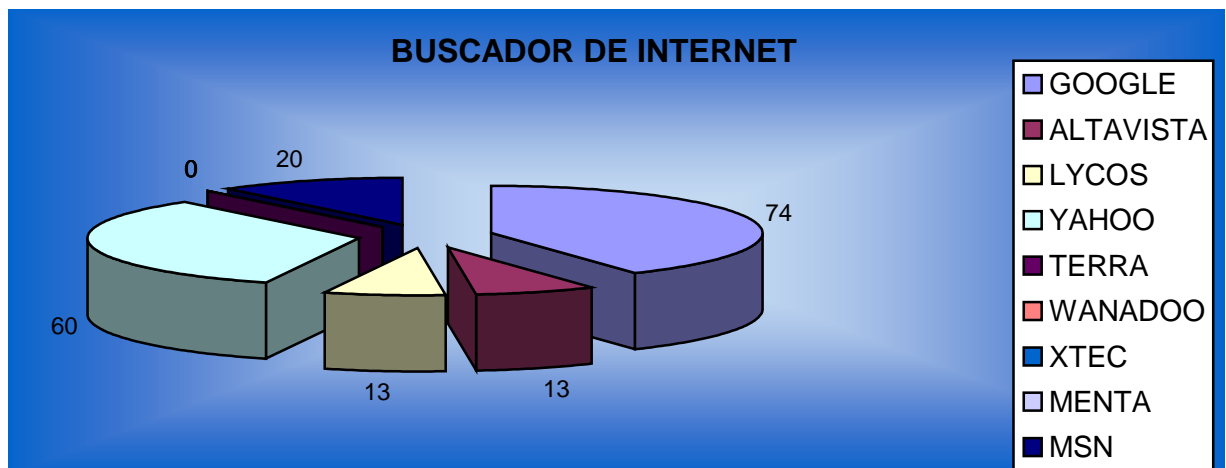


PREGUNTA N° 6

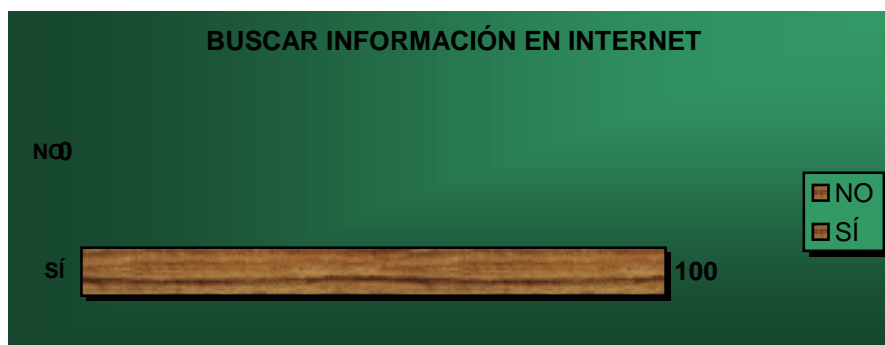
INTERNET EN CASA



PREGUNTA N°7



PREGUNTA N° 8



PREGUNTA N° 9

INTERNET ES ÚTIL

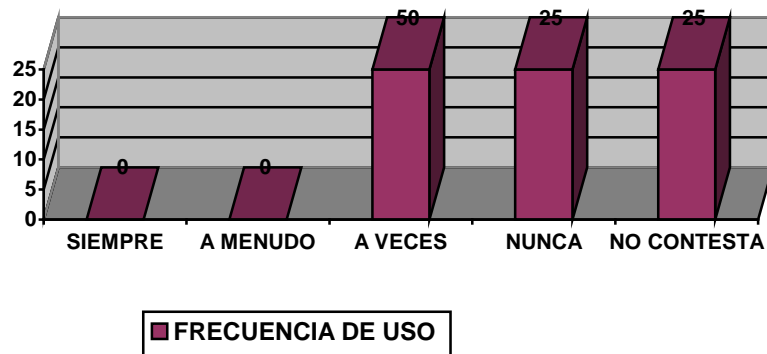


PREGUNTA N° 10

¿UTILIZAS EL ORDENADOR EN CLASE?

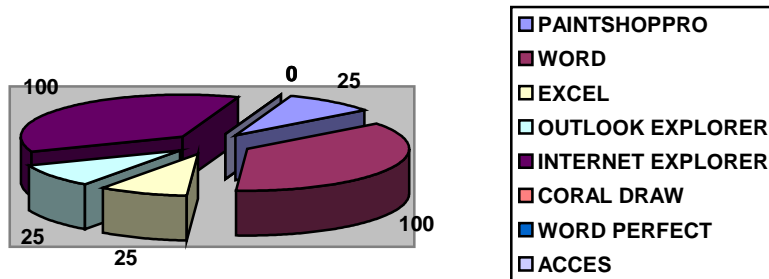


PREGUNTA N° 11

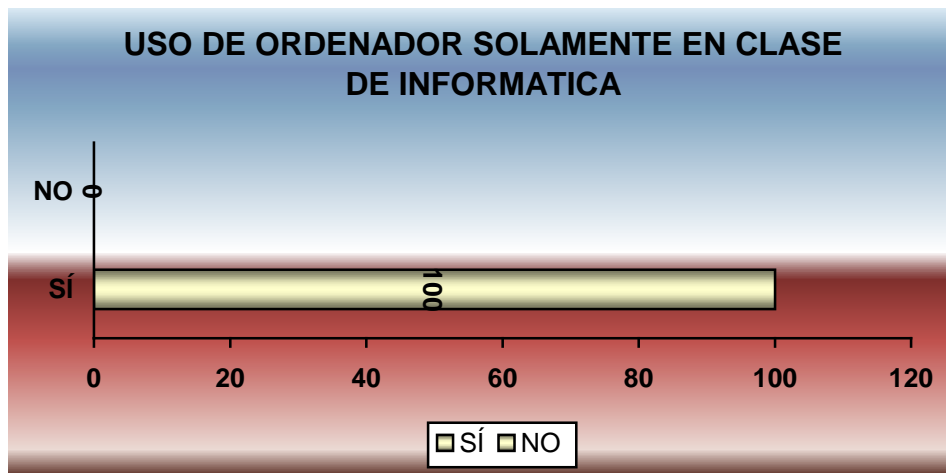


PREGUNTA N° 12

PROGRAMAS CONOCIDOS

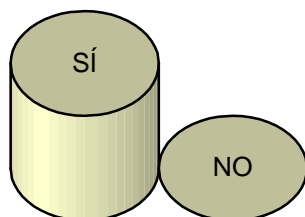


PREGUNTA N°13



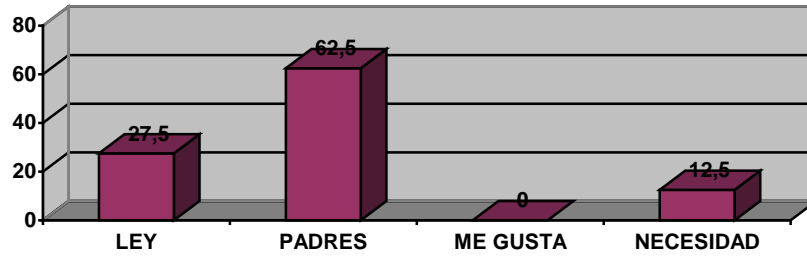
PREGUNTA N° 14

¿DEBERIAS USAR MÁS EL ORDENADOR EN LA ESCUELA?

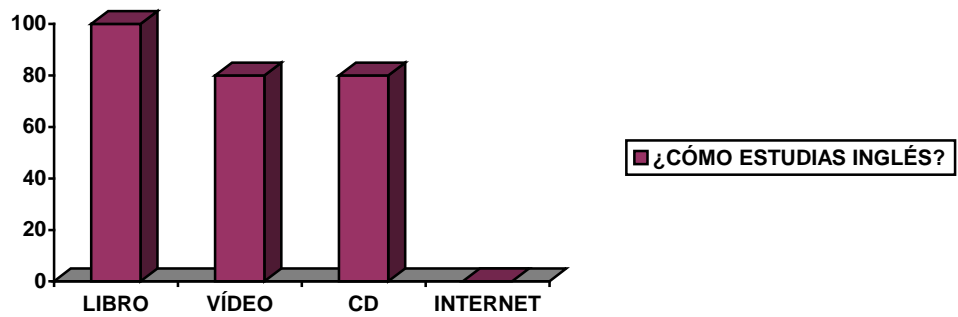


PREGUNTA N° 15

¿POR QUÉ ESTUDIAS INGLÉS?

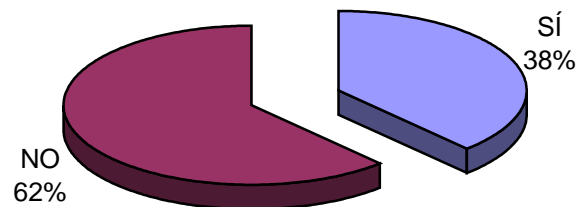


PREGUNTA N° 16



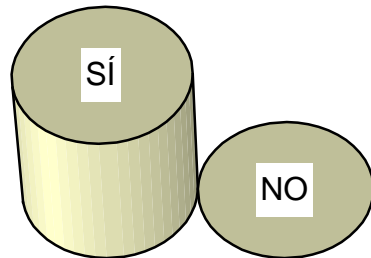
PREGUNTA N° 17

¿UTILIZAS EL INGLÉS ACTUALMENTE?



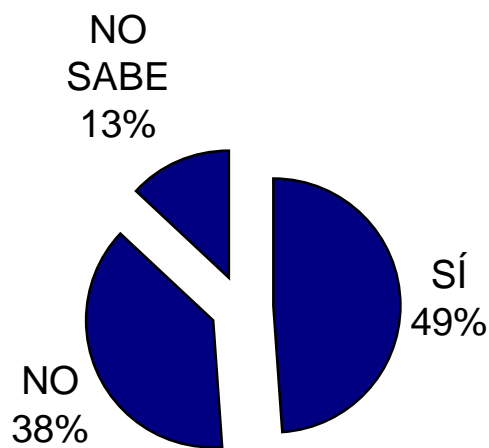
PREGUNTA N° 18

¿CREES QUE LO UTILIZARAS EN EL FUTURO?



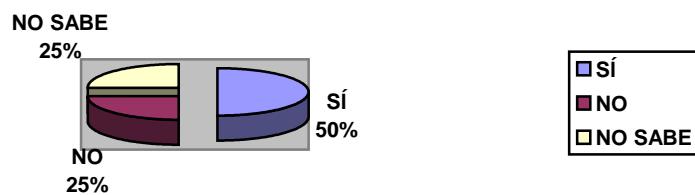
PREGUNTA N°19

¿MEJOR APRENDER CON CD-ROM QUE CLASE TRADICIONAL?



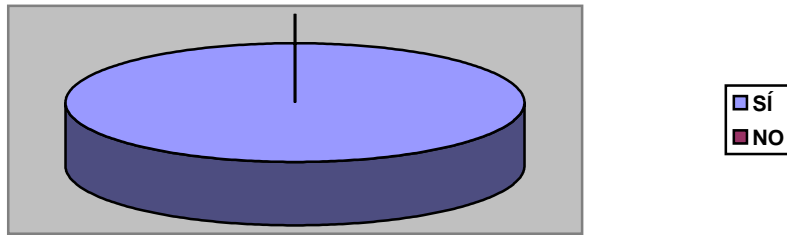
PREGUNTA N° 20

¿MEJOR APRENDER CON WEBQUEST?



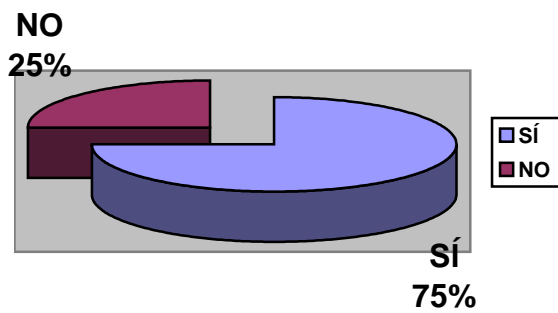
PREGUNTA N° 21

¿MEJOR PAGINAS WEB EN INGLES?



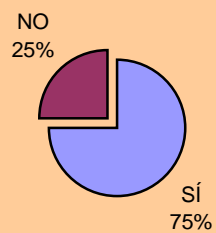
PREGUNTA N° 22

¿CONSULTAS PAGINAS WEB EN INGLES?

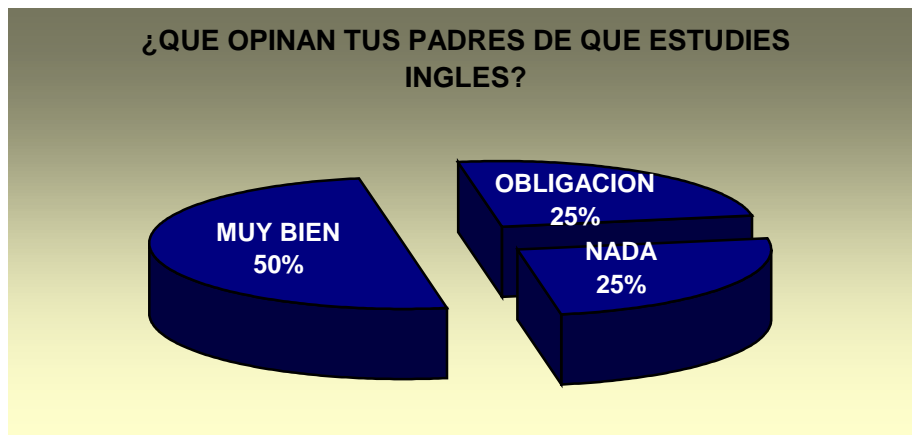


PREGUNTA N° 23

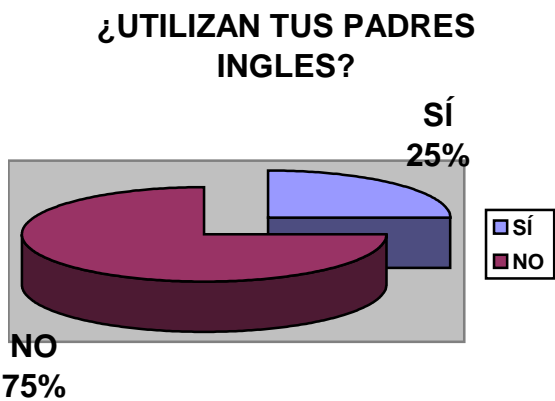
DIFICULTAD PARA LA COMPRESIÓN DE PÁGINAS WEB EN INGLÉS



PREGUNTA N° 24

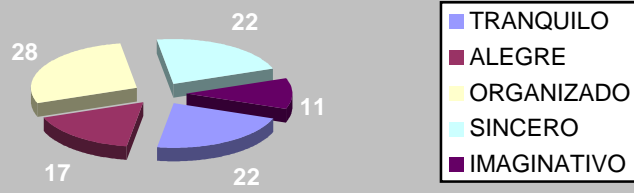


PREGUNTA N° 25



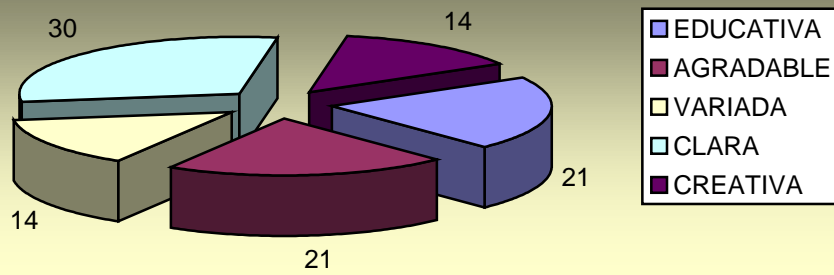
PREGUNTA N° 26

PERFIL PROFESOR DE INGLÉS



PREGUNTA N° 27

PERFIL CLASE DE INGLÉS



PREGUNTA N° 28

INGLÉS NECESARIO PARA VIAJAR O VIVIR EN EL EXTRANJERO

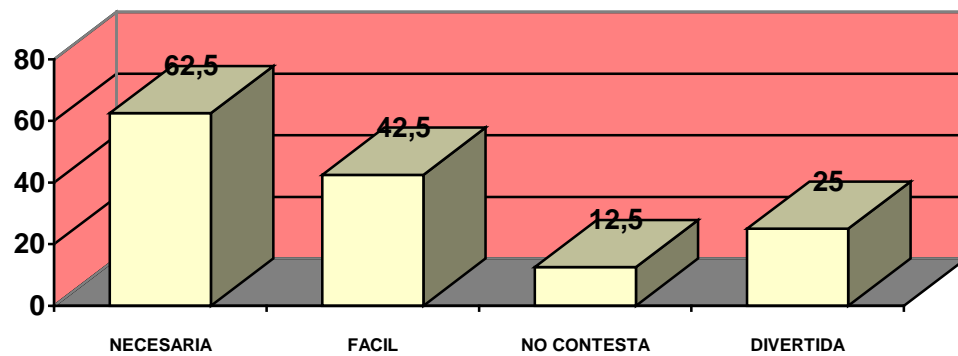


PREGUNTA N° 29



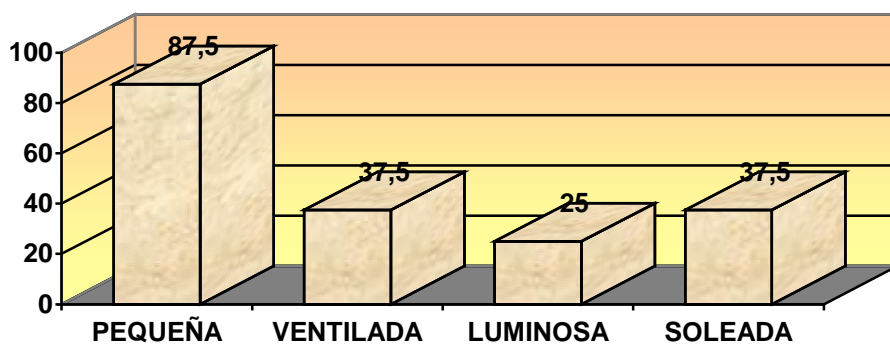
PREGUNTA N° 30

PERFIL CLASE INFORMÁTICA



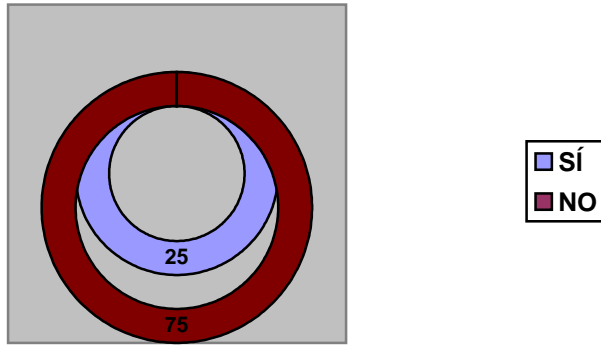
PREGUNTA N° 31

PERFIL AULA INFORMÁTICA



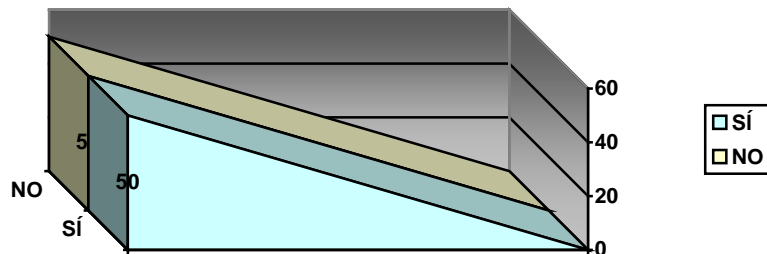
PREGUNTA N° 32

GENTE QUE ESTUDIA INGLÉS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR



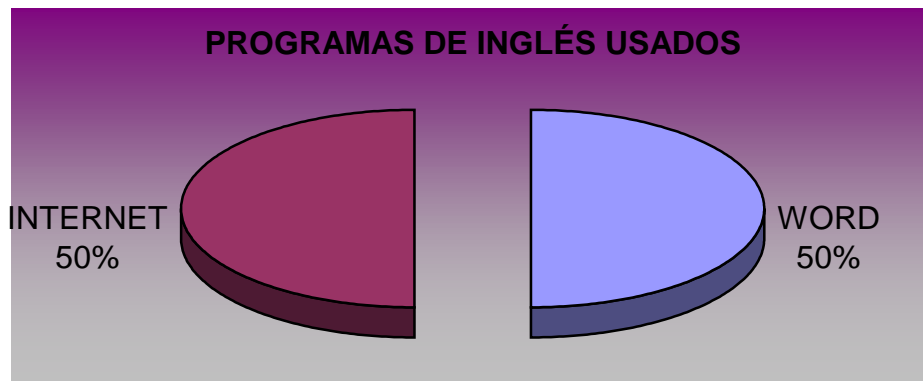
PREGUNTA N° 33

USO ORDENADOR EN INGLÉS EXTRAESCOLAR

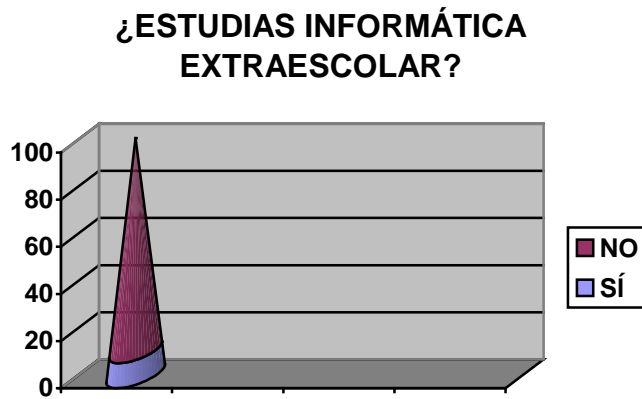


PREGUNTA N° 34

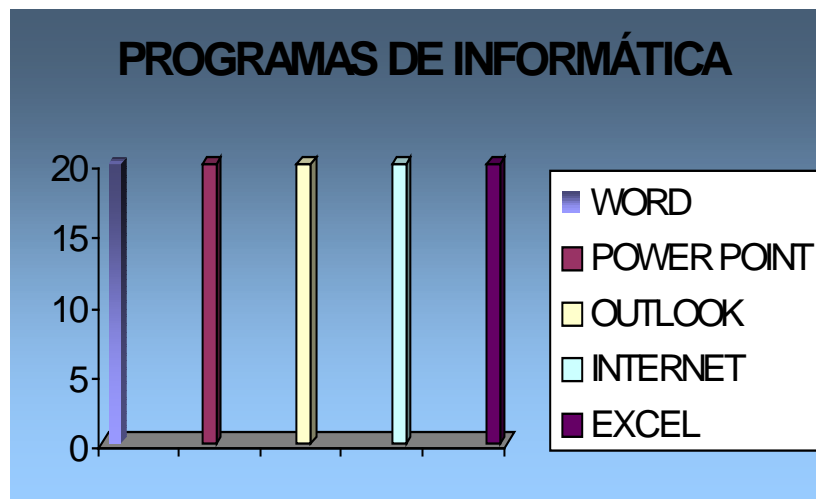
PROGRAMAS DE INGLÉS USADOS



PREGUNTA Nº 35



PREGUNTA Nº 36



5.8.3 Comparación de resultados obtenidos en los cuestionarios realizados a los grupos A y B experimentales

En los anteriores gráficos, hemos querido mostrar de forma clara los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a los 18 alumnos escogidos de cuarto de ESO del colegio privado concertado

religioso de Barcelona. A causa de la reducida capacidad de la sala de ordenadores, que ya se ha comentado en puntos anteriores, hemos tenido que reducir el número de alumnos por grupo experimental, además de escogerlos por su motivación hacia el estudio de la lengua extranjera en cuestión (inglés) y su nivel académico. De esta forma, existen dos grupos A y B con poca motivación hacia el estudio de la lengua inglesa y con pésimos resultados académicos en general. En la mayoría de las preguntas la respuesta es muy concreta (de Sí o No); pero en las preguntas número 1, 4, 11, 12, 14, 15, 25, 26, 29, 30, 33 y 35 la respuesta es más subjetiva, ya que tienen que escoger una o varias opciones de las que se les da a su propio criterio. Así pues, si sumáramos los resultados de cada uno de estos ítems resultaría un porcentaje superior al 100 por ciento de los 18 alumnos que han realizado el cuestionario de motivación. Debemos puntualizar que esto no es así en estas preguntas número 7 y 23 en las que se admite una respuesta abierta y cada alumno ha escrito las respuestas que ha creído oportunas.

Por lo general observamos que todos tienen ordenador en casa con conexión a Internet y lo usan con frecuencia. En el caso del grupo A, el 80% siempre y sólo un 20% a menudo, en cambio en el grupo B la cosa está más repartida 50% siempre y 50% a menudo. En el grupo A lo utiliza el 50% para hacer deberes o estudiar para el colegio, mientras que en el grupo B, un 75%. Los programas más

conocidos entre los estudiantes serían Word e Internet Explorer. Pero hay que puntualizar que en el grupo A conocen mayor cantidad de programas y recursos, mientras que en el grupo B sólo destacan Word, Internet Explorer, Outlook Explorer y Excel. Creen poseer un nivel medio de informática (80% y 75% respectivamente), aquí cabría la posibilidad de comentar el resultado con el profesor de informática. Parece ser que el buscador de Internet más popular entre los jóvenes es Google en el grupo B y por partes iguales Yahoo y Google en el grupo A. En el caso del grupo A, todos tienen conexión a Internet en casa mientras que en el grupo B sólo el 75%.

En general, todos los estudiantes coinciden al pensar que el uso del ordenador es muy útil para aprender otro idioma y, a pesar que lo utilizan a veces en el grupo B el 50%, en el grupo A creen que lo utilizan siempre para aprender inglés y de hecho, oralmente me han comunicado diversas veces sus ganas de ir más a menudo a la sala de ordenadores. El 100% del grupo B piensa que se debería ir más a la sala de ordenadores en la escuela; por el contrario, el grupo A está más dividido: 50% piensan que sí y 50% no. Siguen estudiando inglés principalmente a través del libro de texto tradicional por falta de material multimedia y los suficientes ordenadores. El aula está en otra planta diferente de donde se encuentran las clases de cuarto de ESO, por lo que tienen que reservar el aula con antelación porque sino corren el riesgo de encontrarla ocupada. Aún así, el 49% del

grupo B y el 10% del A prefieren usar un CD-Rom antes que el libro y; en el caso de las WebQuests, después de su definición por parte de la profesora de la asignatura, sólo el 10% del grupo A lo creen útil y en el grupo B el 50%, mientras un 25% no sabe/ no contesta. Prefieren usar páginas web aunque tengan dificultad para entenderlas porque les parece más divertido y desafiante (100% grupo B y 60% grupo A); pero cuando miramos si consultan páginas web en inglés, vemos que únicamente el grupo B en un 75% lo hacen y aseguran que no tienen grandes dificultades para entenderlas, puesto que en el grupo A sólo hay un 10% que consultan estas páginas y el 60% afirma tener dificultades. Aunque en el presente sólo el 60% de cada grupo utiliza el inglés parece ser que están motivados a aprender el inglés porque piensan les va a ayudar a conseguir un mejor trabajo (80%A y 75%B) o para viajar a un país extranjero en el futuro (90%A y 100%B). (En este colegio no se realizan viajes de final de curso al extranjero, por lo que se pierde la oportunidad de motivarlos por este lado)

El 90% del grupo A estudian inglés porque la ley les obliga pero a su vez afirman que un 70% lo hacen porque les gusta. En cambio, el grupo B está más repartido: 62% les gusta, 37,5% por ley y un 12% por necesidad. Aquí se puede ver la diferencia entre un grupo y otro: el grupo B es más realista y acepta sus necesidades antes que las leyes. De hecho, existen algunos elementos con problemas de

disciplina en otras clases que aquí parece ser por el momento no se han manifestado. En el grupo A, se aceptan las normas y las leyes sin problema y, además, están motivados porque les gusta el idioma.

Cuando se les pregunta a los alumnos por la opinión de sus padres respecto a la enseñanza de este idioma en el colegio, en el grupo A aparece como respuesta general que es necesario (80%) y está bien (20%); por el contrario, en el grupo B hay un 25% que opina es obligatorio por ley y un 50% les parece bien. Sólo un 20% de los padres en el grupo B y un 25% en el grupo A utilizan inglés en el trabajo o en su vida diaria.

En lo referente a la profesora de inglés, el grupo B opina que es organizada, sincera, imaginativa, alegre y tranquila en unas proporciones muy parecidas; mientras que el grupo A existen tres ideas principales: un 80% creen que la profesora es alegre, un 90% creen que es tranquila y un 30% que es organizada. La clase de inglés la encuentran principalmente clara, educativa y variada los dos grupos, y en menor medida, agradable, creativa y atractiva. Es decir, tienen una opinión positiva de la profesora y de la clase de inglés.

No es así cuando se les pregunta por la clase de informática, los dos grupos contestan con un 60% que es necesaria, pero el grupo A piensa que es fácil en un 70% mientras el grupo B sólo en un 42%. El

grupo A cree que es agradable y divertida en un 40%, pero existe un 30% que la considera horrible. En cambio, en el grupo B hay un 25% que cree es divertida pero hay un 12% que no contesta. Y en lo referente al aula en sí, el adjetivo pequeña predomina en los dos grupos con un 80%B y un 100%A, mientras los adjetivos soleada, ventilada y luminosa aparecen moderadamente alrededor de un 20%.

El 30% del grupo A y el 25% del grupo B estudian inglés extraescolar, pero cuando se les pregunta si utilizan los ordenadores en esa clase responden rotundamente no en el primer caso y 50% en el segundo. El otro 50% del grupo B han afirmado que usan Internet Explorer y Word.

Por lo visto, muy pocos alumnos de este sector de población estudian informática como extraescolar únicamente un 2% del grupo experimental B. Los programas que utilizan estos dos alumnos en esa clase son: PowerPoint, Internet Explorer, Word, Excel y Outlook Explorer.

Cabe destacar que se han mostrado muy ilusionados por el hecho de que se les pidiera la opinión acerca de las clases de inglés e informática. Igualmente que en la encuesta inicial, a pesar de que el cuestionario era anónimo muchos querían poner su nombre y así lo

hicieron. También sus respuestas han sido bastante sinceras a las preguntas del presente cuestionario.

En general, el grupo B confía más en aprender inglés a través de material multimedia y consulta en un 75% páginas web en inglés mientras el grupo A sólo lo hace en un 10%. De hecho, el grupo B estudia el inglés extraescolar con ordenador por lo que tiene más asimilado un aprendizaje autónomo e independiente.

5.9 Análisis de los trabajos entregados por los alumnos referentes a las tres WebQuests presentadas

Llegados a este punto, determinemos el grupo A como grupo control y el grupo B como muestra, para su posterior comparación. Creímos conveniente seleccionar al grupo B como grupo muestra en nuestra investigación porque era de un número reducido de estudiantes. Así pues, para la realización del trabajo con WebQuests, tuvimos que pedir a nuestro alumnado del grupo muestra B que se separaran por equipos. Dado que el grupo B constaba de 8 alumnos, al formarse los subgrupos para la realización de las WebQuests, se tuvieron que agrupar en 2 equipos de tres personas y 1 equipo de 2. Por lo tanto, a los equipos de mayor número de participantes, se les avisó que se les exigiría mayor calidad y extensión en el trabajo que al grupo de menor número de componentes. Lo entendieron perfectamente.

Utilizaremos las siguientes tablas de evaluación para analizar en profundidad los trabajos entregados por los alumnos de cuarto de educación secundaria obligatoria (ESO) durante el curso académico 2004-2005. Los trabajos se pueden consultar en el anexo del presente trabajo, al igual que las WebQuests presentadas a los alumnos.

MULTIMEDIA PRESENTATION	Excellent=4	Good=3	Satisfactory=2	Needs Improvement=1
Presentation	Well-rehearsed with smooth delivery that holds audience attention.	Rehearsed with fairly smooth delivery that holds audience attention most of the time.	Delivery not smooth, but able to maintain interest of the audience most of the time.	Delivery not smooth and audience attention often lost.
Originality	Product shows a large amount of original thought. Ideas are creative and inventive.	Product shows some original thought. Work shows new ideas and insights.	Uses other people's ideas (giving them credit), but there is little evidence of original thinking.	Uses other people's ideas, but does not give them credit.
Requirements	All requirements are met and exceeded.	All requirements are met.	One requirement was not completely met.	More than one requirement was not completely met.

TASKS	Excellent=4	Good=3	Satisfactory=2	Needs Improvement=1
Task accomplishment	All tasks accomplished and understood.	Most tasks accomplished and understood.	One tasks was not accomplished or was not understood.	More than one task was not completely accomplished or was difficult to understand.
Searching the Internet	Did not need any help to find the information required.	Needed some help.	Frequently helped.	No autonomy.
Selection of information	Relevant information (text and pictures) has been chosen.	Most information has been chosen correctly.	Some of the information has been chosen correctly.	No attempt has been made to collect the right information.
Content	Covers topic in-depth with details and examples. Subject knowledge is excellent.	Includes essential knowledge about the topic. Subject knowledge appears to be good.	Includes essential information about the topic but there are 1-2 factual errors.	Content is minimal or there are several factual errors.
Grammar, spelling and punctuation	Only a few misspellings or grammatical errors.	Some misspellings and/or grammatical errors.	A lot of misspellings and/or important grammatical errors.	Generalized errors in spelling or grammar.
Illustrations	Selected illustrations are detailed, attractive, and relate to the text on the page.	Most illustrations are somewhat detailed, attractive, and relate to the text on the page.	Illustrations relate to the text on the page.	Lack of illustrations.

5.9.1 WebQuest 1 British Isles: Análisis de las presentaciones PowerPoint entregadas

La WebQuest *British Isles* fue localizada en la página web de la xarxa telemática de Cataluña (www.xtec.cat), por lo que no se duda de su valor pedagógico y educativo. La primera WebQuest que presentamos, titulada *British Isles* exige a nuestros alumnos que investiguen sobre diferentes aspectos de la cultura, historia y sociedad británica. Hemos escogido ésta para comenzar; ya que es la más completa y guiada de todas las WebQuests que hemos encontrado hasta el momento, con mayor explicación de los objetivos, contenidos, actividades...

Así pues, el principal objetivo de esta actividad se basaba en que los alumnos se enfundaran en el rol o papel de un geógrafo, un historiador o un turista para descubrir aspectos de la cultura o historia inglesa que no conocían.

Grupo Muestra

Grupo 1: No han realizado todas las actividades pedidas. Han seleccionado correctamente la información de Internet pero no la han sintetizado ni resumido correctamente. Las ilustraciones y gráficos no están ampliados por lo que cuesta bastante verlos. El contenido es correcto, aunque presenta algún error ortográfico de spelling. La

presentación es como documento de Word, así que el público no prestó demasiado interés a la explicación. No se ha completado toda la tarea encomendada. Insuficiente

Grupo 2: Está bastante bien elaborada. Demasiado copiada al pie de la letra de Internet, pero han trabajado bien la presentación a pesar de estar en Word. Las fotos y los gráficos se aprecian correctamente y han respondido a las tareas encomendadas. No han resumido demasiado la información encontrada y no hay ningún error de gramática ni de puntuación. El texto no está justificado y la letra es demasiado pequeña, mientras que los márgenes interlineales son escasos. No han separado por personajes (turista, geógrafo y historiador) la información, tal y como se pedía. Suficiente

Grupo 3: Es el mejor trabajo que he recibido en esta ocasión. La presentación con PowerPoint está muy cuidada: respetan los tiempos entre diapositivas, los dibujos, gráficos o fotos se intercalan de diferente manera con el texto, los colores y formatos de cada una de las diapositivas están seleccionados con encanto. Han cumplido la tarea requerida y el contenido es correcto con alguna falta gramatical. Han sintetizado bastante la información encontrada y afirman no haber tenido problemas para localizar las páginas web necesarias para realizar esta WebQuest. Excelente

En conclusión, tanto el grupo 1 como el 2 han copiado demasiado de Internet, no han resumido con sus palabras. Esto hace que los textos sean largos y aburridos para el público. Sólo un subgrupo del grupo B parece haber captado esta esencia y su presentación con PowerPoint es muy visual y atractiva. En comparación, el grupo 3 ha conseguido mejor nota que el resto de grupos.

Por lo general, los alumnos han disfrutado de esta nueva actividad y les apetece volver a hacer una WebQuest en el segundo trimestre.

5.9.2 WebQuest 2 Create a Trip Brochure: Análisis de los folletos turísticos entregados

Después de la experiencia del primer trimestre, hemos presentado esta WebQuest para el segundo trimestre; porque nuestros alumnos ya conocen la mecánica de trabajo en las WebQuests y durante el primer trimestre ya lo han experimentado. Esta vez deben preparar un folleto turístico para vender un viaje combinado a cualquier destino. Deben representar el papel de una agencia de viajes para vender y atraer la atención de posibles clientes sobre destinos que tenían que vender como: Malta, Sitges o Dublin. Siempre respetaremos el mismo orden en la presentación de los

resultados de los subgrupos: los dos primeros formados por tres alumnos cada uno y el tercero sólo por dos.

Grupo Muestra:

Malta-No tuvieron dificultades para encontrar la información requerida, las ilustraciones tienen relevancia en el texto, hay sólo algunos errores ortográficos sin importancia y cumple con las tareas encargadas con amplitud. Han puesto ejemplos variados. Han mejorado de la última webquest a ésta. Excelente

Sitges-El mejor tríptico de los entregados esta vez. Ilustraciones en color superpuestas unas a otras, información de todo tipo, más de la pedida, el texto muy bien redactado sin errores, la información relevante y adecuada y han utilizado el ordenador para hacerla y luego la han imprimido. Es el único grupo que lo ha hecho con ordenador y con éxito. Excelente

Dublín- Quizás el más artístico de todos los folletos, sigue el formato requerido y cumple con todas las tareas encomendadas, además de ofrecer una atractiva presentación. Existen pocos errores ortográficos de letras cambiadas de lugar básicamente. No tiene fotografías, pero el folleto está compuesto de cartulinas de distintos colores por lo que no se echan en falta. Han dibujado objetos que recuerdan a las vacaciones como playa, sol, cóctel... No han tenido ningún problema para localizar y seleccionar la información en Internet. Excelente

El tercer grupo está compuesto por sólo dos alumnos. Debemos remitir al lector del presente trabajo al anexo, donde aparecen unas tablas resumen de las notas obtenidas por nuestros alumnos y donde se puede constatar su progreso a nivel actitudinal y también académico respecto al grupo control A.

5.9.3 WebQuest 3 A Weekend in Dublin: Análisis de las presentaciones PowerPoint entregadas

Ésta es la última de las WebQuest usadas durante este curso académico. Durante el tercer trimestre, nuestro alumnado ha mantenido una actitud muy positiva en la realización de la presentación con PowerPoint y demás programas bajados de Internet para mejorar la presentación del material encontrado. La webquest *A Weekend in Dublin* fue escrita y publicada en Internet en la página Web (www.webquestcat.org) por Eva María Pérez Puente en el año 2005. En ella, un grupo de alumnos buscaban pasar un fin de semana de ocio en Dublín. Así pues, deben reservar un alojamiento, comprar entradas para un partido de fútbol o comprar on line un billete de avión a una compañía aérea low cost.

Grupo Muestra:

Grupo1- elaboraron una página web con las informaciones necesarias sobre alojamiento, monumentos a visitar y vuelos baratos

a Dublín. Presentación excelente sin errores. Saben seleccionar la información importante. Un poco escueto para el número de horas dedicadas en clase de inglés en la escuela. Mala organización de grupo argumentada por ellos mismos. Suficiente.

Grupo 2: muy mínimo. Cada parte parece hecha por separado sin conexión entre ellas. La información es adecuada y correcta. Se entiende bien y la presentación es bastante simple en diapositivas Power Point sin ningún efecto de transición ni presentación. Deberían saberlo hacer mejor ya que han dedicado un trimestre en el crédito variable de informática a aprender este programa a nivel usuario. Bien.

Grupo 3: Buena presentación, bastante copiado de las páginas web de donde sacaron la información. No lo han reelaborado demasiado. Se podría añadir música o alguna grabación de fondo. Está bien explicado y es simple de entender. Tiene apariencia de página web, pero es muy corto. Suficiente.

Mientras, el grupo control continuó con el método tradicional de lápiz y papel de *Oxford Exchange 4* de la editorial Oxford. No acudió en ningún momento a la sala de los ordenadores para realizar este trabajo con WebQuests. Como podremos ver el apartado *Valoración global: la mejora del alumno*, a principios de curso tanto el grupo A como el grupo B tenían unas notas similares. Pero durante la

evolución del proyecto y del curso se aprecia una gran diferencia en las notas del grupo B muestra en lo que a Reading y Writing se refiere. Nuestro grupo muestra ha mejorado notablemente su nivel escrito de inglés como se puede comprobar en la tabla de notas.

5.10 Objetivos didácticos desde el punto de vista de la lengua inglesa

Al comenzar nuestra tesis, el objetivo principal que nos movía a investigar era la poca motivación de nuestro alumnado en clase de inglés y la hipótesis de que con el uso de las TIC, esto podía cambiar. Pero conforme avanzábamos en nuestras pesquisas, nos dimos cuenta que no sólo íbamos a mejorar la motivación de nuestros alumnos sino que la comprensión lectora y la expresión escrita de éstos también iban a salir beneficiadas. Así pues, los objetivos didácticos que perseguíamos para introducir el uso de WebQuests en la clase de lengua extranjera (inglés) eran los mismos que persigue la superación del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria que marca la LOGSE. Los alumnos deben acabar cuarto de la ESO con la habilidad lingüística de comprender un texto escrito en inglés y tener la capacidad de resumirlo, ampliarlo, imitarlo o continuarlo, usando así la capacidad imaginativa y creativa de cada alumno (en lo que a éstas capacidades lingüísticas se refiere). Además de éstas, existen otras destrezas intelectuales que también desarrollan las WebQuests; por ejemplo, localización de textos, comparación de textos, relación entre textos y otras producciones, memorización de textos, creación de textos con

imagen y sonido, reconocimiento y clasificación de los textos, búsqueda de información, explicación oral, interpretación, argumentación de opiniones...

Así pues, con relación a la metodología optamos por la realización de WebQuests en que la profesora tiene función de guía (Coll, 1990) e incorporamos instrumentos que también nos servirán para la evaluación continua de la muestra: encuestas, entrevistas, transcripciones, cuestionarios, diario de investigación y diario de aprendizaje (B. Caballero de Rodas, 1997; Cassany 1999) junto con una triangulación de los resultados obtenidos con la profesora de inglés y los alumnos.

5.11 Valoración global

5.11.1 Valoración global: la mejora del alumno

A partir de los resultados obtenidos como consecuencia de la realización de exámenes escritos durante el curso académico 2004-2005 a los grupos muestra, hemos elaborado una tabla porcentual con los datos recogidos. En el anexo hemos introducido un set de los exámenes pasados a este grupo de alumnos, además, de una tabla porcentual en blanco para que otros investigadores puedan utilizarla a modo de ejemplo.

	Vocabulary	Grammar	Reading	Writing	Total
Unit 1	6	5	4	4	20/40
Unit 2	5	4	4	5	18/40
Unit 3	5	4	4	4	17/40
Unit 4	5	6	6	4	21/40
Unit 5	5	4	5	4	18/40
Unit 6	6	5	4	4	19/40
Unit 7	6	6	4	3	19/40
End-of-term 2	5.5	5.5	4	4	19/50
Unit 8	6.5	7	5	4	22.5/40
Unit 9	6	6	4	4	18/40
Unit 10	5	6	4	5	20/40
End-of-term 3	5	5	4	4	18/50
End-of-year	4	4	4	4	16/50

Class: 4th ESO B

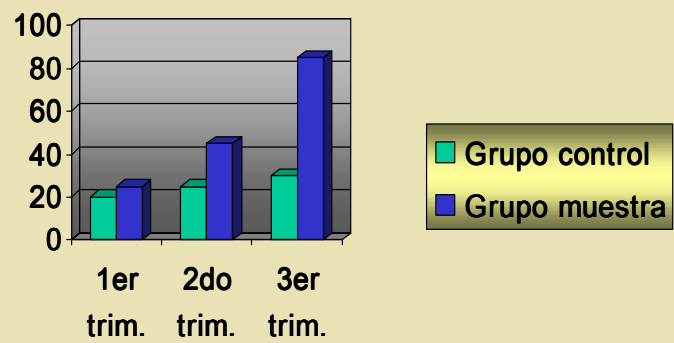
	Vocabulary	Grammar	Reading	Writing	Total
Unit 1	6	4	4	4	18/40
Unit 2	5	5	4	5	19/40
Unit 3	5	5	4	5	19/40
Unit 4	4	4	4	6	18/40
Unit 5	5	6	4	6	25/40
Unit 6	7	6	7	6	26/40
Unit 7	6	6	8	7	27/40
End-of-term 2	7.5	6.5	8	7	28/50
Unit 8	6	6	6	6.5	24.5/40
Unit 9	6	5.5	6	7	24.5/40
Unit 10	6	6	8	7	27/40
End-of-term 3	6	6	7	7	26/50
End-of-year	6	6	7	7	26/50

Como se puede comprobar en las tablas porcentuales anteriores, los alumnos del grupo muestra han mejorado en comprensión lectora y expresión escrita durante el curso y

especialmente en el último trimestre. Cabe recordar que el grupo control, al cual no se les ha aplicado la nueva metodología, no ha experimentado ningún cambio de trimestre en trimestre. Parecen no evolucionar satisfactoriamente y la gran mayoría no superaran los objetivos mínimos de la ESO para poder obtener el graduado este curso. Los porcentajes mostrados en el cuadro anterior están mostrando la media obtenida en cada uno de los apartados por los alumnos del grupo en cuestión. En el siguiente gráfico comparamos de forma más visual y directa el resultado de la aplicación de las WebQuests en el aula de lengua extranjera inglesa.

Gráfico comparativo

¿Cuántos alumnos aprobaron durante la muestra?



5.11.2 Valoración global: la entrevista

A partir de las entrevistas realizadas a nuestros alumnos del grupo muestra durante las últimas clases del tercer trimestre, podemos sintetizar y unificar sus respuestas en los siguientes seis criterios:

	Valoración Positiva	Valoración Negativa	Total de respuestas por criterio	
			Número(18)	% valoración positiva
<i>Intercambio de opiniones entre compañeros</i>	18	0	18/0	100%
<i>Utilidad del trabajo en grupo</i>	14	4	14/4	77.78%
<i>Grado de eficiencia del proyecto</i>	16	2	16/2	88.89%
<i>Preferencia por la sala de ordenadores</i>	18	0	18/0	100%
<i>Aumento de la autonomía</i>	18	0	18/0	100%
<i>Sensación de cambio</i>	18	0	18/0	100%

Al ver estos resultados por porcentajes, podemos destacar que se han conseguido más objetivos que los dos primeramente deseados: mejorar el nivel de comprensión lectora y expresión escrita

en inglés de nuestros alumnos a la vez que conseguimos aumentar su motivación por la asignatura. En general, nuestros alumnos han aprendido a ser más autónomos, a colaborar con sus compañeros, a tomar la iniciativa y poner en práctica sus estrategias para aprender una lengua extranjera. Parece ser que la presentación del proyecto WebQuests ha tenido muy buena aceptación por parte del alumnado. Todos valoran positivamente las WebQuests en defensa de un modelo de educación más moderno y menos tradicionalista; en que el alumno toma el papel importante de autodidacta que toma la iniciativa y sus decisiones son fruto de su interés por conseguir un objetivo real que muy posiblemente puedan ejercitar a lo largo de su vida profesional o personal.

5.11.3 Valoración de los sistemas de trabajo

	<i>Sistema tradicional</i>	<i>Webquest</i>
<i>Ventajas</i>	<p>Objetivos más claros Más fácil Nota más objetiva Los puntos son más definidos de cara a la evaluación Te basas más en el concepto que has de estudiar Estamos más acostumbrados Sigues el libro Aprendes gramática y léxico Menos trabajo Progresas a poco a poco</p>	<p>Profundiza más Más divertido, motivador Variado, no rutinario Compartir opinión, trabajar con compañeros Lo haces a tu manera Aprendes a leer, trabajar, atender... Lo entiendes o no pero no "empollas" No hace falta el examen final Aprendes a planificar y organizarte Puedes ir al Rincón del Vago para obtener esquemas</p>
<i>Inconvenientes</i>	<p>Aburrido, monótono, muy mecánico, nada motivador, lees y escribes por obligación Haces el examen y te olvidas No se puede profundizar demasiado No reflexionas tanto lo que lees No se consigue el nivel necesario: cultural y lingüístico Te lo juegas todo en un examen. No compartes opiniones</p>	<p>Cuesta más, más complicado Actividad larga Te cansas de buscar y te pierdes un poco Demasiada elasticidad A veces pérdida de tiempo Dudas si aprendes o no Se puede enfocar de varias maneras Web lag (demasiada información y no sabes que hacer con ella)</p>