

El uso de "Project Work" en la enseñanza de lenguas extranjeras

Manuel Jiménez Raya

Universidad de Granada

The present paper is the result of my own reflections on the contributions of different people to the field of language teaching and my own experience in a Spanish Secondary School implementing an autonomous learning scheme based on the use of Project Work and learner training as the main classroom activities, although in this article I concentrate exclusively on Project Work. Project Work as defined in this article is the development of a rich, creative experience centred on the learner and his/her surroundings. The experience can be simple or complex but it is based on the interests of the learner. The article advocates the use of this technique in the classroom and attempts to analyse its main characteristics with reference to some methodological aspects. It is maintained that with the use of Project Work the different learning styles and language levels in the group are catered for. It also makes it possible for the teacher to find a balance between accuracy and fluency, allowing, at the same time, for a considerable degree of learner autonomy.

En los últimos años, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado, gracias a una nueva concepción del lenguaje y a la contribución de la metodología comunicativa, especialmente la parte de la investigación que se se ha centrado en el estudio del aprendizaje en contraposición a la enseñanza, un auge considerable que se ha reflejado en el desarrollo de enfoques metodológicos centrados en el alumno. Enfoques que permiten al aprendiz trabajar de forma independiente y autónoma para así poder dar respuesta a sus necesidades e intereses. El enfoque comunicativo ha sido también el abanderado de la necesidad de una enseñanza de la lengua extranjera que integre las cuatro destrezas lingüísticas y que evite dar una visión fragmentada de la lengua al estudiante.

La enseñanza de lenguas extranjeras por proyectos permite la integración natural de las cuatro destrezas y es, por definición, un trabajo centrado en el propio alumno. Podemos, pues, decir que un proyecto es el desarrollo de una experiencia centrada en el alumno y su entorno, que es una experiencia creativa y enriquecedora basada en los propios intereses de los discentes. Un proyecto puede ser simple o complejo, y como hemos dicho anteriormente, debe integrar las cuatro destrezas lingüísticas.

1.- ¿Por qué introducir proyectos en la clase de lenguas extranjeras?

Una de las fuentes del interés por la búsqueda de metodologías alternativas en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el desarrollo de la ciencia cognitiva y la investigación de la contribución del alumno al proceso de enseñanza- aprendizaje. Desde este paradigma, se afirma que la enseñanza depende de lo que el alumno sabe y piensa durante el proceso de aprendizaje. En particular, en el campo de las lenguas extranjeras Allwright argumenta que:

"in order for lessons to take place at all, classroom interaction has to be managed, and by all present, not just the teacher. This in turn leads to the central point that it is through this joint management of interaction in the classroom that language learning itself is jointly managed. The importance of interaction in classroom learning is precisely that it entails this joint management of learning." (1984, pág. 156)

De este modo, para Allwright, el contenido de la clase no es la base del aprendizaje, sino el proceso interactivo que tiene lugar en el aula entre todos los participantes en el acto de enseñar y aprender, el cual genera oportunidades para aprender.

En el modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras se dejaba poco marco de acción al alumno. Los contenidos eran planificados desde arriba por las autoridades educativas, por los lingüistas, estudiosos de la metodología, etc.; estos contenidos se plasmaban en unos materiales, el responsable de su puesta en práctica era el profesor, con lo que el alumno se convertía en un mero receptor. En este tipo de enseñanza difícilmente se tenían en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, o sus diferentes ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos, lo cual con frecuencia daba lugar a una disparidad entre lo que el profesor

pretendía como resultado de una tarea y lo que los alumnos realmente interpretaban u obtenían de la misma.

Como consecuencia del auge experimentado en las dos últimas décadas por la teoría cognitiva del aprendizaje, la cual enfatiza los procesos cognitivos que intervienen en el mismo y la contribución del aprendiz al proceso de aprendizaje, diferentes estudiosos de la metodología han investigado la aportación del alumno a dicho proceso. Estos estudios han demostrado que el alumno, a pesar de que normalmente se le dé poca oportunidad de intervenir en el proceso, pretende poner orden en los nuevos conocimientos y capacidades con los que se enfrenta en la clase. Y lo que es más, éste no se contenta con imponer su plan de contenidos sobre la programación del profesor consciente o inconscientemente (Corder 1981), sino que además impone sus estrategias y sus estilos de aprendizaje favoritos sobre la metodología (Rubin y Wenden 1987), de lo que podemos deducir que lo realmente importante en la clase es el proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables que intervienen en el mismo, en especial la variable aprendizaje.

A diferencia de otros modelos de diseños curriculares, los modelos procesales de diseños curriculares (como es el caso de un diseño basado en el trabajo por proyectos) concentran su interés en el CÓMO se desarrolla un proceso de enseñanza/ aprendizaje más que en la simple provisión de un programa de conocimientos de lengua como materia sobre la que o con la que trabajar. Los diseños procesales son básicamente planes de trabajo de clase que proporcionan un puente entre contenidos y metodología y ofrecen un instrumento en virtud del cual el programa de un grupo puede hacerse más accesible a cada uno de los estudiantes a quien va dirigido.

Los currículos procesales se centran en tres procesos (Breen, 1990):

- Comunicar
- aprender, y
- la actividad social intencionada consistente en enseñar y aprender en el aula.

Breen mantiene que un currículo procesal es un programa que se centra en las decisiones que hay que tomar y en los procedimientos

de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo. Este paradigma asume, por tanto, que la actividad social en el aula será a su vez el medio a través del cual se pueden lograr la comunicación y el aprendizaje.

Un currículo procesual tiene como principal objetivo el proporcionar unos medios en virtud de los cuales los contenidos pueden ser relacionados con el método de desarrollar tales contenidos en el aula. Además, tiene la virtud de poder hacer frente con éxito a cuantos cambios se produzcan en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula, cambios relacionados con necesidades, problemas y características específicas de un grupo concreto de alumnos, cambio en los conocimientos y destrezas experimentados por los propios alumnos durante el proceso de aprendizaje de la lengua. Un currículo procesual parte del reconocimiento del hecho de que profesores y alumnos se ven envueltos en un proceso muy complejo que requiere la reinterpretación y la recreación de cualquier programa, por bueno que sea, si es que realmente se quiere llevar adelante de forma razonable.

Un currículo procesual persigue el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, da prioridad a la capacidad de comunicarse en dicha lengua, y por otra parte, presupone que los alumnos están capacitados para tomar decisiones sobre CÓMO y QUÉ aprender.

El trabajo por proyectos - al involucrar al alumno en el proceso y permitirle la toma de decisiones - posibilita que la experiencia de aprendizaje sea rica, y favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua, factor clave en cualquier experiencia de aprendizaje con éxito (Gardner 1985). Además, el uso de esta metodología permite al profesor flexibilizar su enseñanza ante la múltiple y diversa muestra de alumnos con los que cuenta en el aula. El trabajo por proyectos es además una solución al problema de las clases heterogéneas de nivel, pues permite a los diferentes alumnos trabajar a su ritmo y nivel.

2.- Características del aprendizaje mediante proyectos en el aula

Son muchas las características del trabajo por proyectos. En la bibliografía sobre el tema se destacan las siguientes características co-

mo las más relevantes (cfr. Barbero et. al. 1990; Carter y Thomas, 1986; Fried-Booth, 1986; Haines, 1989):

1.- La teoría cognitiva del aprendizaje mantiene que el individuo aprende involucrándose activamente en el desarrollo de una actividad mental

Por medio de los proyectos los alumnos ponen en práctica y experimentan con sus conocimientos sobre la lengua que están aprendiendo. La actividad social que surge en la clase facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. El aprendizaje y la comunicación están inseparablemente ligados en el trabajo por proyectos. Además, los alumnos participan activamente en el desarrollo del proyecto. Durante la elaboración del mismo, la lengua se convierte en un instrumento necesario e indispensable para expresar aquello que desean, por lo que el alumno se involucra activamente, de manera casi inconsciente, en la búsqueda de nuevas funciones, vocabulario y estructuras que le permitan satisfacer las necesidades lingüísticas que le surjan durante el desarrollo del proyecto, avanzando hacia la consecución del principal objetivo del estudio de una lengua extranjera: el desarrollo de la competencia comunicativa.

Además, y sobre todo, los alumnos desarrollan un cierto sentido que les ayuda a detectar nuevas necesidades lingüísticas; estas necesidades de lengua tendrán que satisfacerlas y ponerlas en práctica inmediatamente para poder continuar con la elaboración del proyecto. Quizás sea conveniente recordar en este punto que la práctica, ya sea funcional o formal, es considerada por Bialystok (1981) como un factor determinante del éxito en una experiencia de aprendizaje. El trabajo por proyectos permite al alumno descubrir sus propias necesidades, y, por lo tanto, facilita el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Lo que se aprende de esta manera es más efectivo porque se aprende dentro de un contexto cuando se necesita y se desea.

2.- Las necesidades e intereses de los alumnos son fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua

El trabajo por proyectos permite al alumno elaborar su propia programación en el aula. La mayor parte de los profesores estarían de

acuerdo con que una lengua extranjera no se aprende tanto por la instrucción directa en sus reglas gramaticales como por la utilización de la misma en contextos significativos, especialmente cuando los intereses, experiencia, y conocimiento del mundo de los alumnos son tenidos en cuenta.

A medida que los alumnos desarrollan su creatividad en el proceso de elaboración del proyecto, ellos mismos emprenden la tarea de buscar diversos recursos para llevar éste a buen término y adquirir los conocimientos suficientes para hacerlo. La toma de decisiones relativas a los diferentes aspectos del proyecto y la búsqueda de soluciones a los problemas de comunicación van a ser el origen de gran parte del aprendizaje que tendrá lugar en el aula o fuera de ella.

3.- Motivación

Todo profesor reconoce la motivación como uno de los factores que determinan el éxito o fracaso de cualquier experiencia de aprendizaje. El desarrollo de la motivación, según la teoría de la atribución, depende de las causas a las que el alumno pueda imputar el éxito o el fracaso de una experiencia de aprendizaje. El trabajo por proyectos, al centrarse en el aprendiz, promueve el desarrollo de la motivación intrínseca, porque permite al aprendiz identificarse como causa del éxito o fracaso del proyecto. Si el alumno no puede atribuir el fracaso al profesor o cualquier otro factor o causa externa, éste tendrá que aceptar el grado de responsabilidad que le corresponde y, en consecuencia, estará en mejor disposición de adoptar las medidas necesarias para superar el fracaso, pues no le queda la opción de atribuirlo a terceros. Del mismo modo, le será más fácil identificarse como causa de éxito en el caso contrario, lo cual le estimulará para seguir esforzándose en la tarea de aprendizaje de la L2.

Los proyectos, como experiencias creativas centradas en el alumno, le permiten relacionar el aprendizaje de la lengua con el placer y satisfacción que siente al poder expresar sus inquietudes, sentimientos e intereses. El trabajo por proyectos concede libertad al aprendiz para escoger el QUÉ y el CÓMO del trabajo.

La creatividad es también un factor primordial en la motivación, cuando se elabora un trabajo la personalidad de los participantes y su

creatividad se proyectan sobre éste, desarrollándose a la vez el sentido de la propiedad compartida con los compañeros, lo cual repercute positivamente en la motivación, porque como asegura Fried-Booth (1986) "el proyecto es suyo."

4.- Actitud positiva hacia el aprendizaje

Con el uso de esta técnica se favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua; actitudes que repercutirán en el resultado del aprendizaje y, por consiguiente, un sentimiento de logro personal. Cuando hay inversión personal en el trabajo que se está realizando y la persona siente que le pertenece tanto a él/ella como al grupo disfruta de lo que está haciendo y así, cuando aparece la necesidad de satisfacer carencias de lengua, ya sea en forma de reglas gramaticales, fonética o vocabulario se hace con interés y motivación, pues el alumno considera que son instrumentos necesarios para vencer las dificultades que se encuentra durante la realización del trabajo.

Todos estaríamos de acuerdo con que el aprendizaje en contexto es más eficaz que el aprendizaje descontextualizado, ya que permite al aprendiz percibir la relevancia de la tarea, establecer conexiones mentales significativas y relacionar el nuevo conocimiento con los conocimientos previos facilitando y aumentando, pues, la comprensión y la retención en la memoria.

5.- El trabajo por proyectos favorece la asunción de responsabilidad por parte el alumno

El trabajo por proyectos acrecienta la responsabilidad del estudiante y estimula la participación en la toma de decisiones relativas al proyecto. Una vez tomadas las decisiones por el grupo, éste tiene que presentar y discutir con el profesor el plan de trabajo. Una vez discutido con el profesor, los alumnos son los responsables de llevar a término dicho trabajo. Cuando los alumnos son conscientes de que el proyecto les pertenece, la responsabilidad surge de manera natural. Está claro que la responsabilidad está íntimamente relacionada con el concepto de propiedad. Este tipo de trabajo es motivador puesto que cada alumno elige su propia parcela de trabajo partiendo de sus intereses y necesidades.

Además el trabajo por proyectos crea personas responsables ya que el trabajo en grupo obliga a la negociación de las distintas tareas que la elaboración del mismo exige y a emprender las acciones necesarias para obtener un resultado final satisfactorio.

6.- Aprendizaje cooperativo

Una vez que el grupo ha decidido el tema de su trabajo, las habilidades manuales e intelectuales de sus componentes salen a la luz y el grupo se beneficia de ello, puesto que los alumnos más aventajados lingüísticamente pueden ayudar a aquellos que experimentan una mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua extranjera, y estos alumnos, a su vez, pueden aportar al grupo aquella destreza particular en la que destacan. Hay alumnos que son buenos planificando y organizando, otros dibujando, manejando medios técnicos, etc. Todas estas actividades son necesarias si se quiere obtener un buen resultado final, por lo que la cooperación entre los diferentes miembros del grupo es básica para llevar a buen término el proyecto. Esta técnica de trabajo permite que todos los miembros sean conscientes de su aportación particular, y de que el esfuerzo conjunto ha merecido la pena, pues están de acuerdo que el resultado final es mucho mejor que si el trabajo se hubiera elaborado individualmente.

7.- Autonomía del aprendizaje

Siguiendo la teoría de Vygotsky, Foley (1991) interpreta que el aprendizaje de una segunda lengua consistiría en un proceso interno auto-regulado que no puede ser controlado por la programación ni por el profesor. Según esta concepción del lenguaje, el objetivo debe ser pasar de la regulación de otros a la auto-regulación, i.e. de la dependencia del profesor en lo concerniente a las diferentes decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender a la gestión autónoma del aprendizaje. El trabajo por proyectos facilita la adquisición gradual de la autonomía del aprendizaje y del uso de la lengua (auto-regulación). Volviendo a conectar con la teoría de Vygotsky, esta metodología se sitúa a caballo entre lo que uno es capaz de hacer por sí solo y lo que sería capaz de hacer bajo la supervisión de un experto o adulto.

Los alumnos se hacen cada vez más independientes del profesor/a, quien pasa de ser el centro de la clase a ser un animador, consejero, mediador del proceso de aprendizaje, dispuesto a ayudar cuando sea necesario, a facilitar materiales a la clase, a sugerir medios para mejorar...

Es obvio, que los alumnos no alcanzan una completa autonomía, pero se facilita la adquisición de técnicas y hábitos de trabajo con la esperanza de que el alumno pueda transferirlos a tareas y contextos nuevos una vez el profesor no esté presente.

8.- Interdisciplinarietà

Se puede trabajar conjuntamente con cualquier otra asignatura del plan de estudios. Los alumnos tienen que dirigirse a otros profesores de distintas asignaturas para recabar información, materiales que necesitan para sus trabajos o simplemente para buscar orientación. De este modo, se favorece una visión de las diferentes asignaturas como materias interrelacionadas y no como compartimentos estancos.

Además para conseguir un producto final completo tendrán que usar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas (dentro o fuera del plan de estudios).

9.- Otras características

- El trabajo por proyectos se centra en el proceso, el contenido y el producto.
- El trabajo por proyectos supone una ruptura con la rutina.
- Permite la integración natural de las destrezas lingüísticas.

3.- Papel del profesor

Según Richards y Rodgers (1986) el papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras está en conexión con:

- a) El tipo de función que ha de desarrollar, director, consejero, modelo, etc.

- b) El grado de control que tiene sobre cómo el aprendizaje tiene lugar.
- c) La medida en la que éste es responsable del contenido.
- d) Los modelos interactivos que se desarrollan entre profesor y alumno.

En la metodología que nos concierne en este trabajo, el profesor es el responsable de proporcionar un marco de trabajo que permita al alumno diseñar su propio programa. Recordemos que según Corder (1981) y Wenden y Rubin (1987) los alumnos reinterpretan la programación del profesor a fin de hacerla suya, el cual a su vez ha interpretado el programa que las autoridades educativas le han facilitado.

El profesor pasa a asumir un papel activo en la preparación del alumno para la asunción progresiva y no traumática del nuevo papel y funciones que el aprendizaje de la lengua extranjera mediante proyectos demanda. Es conveniente no olvidar que para el alumno es un sistema innovador que exige una serie de destrezas en las que la enseñanza tradicional en raras ocasiones le ha preparado. Podemos mantener, pues, que el papel del profesor consiste en la preparación del alumno:

- Sugiriendo la idea de trabajo por proyectos, preparando al alumno para la nueva forma de trabajo activo creando las condiciones psicológicas y físicas del aprendizaje, para lo cual el uso de ciertas técnicas humanísticas puede ser muy útil.
- Durante la elaboración sugiriendo ideas, aconsejando, ayudando a resolver las posibles divergencias, facilitando *input* y materiales de toda índole y dinamizando la actividad fuera y dentro del aula.
- En la fase final organizando la presentación a la clase de los trabajos y evaluando los mismos.

4.- Fases de un proyecto

Antes de tomar la decisión propiamente dicha el profesor debe literalmente “vender” la idea de trabajo por proyectos al alumno, justificando el por qué, e interesando al alumno en la idea de elaborar un proyecto.

- 1.- Según la propuesta de Dickinson y Carver (1980), podríamos hablar de una fase previa a la elaboración de trabajos que tendría como objetivo la preparación del alumno:
 - Psicológica, actividades que le ayuden a adquirir confianza en sí mismos para el nuevo tipo de trabajo.
 - Metodológica para el trabajo en equipo y autónomo (toma de decisiones conjuntas, distribución del trabajo en el grupo, y organización).
 - En el uso y manejo de diccionarios, gramáticas y libros de consulta, así como en aquellas estrategias de aprendizaje que van a facilitar el trabajo autónomo.
- 2.- La primera fase de la elaboración de un trabajo consiste en la toma de decisiones relativas al tema, propuesta de objetivos, forma y producto final, así como identificación y búsqueda de materiales. En esta fase es clave el proceso de negociación con el profesor de todo lo concerniente al proceso de elaboración, objetivos, resultado final y contenidos lingüísticos del mismo.
- 3.- Segunda fase, en la que el trabajo consiste en la elaboración del proyecto propiamente dicha: búsqueda de materiales, recopilación de datos dentro y fuera del aula, y elaboración formal de los mismos, etc.. Esta es una fase de elaboración y de creación. El profesor no debe descuidar su trabajo de moderador, de facilitador y dinamizador del trabajo, de psicólogo pendiente de las posibles divergencias que puedan surgir en cualquier grupo. La última parte de esta fase incluiría también la corrección de pruebas, a fin de evitar, en la medida de lo posible, la aparición de errores que puedan deslucir el trabajo final. La corrección de errores debería hacerse en forma de diagnóstico mediante el uso de un código anteriormente presentado y practicado con el alumno. El uso del código permitirá que la corrección sea hecha por el mismo alumno y no por el profesor. El uso del código se limita a indicarle al alumno la presencia de un error.
- 4.- La tercera fase consistiría en la presentación y exposición del trabajo a los demás compañeros y profesor. La presentación debe

de involucrar a todos los miembros del grupo. Estos deberán de exponer ante los compañeros el proceso de elaboración del trabajo y el trabajo propiamente dicho. De capital importancia es en esta fase la evaluación del trabajo por parte del profesor, de los autores, y demás compañeros. Los criterios de evaluación del trabajo deberían incluir los siguientes aspectos:

- a) proceso,
- b) producto final: creatividad y originalidad,
- c) contenido lingüístico, subdivido éste en: fluidez en la expresión y corrección gramatical.

Esta última fase debería de incluir una sesión en la que discutir y valorar con los alumnos el proceso de trabajo, en la que se planteen los problemas surgidos y se aporten soluciones conjuntas.

5.- Algunos problemas inherentes a esta metodología

La puesta en práctica de este tipo de metodología, como cualquier otra, no está exenta de problemas. Entre los problemas que pueden surgir caben destacar:

- Algunos alumnos se niegan a trabajar e interrumpen el ritmo de la clase. Entre las posibles soluciones encontramos la distribución de dichos alumnos en grupos de alumnos motivados asegurándonos de que estos asuman tareas para las que están capacitados y les gustan, como puede ser el manejo del material técnico, la organización de diferentes aspectos, o habilidades manuales.
- Los alumnos utilizan su lengua materna para comunicarse. En primer lugar, debemos de recordar que este tipo de metodología no se debe de imponer. Hay que explicar al alumno en qué consiste el trabajo por proyectos, y es él propio alumno quien ha de tomar la decisión de seguir o no este método de trabajo. En consecuencia, habría que negociar con el alumno la conveniencia de utilizar en clase la lengua que se está aprendiendo en la medida de lo posible.

- Los alumnos cometen muchos errores gramaticales. Algunos profesores están convencidos de que el error es algo que hay que evitar a toda costa. Aquí debemos de recordar lo que en una lengua extranjera constituye un error. Un error puede serlo o no dependiendo del nivel de interlengua en que se encuentre el alumno. Además no hay que olvidar que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y son muestra de que el alumno está experimentando con la lengua.
- Los alumnos creen que el trabajo por proyectos es una actividad para pasar el tiempo y nada más. Sin lugar a dudas podemos decir que si esto ocurriese se debería a que se ha fallado en la preparación del alumno, el énfasis se ha puesto en el producto final desde el punto de vista "artístico" y plazos a expensas del trabajo lingüístico.
- Los alumnos trabajan a ritmos distintos. Lo mismo no es menos cierto en una clase convencional. Esta metodología, al contrario que la convencional, permite que cada alumno trabaje a su ritmo sin perjudicar a los alumnos más aventajados o descuidar a los menos.
- Falta de interés y motivación. Si el alumno de forma reiterada muestra su desinterés por esta metodología, y se tiene constancia de que el fallo no se debe a una falta de preparación para este tipo de trabajo la única salida es abandonar la idea hasta una fecha posterior. El problema se puede deber a que el alumno esté acostumbrado a un tipo de trabajo controlado por el profesor, a tener un papel totalmente pasivo en el aula, lo que le impide asumir un papel totalmente nuevo. Una de las soluciones que caben es un trabajo sistemático de reflexión en el aula sobre el proceso de aprendizaje, actitudes, creencias, etc, que conduzca a una modificación de la concepción de enseñanza/ aprendizaje del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R. L. 1984. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*. 5:156-71.
- Barbero, E., P. Flores, M. Jiménez, J. A. Martínez, M. Moreno y E. Ruiz. 1991. "Towards learner autonomy" en M. Jiménez Raya, ed. *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- Bialystok, E. 1981. "The role of conscious strategies in second language proficiency". *Modern Language Journal*. 65:24-35.
- Breen, M. P. 1990. "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7-8:7-32.
- Carter, G. y H. Thomas. 1986. "'Dear Brown Eyes...': Experienced learning in a project-oriented approach". *ELT Journal*. 40:1-7.
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. y D. Carver. 1980. "Learning how to learn: Steps towards self-direction in foreign language learning in schools". *ELT Journal*. 35:1-7.
- Foley, J. 1991. "A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching". *Applied Linguistics*. 12:62-75.
- Fried-Booth, D. 1986. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Haines, S. 1989. *Projects*. Oxford: Nelson.
- Nunan, D. 1987. *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. y J. Rubin. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice/Hall International.