

CRITERIOS PARA EL DISEÑO Y LA EVALUACIÓN DE MATERIALES COMUNICATIVOS

GRACIA LOZANO Y J. PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO
CENTRO DE LENGUAS MODERNAS, UNIVERSIDAD DE GRANADA

I. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL MATERIAL DE CLASE

Después de un cuarto de siglo de vigencia del enfoque comunicativo, con sus críticas y revisiones, aún hoy seguimos haciéndonos la pregunta de si vale la pena adoptarlo en el aula o si es posible comprobar que utilizando sus presupuestos se obtienen mejores resultados que utilizando otros o en qué medida son mejores.

Dios nos libre de plantear ahora aquí semejantes disquisiciones. aunque no estaría de más recordar que, en el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera, mientras hay profesores que están enfrascados en complicadas y pensadísimas tareas de tercera generación y enfoques procesuales, en una cantidad nada desdeñable de aulas apenas se han cambiado los puntos de vista y los procedimientos basados en el estructuralismo y la traducción, y sin embargo, en unas clases y otras resulta que la gente aprende español.

Suponemos que todos compartimos, como mínimo, un vivo interés por las propuestas de lo que, de modo muy general, podemos llamar enfoque comunicativo. Y un buen número de nosotros podemos incluso declararnos comprometidos con el intento de llevarlo al aula, y esto porque, aunque sea de un modo poco analítico y bastante intuitivo, tenemos una experiencia más positiva de un modo de hacer que de otro.

Los quebraderos de cabeza comienzan cuando uno se encuentra, o mejor dicho, es capaz de darse cuenta de que a nuestros alumnos no les terminan de convencer algunas de las

actividades que hacemos en clase, por muy “comunicativos” que seamos o pretendamos ser. Seguro que todos hemos oído alguna vez quejas de nuestros alumnos como las siguientes:

“Estamos perdiendo el tiempo en jugar, y yo he pagado para aprender”

“¿Para qué sirve esto?”

“¿Dónde está la gramática?”

“No puedo practicar sin antes estudiármelo y repetirlo”

“Mi profesor no me corrige, y así no puedo saber si lo hago bien o mal”

Otras veces, si no son manifestadas directamente, podemos apreciarlas como profesores en la insatisfacción que producen determinadas actividades o secuencias de actividades. ¿Cuál es el problema? Nos atrevemos a indicar dos posibles causas:

1) el desajuste entre el apellido “comunicativo” y la realidad del diseño de los manuales al uso, y

2) el desacuerdo entre las propuestas derivadas del enfoque y lo que los alumnos sienten como necesidades propias.

En cuanto a lo primero, e independientemente del valor didáctico de los textos, sucede que actividades y procedimientos “vendidos” como comunicativos, no responden a los más elementales criterios del enfoque. En muchos casos, el efecto resultante de barnizar viejos usos estructuralistas es el caos, tanto para el profesor como para el alumno. Para el profesor, porque puede verse obligado a “trabajarse” el material más que el propio estudiante. Y para el alumno porque a menudo rompe sus expectativas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacerle actuar de un modo que no entiende a dónde lo lleva. Por lo menos, un texto firmemente asentado en criterios formales proporciona orden y sentido a lo que se hace. El alumno posiblemente va a tener carencias de aprendizaje, pero al menos aquella tarea en que se le involucra tiene una dirección clara y una finalidad precisa.

La solución empieza por ser muy críticos con los materiales editados, y dejar de considerar un método a todo aquello que de ninguna manera lo es.

Lo segundo (el desajuste entre lo que nosotros entendemos que es necesario y la perspectiva del alumno), nos plantea un problema más serio: se trata de que a lo que nosotros podemos considerar adecuado y rentable, en muchas ocasiones el alumno no le ve la utilidad. Es decir, son críticas a las prácticas amparadas por el propio enfoque. Las quejas de los alumnos que hemos recogido antes pueden estar poniendo de manifiesto lo siguiente:

1. La ausencia de sistematización, cuando, por ejemplo, enseñamos el presente de indicativo de forma dispersa o estudiamos el imperativo de VD. sin introducir el presente de subjuntivo hasta un curso después.

2. La ausencia de práctica repetitiva, cuando nos ponemos a producir inmediatamente, nada más presentar la estructura o función, aunque sea difícil de asimilar.

A esto subyace la imposición de estrategias de aprendizaje en virtud de una concepción errónea del carácter instrumental de la lengua. Swan (1985a) hablaba de una “falacia de la vida real” que había llevado a los diseñadores de materiales, entre otras cosas, a considerar que solamente se podía hacer en clase lo que se hace normalmente con la lengua, de modo que quedaban proscritas prácticas artificiales de repetición y atención exclusiva a la forma, que siempre han sido percibidas como imprescindibles para dominar ciertos aspectos lingüísticos de especial dificultad.

3. La dificultad de apreciar el valor pragmático de los exponentes que se introducen o la concienciación excesiva del mismo.

A veces se introducen cuestiones pragmáticas muy complicadas a las que no se ofrece un marco de comprensión comunicativa suficiente para su aprendizaje; otras veces se hace atender al alumno a estrategias de comunicación que tienen mucho de universal (*vid. infra*, apartado IV). En ambos casos se está perdiendo el tiempo: o no se facilita lo difícil o se dificulta lo fácil.

4. La anatemización del recurso a la lengua materna.

Llevado a sus últimas consecuencias, el criterio de usar solo la lengua extranjera puede entorpecer seriamente el proceso de enseñanza. Fue también Swan quien llamó sensatamente la atención sobre la necesidad de permitir una especie de “hipótesis de equivalencia” que nos evitara caer en la pretensión ridícula de que el alumno vuelva a su infancia, categorizando el mundo de nuevo en cada clase.

La mayoría de estos excesos han sido ya suficientemente analizados y existen soluciones teóricas y prácticas que, sin embargo, parecen no tener el reflejo que debieran en las aulas de español y, especialmente, en los materiales disponibles.

Esto significa que, a pesar de que nuestras convicciones puedan estar fundamentadas en una u otra interpretación teórica de las implicaciones de un enfoque comunicativo, en la “guerra” de la enseñanza del español siempre debemos esperar bajas. Nuestra primera reacción, como buenos generales, es la de proveer los medios para tener un poco más de éxito en la próxima batalla.

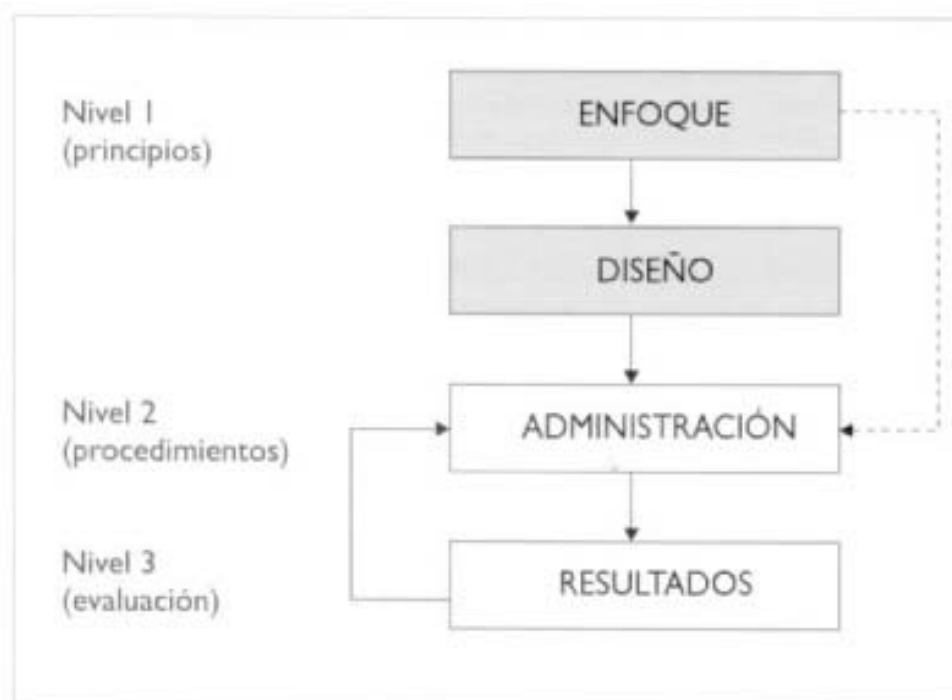
El primer recurso para esto, como todos sabemos, es intentar adaptar lo que nos plantea el manual o el currículum de nuestro centro a las características, necesidades y expectativas del grupo meta, sobre la base, naturalmente, de unos criterios explícitos o acumulados subconscientemente a través de la experiencia. Situar este compromiso en un posible marco global de la actividad de clase puede hacer más gráficas sus consecuencias. En el siguiente esquema quedan reflejadas las relaciones de información de los componentes de la actividad de clase.

Los tres niveles que incluye (contenido teórico, procedimiento y resultados observables) están relacionados con las siguientes instancias:

NIVEL I. *Enfoque*: Modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (descripción social, objetivos y procedimientos), ideas, tanto operativas como descriptivas, sobre el propio objeto de aprendizaje y principios derivados.

NIVEL 2. Procedimiento

ESQUEMA 1. RELACIONES DE INFORMACIÓN Y REALIMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA ACTIVIDAD DE CLASE. MATERIAL AJENO.



2.1. Fase de *diseño*: aplicación de las ideas y principios generales sobre el proceso a un objetivo de aprendizaje concreto y desarrollo del material adecuado.

2.2. Fase de *administración*: utilización del material como vía de enseñanza / aprendizaje en el aula, con un grupo y unas condiciones concretos.

NIVEL 3. *Resultados*: beneficios en términos de aprendizaje real (producto) o condiciones de estimulación del mismo (proceso).

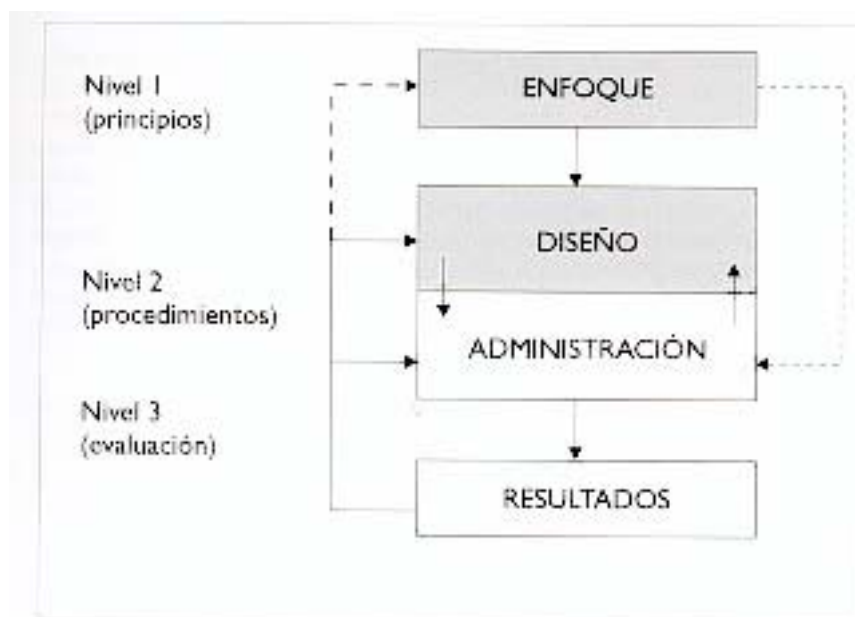
Y algunas de las implicaciones del esquema podrían resumirse así:

- El diseño del material se encuentra informado directa y únicamente por el enfoque.
- Ambos, diseño y enfoque, son ajenos al profesor, que tiene que asumirlos.
- La única vía de participación del punto de vista del profesor es la administración, siempre en lucha con el material.
- Los resultados observables pueden alimentar la administración, pero dejan intactos los materiales.
- Como consecuencia, siempre habrá un divorcio entre el material que utilizamos y la realidad de nuestra clase.

El intento de salvar esta distancia nos lleva, lógicamente, a pensar en crear material propio. Es fácil pensarlo: he hecho muchas veces el camino de la administración del material impuesto a los resultados y he vuelto otras tantas, modificando o añadiendo lo que he

sentido que no funcionaba o faltaba.

ESQUEMA 1. RELACIONES DE INFORMACIÓN Y REALIMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA ACTIVIDAD DE CLASE. MATERIAL AJENO.



El marco de mi actuación cambiaría como se refleja en el esquema 2:

Las implicaciones de este esquema frente al anterior pueden ser éstas:

- Se produce una interacción constante entre el diseño del material, y por lo tanto el propio material, y el modo en que éste ha de administrarse en el aula. La importancia decisiva de esta fase favorece la idea del profesor-diseñador (Block, 1991).
- La influencia de los resultados verificables en el diseño y la administración nos puede conducir a una evaluación de materiales de carácter cíclico en la que el alumno podría ganar el protagonismo que se reclama de él (cfr. Breen, 1989 y Clarke, 1989).
- Existe la posibilidad, no por ambiciosa menos necesaria, de que estos mismos resultados afecten también a los postulados teóricos, de modo que en última instancia el enfoque sea autorizado por su capacidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por cuestiones de moda o adscripción a teorías lingüísticas del momento.

Pero centrándonos en lo que ahora nos concierne, el interés de las relaciones expuestas en este posible marco reside en poner de relieve el hecho de que la fase de diseño se encuentra directamente informada por:

a) Ciertas convicciones teóricas de partida acerca de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los objetivos y procedimientos, e incluso de la naturaleza del propio contenido, esto es, de la lengua, y

b) la necesidad de proporcionar un esquema de funcionamiento de la actividad en un marco real (el aula), con participantes reales, que establezca sus vías de progreso y su instrumentación,

Parece, entonces, que la figura del profesor que investiga en sus clases y crea materiales es el objetivo ideal al que debemos tender, y que cada día es más reclamado por los investigadores de nuestro campo., No obstante, a nadie se le escapan las dificultades de esta postura, y si la falta de tiempo y de formación sólo son salvables con una gran dosis de amor al arte y de confianza en la posterior satisfacción personal, frente al argumento de que la formación de un profesor es diferente a la de un creador de materiales nuestra posición es tajante: nadie mejor que el profesor para crear materiales porque la formación surge de la práctica diaria en clase: sólo hay que empezar a utilizar la experiencia propia, sabiendo que la fórmula mágica no existe. Tenemos, en todo caso, algunos componentes, y algunas indicaciones sobre cómo mezclarlos. Pero lo que es muy evidente es que es preciso un compromiso previo, al menos, sobre la naturaleza del objeto de aprendizaje:

Si nuestro compromiso es con una enseñanza destinada a desarrollar la habilidad comunicativa de los alumnos, si admitimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua desde esta dimensión está informado básicamente por la necesidad de promover un uso "real" y significativo de esa lengua, tendremos que adoptar algunos principios básicos irrenunciables:

a) Es necesario considerar la lengua como un instrumento de comunicación antes que como un objeto de aprendizaje.

b) *Input y output* deberán considerar simultáneamente todos los niveles de la comunicación (gramatical, léxico, discursivo, etc.), situando por tanto la unidad mínima de trabajo por encima del nivel oracional (Morrow, 1981).

c) La producción y comprensión del alumno deberá responder a un propósito de comunicación real.

d) Hay que permitir la libertad de elección del alumno con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento.

e) Se debe proporcionar la posibilidad de que el alumno compruebe el efecto de su producción⁴¹.

Aunque hemos calificado estos principios de irrenunciables, debemos entender que en el diseño de materiales como en la práctica diaria de clase habrá que conceder renuncias, como mínimo, de grado. Porque no vamos a engañarnos: la actividad comunicativa auténtica en el aula se produce justo en la puerta en el momento en que se hace un descanso, o en todo caso debería producirse ahí. El aula será siempre un marco social en alguna medida artificial, porque nosotros como profesores e incluso ellos como alumnos todavía creemos que esta moderada artificialidad es un factor imprescindible para controlar y acelerar el aprendizaje. De alguna manera

⁴¹ Para una consideración más detallada de estos principios básicos, véase RUIZ CAMPILLO y LOZANO LÓPEZ, 1995.

todos damos por supuesto que se aprende más y más rápido en diez minutos de clase que en diez minutos de descanso.

II. EL PROCESO DE CREACIÓN DE MATERIALES

1. DEL MUNDO AL AULA

Inmerso en el hábito de adaptar y preparar todo lo que cae en sus manos, con bastante frecuencia, un profesor comienza a crear actividades de clase a partir de materiales reales que en algún momento llaman su atención por sus posibilidades de ser llevados al aula comunicativa. Diseñar un procedimiento para recorrer el camino del mundo al aula no resulta a veces nada complicado, tanto menos cuanto más generalizable, común y relevante sea el material encontrado.

Pensemos, por ejemplo, en el uso que muchos de nosotros hemos hecho de algo tan habitual como la llamada “prensa del corazón”: desde ofrecer un contexto para el uso del futuro a través de los *horóscopos* hasta organizar la práctica libre de estructuras como las oraciones relativas con subjuntivo a partir de los *anuncios de contactos* que son recibidos o producidos por una clase convertida en agencia matrimonial. Y eso sin mencionar los numerosos *test psicológicos* “de andar por casa” que nos permiten introducir en clase el vocabulario de la descripción física y la personalidad y que, por su amenidad, suelen contar con el favor de la mayoría de nuestros estudiantes.

Pero, ¿por qué seleccionamos esos materiales reales?, ¿qué aspectos nos sugieren su adaptabilidad al aula? y, una vez admitidos estos aspectos ¿qué transformar en ellos o qué dirección tomar para administrarlos pedagógicamente de acuerdo con la visión adoptada del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza de la lengua?

Imaginemos que encontramos en la sección del *consultorio sentimental* unos problemas o unas respuestas curiosas. Su contenido nos resulta atractivo, motivador o interesante pero además pensamos que es fácil utilizarlos para presentar a nuestros alumnos los exponentes que se emplean en la función de “dar consejos” porque son un contexto social y funcional en el que tienen pleno sentido, es decir, permiten fácilmente la contextualización de una función comunicativa.

Pero además, también resulta fácil establecer la relación entre la tarea y el objetivo que pretendemos (presentar las estructuras) y es entonces cuando nuestra experiencia y nuestro buen criterio (a veces llamado “intuición” se ponen a funcionar para habilitar un procedimiento que implique a los estudiantes y los exponga a la necesidad de utilizar las estructuras que van a focalizarse a continuación. El proceso seguido hasta llegar a la actividad resultante (*vid.* figura 1) es el siguiente:

1º Queremos que hablen y que tenga sentido que hablen, así podemos saber qué formas dominan. Es la razón para separar los problemas de las soluciones auténticas. Si damos las soluciones antes de escuchar sus consejos pierde sentido el preguntarles qué aconsejarían ellos. Es más motivador comparar sus opiniones con las del experto de la revista si ellos son los primeros en darlas (a todo el mundo le puede interesar saber si es un buen psicólogo).

2º Pero para dar un buen consejo hay que entender bien el problema, y comprobar de alguna manera que ha sido comprendido es mejor que explicarlo: el profesor interviene menos y responde solamente a las necesidades de los alumnos, que siempre tienen la opción de preguntar vocabulario o pedir aclaraciones sobre el contenido. Es el motivo para quitarles los títulos, desordenarlos y pedirles que realicen el proceso inverso. El resultado es que el texto es más autónomo y el papel de los participantes más activo.

3º Todo lo dispuesto hasta ahora me permite darle a la lectura de los consejos otro sentido que el meramente lingüístico. Al situar el foco en la tarea de *aconsejar* y no en la lengua (en los exponentes de "dar consejos"), la lectura se hace significativa, sirve para algo más que para buscar formas lingüísticas.

4º Queremos aumentar su competencia y tenemos que introducir un input pero nos ceñimos al texto al máximo. Por eso se les pregunta si conocen otras formas y sólo presentamos el resto.

5º Nos faltaba en este momento de la secuencia comprobar si los alumnos incorporaban a su producción las formas introducidas y detectar, si no era así, la necesidad de practicar por separado, mediante otras actividades repetitivas y más focalizadas, las estructuras gramaticales, especialmente las de subjuntivo. La última tarea, bastante abierta, y con la posibilidad de hacerlo por escrito, nos lo permite respetando el criterio de elección. ("¿Tienes un problema?...").

FIGURA 1. ACTIVIDAD DE CLASE DISEÑADA A PARTIR DE MATERIAL AUTÉNTICO

1. Desde hace más de un año vivo con el que creí el hombre de mi vida. Pero últimamente sospecho que me oculta algo terrible. He encontrado en su mesa números de teléfono de servicios sexuales gays —me juró que no tenía intención de usarlos—, he sacado de la basura una carta de otro hombre que decía que le gustaría conocerle. ¿Significa esto que es homosexual? Estoy confundida y enfadada, ¿debo dejarle antes de que me engañe con otro hombre?
 - a) «Niño problemático»
2. Soy Directora de Ventas de una multinacional y me sentía muy realizada y liberada al haber conseguido ascender en la empresa. Al llegar a casa, agotada y deseando olvidar las tensiones del trabajo, me encuentro con que tengo que encargarme de las tareas del hogar sin ningún tipo de ayuda. Mis dos hijos adolescentes se pasan la vida pegados al televisor, y mi marido pasa olímpicamente de ellos. Estoy tan harta que lo único que de verdad deseo es romper con todos.
 - b) «Tensiones de una ejecutiva»
3. Hace 15 años que me casé con un hombre bastante mayor que yo. Nuestro matrimonio ha funcionado sin problemas, nos queremos mucho y trabajamos juntos en un comercio familiar hasta el año pasado. Entonces, mi cuñado me ofreció un puesto como recepcionista en una empresa, donde he conocido a otros hombres con quienes mantengo una buena relación. Y no puedo evitar sentirme atraída hacia ellos y compararles con mi marido: son más atractivos, seductores y cariñosos que él. Estos sentimientos me culpabilizan y hacen que de alguna manera sienta que le soy infiel. ¿Estoy quizás dramatizando?
 - c) «Sospechas en la pareja»
4. Cuando empecé a salir con Carlos creí que Ernesto, hijo de su anterior matrimonio, era un niño encantador de 8 años. Pero me llevé una enorme sorpresa cuando en una ocasión se me acercó por detrás y me cogió los pechos con toda la fuerza e intentó besarme. He tratado de ignorarlo, pero él no deja de acosarme. Esto ocurrió hace dos años. Ahora Carlos y yo estamos casados, y Ernesto sigue igual. Le he rogado y gritado, pero nada funciona. También le he pedido a Carlos que le hable a su hijo de sexo y buenos modales, pero dice que es muy pequeño. Este niño está arruinando la relación con mi marido. ¡Por favor, ayuda!
 - d) «Exceso de culpa»

Asocia cada problema con un título
¿Qué consejos darías tú a estas personas?

- A. Tras varios años de matrimonio es normal caer en una cierta rutina y monotonía por lo que, cualquier novedad, ya sea a nivel personal o laboral, puede llegar a impresionarte hasta tal punto que establezcas comparaciones, quedándose pequeño el mundo en que vivías. El hecho de que te sientas atraída por otros hombres no quiere decir que hayas dejado de amar a tu marido, ni, por supuesto, que le seas infiel. El matrimonio no acaba con la natural inclinación hacia el otro sexo. Sé realista y no te dejes impresionar por tu nueva vida profesional.
- B. No te precipites. En la España actual, el noventa por ciento de las mujeres asumen un doble papel: comprometerse profesionalmente y llevar el peso de la casa. Esto supone un sobre-esfuerzo si entre los miembros de la familia no se reparten las responsabilidades, sobre todo con la pareja. Tienes que hablar firmemente con él, y pedirle que se implique mucho más en la educación de vuestros hijos y en las tareas de la casa, sólo así eliminarás tus tensiones.
- C. Me temo que la precocidad del comportamiento sexual de tu hijastro es sólo un síntoma de un problema psicológico más profundo. Está pidiendo a gritos amor y atención y trata de conseguirlo de la única manera que cree que lo logrará. Recuerda que para un niño es mejor una reacción negativa por parte de sus padres que ninguna reacción. Te recomiendo que atajes sus asaltos sexuales sin armar mucho escándalo, así se dará cuenta de que no puede contar con este método para llamar la atención. Además, tu marido debería conversar con la madre del niño. Y aunque ya no compartan ni amor ni casa, ambos son responsables del bienestar de su hijo. Si todo el mundo coopera, este problema se podrá solucionar pronto.
- D. Tu novio también debe de estar confundido y molesto. Por lo que dices, parece que es un homosexual o bisexual sin querer darse cuenta (o un hombre con mucha fantasía). Probablemente no sabe qué es lo que es y se muere de miedo de lo que podría ser. Tal vez sería una buena idea dejarle, al menos hasta que logre ser lo suficientemente honesto consigo mismo como para serlo contigo también. Pero si lo haces, que sea como una buena amiga, y que no se sienta más culpable aún de algo sobre lo que no tiene control.

Aquí tienes los consejos auténticos. Asócialos con su problema.
¿Se parecen los consejos que tú has dado a los del psicólogo de la revista?
¿Tienes algún problema? Pídele consejo a tus compañeros. Si no tienes ninguno, invéntatelo.

Si relacionamos lo que hemos hecho hasta ahora con los principios antes mencionados con los cuales nos comprometíamos, podemos reconocer en los pasos seguidos la intención de hacer significativa tanto la lectura como la producción de los alumnos, es decir, no se pierde de vista en ningún momento el carácter instrumental de la lengua, como tampoco la presencia de todos los niveles de la comunicación. El propósito es bastante verosímil y ello hace que la lengua que resulta sea, al menos, real, dado su grado de impredecibilidad, pues el alumno puede elegir con suficiente libertad no sólo lo que va a decir sino también cómo lo va a decir. Además, en varios momentos se puede verificar la existencia de interacción y de vacíos de información.

2. DEL AULA AL MUNDO

Pero si reconocemos que determinados materiales auténticos se prestan a primera vista a ser llevados a la clase. no siempre es fácil encontrar aquellos que se ajusten a nuestras necesidades.

A veces es en el *syllabus* donde se plantea una determinada necesidad, una carencia específica que es más viable subsanar mediante la creación del material desde cero. El camino es el inverso al anterior. No parte de un material dado al que aplicar un diseño, sino que diseño y material se van configurando en un proceso de estructuración y reestructuración hasta conseguir la actividad que, una vez en clase, demostrará su eficacia o, por el contrario, la necesidad de hacer modificaciones (en ocasiones, incluso, el fracaso completo y entonces, mejor volver a empezar) hasta que el diseño permita una administración sin problemas y la resolución de la tarea o tareas que conlleva cubran el objetivo que nos planteamos al principio.

Si reflexionamos sobre el proceso seguido en la elaboración de una actividad como la titulada "Si yo fuera rico..." (*vid.* figura 2), comprobamos que:

1º En primer lugar, tuvimos que definir la propia necesidad: determinar con exactitud qué input era necesario o conveniente introducir y practicar para completar el *syllabus*, lo que equivale a haber hecho diagnóstico o, al menos previsión, de necesidades en nuestra clase

2º Se trataba, concretamente, de presentar y practicar la expresión de condiciones improbables o imposibles con la estructura Si + *IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO* + *CONDICIONAL* (para una clase de nivel avanzado), en el marco de un contexto funcional adecuado a través del cual se pusieran de manifiesto las implicaciones pragmáticas del uso de una u otra de las formas de "condicionar el cumplimiento futuro de una acción". En otras palabras. queríamos sistematizar el problema de la probabilidad subjetiva, que, en la mayoría de los programas. no se trata y, si se hace, es desde el punto de vista formal o funcional

3º Disponíamos de una base teórica fruto del análisis pragmático de las formas que se emplean en español para condicionar el cumplimiento de una acción en el futuro, pero teníamos también la Intención de ofrecer el esquema a los alumnos para que entendieran mejor los adjetivos "probable", "improbable", "factible de ser realizada", "posible" o "imposible", incluidos en la terminología que se suele emplear para explicar las condicionales con *si* y, por lo tanto, debíamos pensar en alguna instrumentación que nos permitiera presentarlo.

4º Necesitamos, por tanto, una práctica dirigida a la reflexión sobre el esquema, especialmente sobre lo más novedoso de él, pero no queríamos añadir metalenguaje porque éste, en sí mismo, no es nuestro objetivo. Consideramos que la mejor forma de captar la atención del alumno y encauzar la reflexión era mediante frases extrañas en las que se plantea algún tipo de contradicción entre el conocimiento del mundo de los alumnos y las presuposiciones de los enunciados. Lo que se pide al alumno, en todo caso, no es una explicación teórica de las implicaciones de usarlas, sino el resultado de esas mismas implicaciones. es decir: en el caso de que se produzcan en la vida real. fuera de la clase: ¿quién las diría?, ¿qué tipo de persona?, ¿por qué es extraño lo que dice?

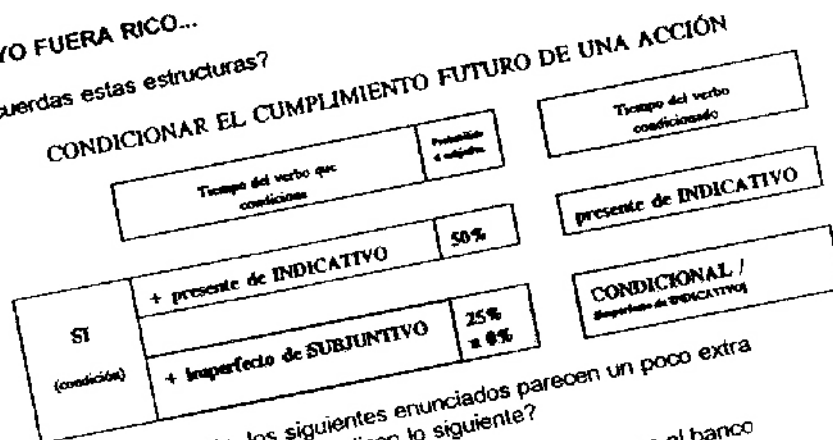
5º Después de esto pensamos que había que automatizar la estructura y parecía necesaria una práctica repetitiva que fuera amena y en la que participara toda la clase. Recurrimos para ello a un juego bastante conocido: el "si fuera...".

6º Para extender un poco más las formas de esta estructura a otros verbos, pensamos que era conveniente una práctica algo más libre. El objetivo podría ser el mismo de los ejercicios en los que falta una de las partes de esta estructura para expresar condición pero no queríamos presentar una serie de frases sin contexto y nos pareció que los alumnos se implicarían más en preguntas divertidas como las de las "situaciones difíciles".

FIGURA 2. ACTIVIDAD DE CLASE DISEÑADA A PARTIR DE UN OBJETIVO ESPECÍFICO

1. SI YO FUERA RICO...

¿Recuerdas estas estructuras?



De acuerdo con esto, los siguientes enunciados parecen un poco extrañados a las personas que dicen lo siguiente?

- Si yo fuera rico, regalaría los mil millones que tengo en el banco _____
- Si alguna vez bebiera agua, sería con gas. _____
- Si voy a Marte, te traigo alguna piedra bonita. _____
- Si algún día consiguiera aprender el subjuntivo, daría una fiesta _____
- Si me pongo muy enfermo esta semana, llama inmediatamente _____
- Si hiciera frío en Alaska, me llevaría ropa de abrigo. _____

¿Qué tendría que cambiar para que fueran "normales"?

2. SI FUERA...

Este es un juego para toda la clase. Un voluntario piensa en un personaje famoso y los demás tienen que adivinar de quién se trata haciéndole, por turnos, preguntas como las siguientes:

- Si fuera un color, ¿qué color sería?*
- Si fuera un animal, ¿qué animal sería?*

Cuando alguien crea saber de quién se trata, puede decirlo en su turno. Si lo adivina, gana, pero si no, queda fuera del juego.

¿Qué harías

- 1) ...si te dieras cuenta de que tienes la cremallera bajada delante de mucha gente?
- 2) ...si rompieras algo de valor en una tienda?
- 3) ...si no tuvieras suficiente dinero para pagar la cuenta en un restaurante?
- 4) ...si vieras que le están robando el bolso a una anciana?
- 5) ...si alguien te gritara en público?
- 6) ...si sobrepasaras el límite de velocidad con tu coche y te parara la policía?
- 7) ... si te preguntaran en la aduana si tienes algo que declarar y tú llevaras veinte botellas de whisky?
- 8) ...si vieras a tu novio/a por la calle con otro/a muy acaramelados?

HOJA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA

01. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?
02. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?
03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?
04. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
05. DEPENDENCIA DE TAREAS: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?
06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?
7. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?
8. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?

	Contenido que ofrece	CALIDAD DE LA LENGUA
	Interacción que promueve	

09. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?
12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?
13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?
14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?
15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de "facilitador" del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?
16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?
17. CONCIENCIA DEL PROCESO: ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?
18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?
19. RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?
20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?
21. PRESENTACIÓN: ¿Es la "edición" clara y atractiva?

	Contenido	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA
	Gestión	
	Metalenguaje	
	Rentabilidad	
	Edición	

Con respecto al proceso que se verifica en el acto comunicativo, pretendemos un propósito verosímil en las tareas 2 y 3. Jugar e imaginar nuestra reacción en situaciones difíciles es algo que promueve necesariamente una producción significativa. Pero además, también será impredecible, en tanto que el alumno tiene la posibilidad de elegir qué y cómo decir lo que quiere con la posibilidad de corregirlo o redirigirlo.

III. HACIA UNA HOJA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL COMUNICATIVO

Hemos Intentado hasta aquí seguir dos procesos de creación de actividades diferentes Recordemos:

1. el que parte de un material real encontrado que nos parece interesante para confeccionar con él una serie de tareas porque se adapta bien a nuestro objetivo, y
2. el que parte de una necesidad muy concreta que pretendemos sea cubierta también por medio de una serie de tareas que nos obligan a crear el material mismo, de manera que sea adaptable al objetivo y se preste a la confección de dichas tareas.

Las actividades resultantes, a primera vista, tienen el aspecto de “comunicativas”. Pero lo cierto es que la única piedra de toque de que disponemos es la clase y sólo después de probarlas con nuestros alumnos podemos decir si funcionan o no y en qué grado. Y tanto si queremos perfeccionarlas como si queremos subsanar el error o errores que las hacen inviables o dificultan su ejecución de manera satisfactoria, nos convendrá detectar en qué momento del diseño fue acometido, lo cual, en rigor, significa comprobar si nuestro camino, recorrido intuitivamente, es correcto o, lo que es igual, si en cada paso hemos hecho posible que el resultado sea comunicativo, tal como pretendíamos.

La siguiente HOJA DE EVALUACIÓN pretende darme información sobre dos cosas:

- a) Si la actividad que propongo responde efectivamente, en sus aspectos de diseño, al uso del instrumento que se produce fuera de clase.
- b) Si los artificios didácticos añadidos para conseguir esto están razonablemente justificados y dañan lo mínimo posible el objetivo anterior.

Ahora comentaremos brevemente el posible contenido de cada uno de estos criterios, tratando de hacer descender sus implicaciones teóricas a su utilidad real en el diseño de actividades de clase, destacando algunos de los problemas que puede presentar su consideración y ejemplificando los modos en que el diseño puede responder satisfactoriamente a las preguntas que plantean.

01. RELACIÓN. ¿Es la tarea⁴² común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?

⁴² El concepto de *tarea* deberá ser entendido, en un sentido amplio, como toda aquella actividad que se pide al alumno en la lengua meta.

En la selección de la tarea existe un criterio previo: que responda a un análisis de las tareas reales que una persona puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua objeto (y, en realidad, de cualquier otra lengua). La tarea deberá ser común, por tanto, o, en su defecto, generalizable: el objetivo es que sea fácil de extender el uso de los *ítems* lingüísticos implicados a otras tareas del mundo real. Tales requerimientos cubren la necesidad de una relación entre la actividad de clase y el mundo externo a ella, pero existen aún otras relaciones necesarias entre esta actividad y los objetivos didácticos: por un lado, la tarea deberá estar asociada suficientemente a las estructuras lingüísticas o funciones comunicativas cuyo aprendizaje o desarrollo se pretende, sea en el grado que sea (*cf.* Loschky y Bley-Vroman, 1990); por otro, deberá ser adecuada al tipo de texto que se ofrece en términos de uso real del lenguaje (Grellet, 1981 y Morrow, 1987).

La disposición de un consultorio sentimental para la comprensión o la práctica de las formas de consejo, o la de una agencia matrimonial para la expresión de deseos pueden ser ejemplos típicos de respeto de esta relación.

02. AUTENTICIDAD. ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?

Llevar la calle a clase ha sido una idea derivada de las exigencias del enfoque, y el instrumento preferido los materiales auténticos. Pasada ya la "fiebre" de la autenticidad que llenó indiscriminadamente los manuales editados de este tipo de textos, hemos acabado comprendiendo que su inclusión forzada los deja convertidos frecuentemente en un adorno inútil, artificializando además la explotación al imponer factores ajenos al interés didáctico concreto que nos mueve. Una posibilidad de mantener el espíritu sin la letra nos la ofrece la *selección* de los materiales auténticos: conseguir un *input* más simple o un texto más relacionado con las necesidades de la tarea. El único problema es que parece dificultar la labor de diseño en una medida muy superior a los beneficios que supuestamente produce. De modo que hemos tenido que reconsiderar el asunto y aceptar una especie de "autenticabilidad", la que proporciona aquel procesamiento pedagógico de los textos que, sin alterar la calidad de la lengua, es capaz de responder a las necesidades concretas de la tarea y el estadio de aprendizaje. ¿Cómo hacer esto? Si la posibilidad de la *adaptación*, como ha sido sugerido frecuentemente, plantea el peligro de mutilar discursivamente el texto, la solución más factible puede ser la recreación, entendida como la reconstrucción del texto, o incluso la creación directa de textos reales: no hará falta recordar que el texto de un hispanohablante es siempre un texto auténtico. Por otro lado, la necesidad de contextualización se incorpora al criterio como una condición de autenticidad: todo el caudal de lenguaje que sirve de instrumento a la actividad habrá de estar debidamente situado en el contexto lingüístico, social y funcional que le da su pleno sentido como instancia de comunicación.

03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS. ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?

Como sucede en el uso natural de la lengua, las 4 destrezas básicas deberían estar presentes como cauce de la tarea. Sin embargo, forzar su presencia por el mero hecho de que existen se puede convertir en una operación cosmética que artificializa enormemente la tarea. Si la

tarea debe ser adecuada al tipo de texto que se ofrece o que se pide en términos de uso real del lenguaje (Grellet 1981), la exigencia del uso de una determinada destreza en el curso de una tarea deberá responder a este criterio de verosimilitud, así como, especialmente, el modo en que se produce la secuencia: el procedimiento que más beneficiara la calidad de la lengua consistiría en secuenciar el uso de cada destreza de acuerdo con el uso natural que se hace de ellas. Así, el procedimiento sería:

1) Preguntarse: ¿Cuándo se lee? ¿Cuándo se habla? ¿Cuándo se escribe? ¿Cuándo se escucha?, y seleccionar de acuerdo con esto la destreza que ha de ponerse en práctica; y

2) volver a preguntarse: ¿Qué se hace después de leer, decir, escribir o escuchar esto, determinando con la respuesta la secuenciación adecuada de las destrezas.

Ejemplos que están en las mentes de todos: por un lado, la artificialidad de hacer escuchar al alumno un parte meteorológico para completar después una tabla de temperaturas, por otro, la considerable verosimilitud de proponer comentarios y reacciones después de la lectura, por ejemplo, de titulares de periódico.

04. VACÍO DE INFORMACION – “JIGSAW”: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?

El propósito básico de toda actuación comunicativa es “cubrir” un determinado “hueco” de información (transactiva o interactiva). La técnica más conocida y utilizada del enfoque (véase para el español *De 2 en 2, Español en pareja, etc.*) seguramente es el establecimiento de vacíos de información como razón para producir o recibir enunciados. La técnica asociada del “rompecabezas” asegura que estos vacíos estén dispuestos de tal modo que sea precisa la contribución de todos los participantes en el intercambio para hacerse con la información completa. Valga como ejemplo la típica actividad de vacío de información representada en la figura 3a.

FIGURA 3a

HABLAR DE COSTUMBRES

ALUMNO A	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?		11.00 o 12.00
¿Qué desayuna?		Café
¿Qué hace después?		Limpiar la casa
¿A qué hora almuerza?		Cuando acaba
¿Qué le gusta comer?		Bistec con patatas y salchichas
¿Qué hace por la tarde?		Trabajar en un bar

ALUMNO B	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?	7.30 – 8.00	
¿Qué desayuna?	Cereales y leche	
¿Qué hace después?	Ir de compras o pasear con su perro	
¿A qué hora almuerza?	14.00	
¿Qué le gusta comer?	Verduras y pescado	
¿Qué hace por la tarde?	Ir a clase	

La presencia de este procedimiento en la tarea la provee de una notable cualidad: proporciona un propósito a la comunicación y asegura el carácter necesariamente cooperativo de la actividad. No obstante, este propósito planteado hasta aquí acaba siendo meramente técnico, y hay que ver si la comunicación resultante es auténtica: pensemos que el *feedback* a disposición del alumno puede limitarse a la comparación gráfica o la identificación de sonidos, sin que en ningún momento intervenga la intención de comunicar significativamente. ¿Cómo puedo aumentar la autenticidad de la interacción?

Una posibilidad clásica, pero realmente muy poco utilizada, es la que describe el siguiente criterio.

05. DEPENDENCIA: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?

Hacer depender una tarea 2 de una tarea 1 de tal modo que el fracaso en la culminación de la tarea 1 impida acometer o realizar la tarea 2 eficientemente, como en la figura 3b. proporciona:

1) Autenticidad del propósito (el alumno requiere cierta información del compañero para hacer algo con ella).

2) *Feedback* comunicativo: el alumno sabe si ha tenido éxito en la comunicación a través del efecto que produce el intercambio (es capaz de comparar los estilos de vida de ambos posteriormente).

3) Responsabilidad por lo que se dice, sabe que tiene que transmitir información, no solo pronunciar, porque de ello depende la continuación y “los errores se pagan”.

4) Negociación del sentido: la posibilidad de fracaso comunicativo y el propio fracaso estimulan la presencia de la negociación del sentido.

A pesar de todo, aún existe un cierto grado de artificialidad, desde el momento en que el propósito real de la comunicación, a fin de cuentas, resulta ser simplemente la necesidad de completar el ejercicio propuesto por el profesor. Sin una implicación auténtica del alumno en la búsqueda y procesamiento de la información. El siguiente criterio propone esta implicación.

FIGURA 3b

ACTIVIDAD 1: HABLAR DE COSTUMBRES

ALUMNO A	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?		11.00 o 12.00
¿Qué desayuna?		Café
¿Qué hace después?		Limpiar la casa

ALUMNO B	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?	7.30 – 8.00	
¿Qué desayuna?	Cereales y leche	
¿Qué hace después?	Ir de compras o pasear con su perro	

ACTIVIDAD 2: COMPARAR ESTILOS DE VIDA

06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?

La figura 3c, finalmente, plantea un modo simplicísimo de incluir en el desarrollo de la interacción un interés personal del alumno en obtener y negociar la información, a semejanza del uso natural de la lengua. La técnica más importante para estimular este hecho es la de la *personalización*: permitir una contribución del alumno como individuo, dando cabida a sus experiencias, actitudes y afectos personales o, en todo caso, otros que pudieran ser sentidos como tales. Si una personalización auténtica que ponga en juego al alumno como individuo no es, sin embargo, siempre posible, se imponen procedimientos en cierto grado artificiales para acercarnos a esta posibilidad, como la atribución de características o experiencias (véanse, como ejemplo, las tarjetas de hipótesis representadas en el cuadro X), la simulación o el *role-play*. Pero además, un buen número de factores se muestran relevantes en este sentido: el interés, la tensión, la competición, el ludismo o la creatividad de la tarea de comunicación propuesta contribuyen decisivamente a hacer real la voluntad y la necesidad de los participantes de comprender a los demás y expresarse.

FIGURA 3C

ACTIVIDAD 1: HABLAR DE COSTUMBRES

ALUMNO A	TÚ	TU COMPAÑERO
¿A qué hora se levanta?		11.00 o 12.00
¿Qué desayuna?		Café
¿Qué hace después?		Limpiar la casa
¿A qué hora almuerza?		

ALUMNO B	TÚ	TU COMPAÑERO
¿A qué hora se levanta?	7.30 – 8.00	
¿Qué desayuna?	Cereales y leche	
¿Qué hace después?	Ir de compras o pasear con su perro	

ACTIVIDAD 2: COMPARAR ESTILOS DE VIDA

En resumen, los tres últimos criterios discutidos (vacío, dependencia, implicación) contribuyen en diverso grado a dotar a la tarea de un propósito auténtico, favoreciendo, en esa medida, la calidad de la lengua.

07. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, y no la lengua, el foco de atención?

Admitir, como ya indicamos, que la lengua es un instrumento antes que un objeto nos lleva inevitablemente a situar el foco en la tarea. Un primer escollo: aunque queremos desarrollar un enfoque comunicativo, no podemos dejar de ser conscientes de la importancia del dominio del código. Y sabemos lo difícil que es llamar la atención sobre un factor lingüístico manteniendo al mismo tiempo esta “comunicatividad”, pues una vez que el alumno se da cuenta, o simplemente sospecha, que se le está proponiendo el aprendizaje o la práctica de un aspecto formal, deja de considerar la tarea como una oportunidad para comunicar y

“pulsa” el “modo de aprendizaje” consciente, desvirtuando la autenticidad de la interacción.

De entre las soluciones ofrecidas en la literatura sobre el tema podemos recordar la llamada “focalización metodológica”: basados en la *hipótesis del output comprensible* (Swain, 1985), algunos trabajos se han dedicado a probar que, dada una tarea plenamente comunicativa, focalizar sobre un aspecto gramatical en la fase de administración (mediante, por ejemplo, peticiones de reformulación) no reduce en absoluto su comunicatividad y además proporciona un aprendizaje efectivo y del objeto gramatical en cuestión (cfr. Nobuyoshi y Ellis, 1993):

1) Alumno: Porque tienes mucha...
Profesor: ¿Yo?
Alumno: No. Tengo. Tengo mucha...

Esta solución parecería liberar al diseño de responsabilidades sobre la forma, aunque en realidad no es solución, básicamente por 2 razones:

a) En primer lugar, no lo libera de responsabilidad. Muy al contrario, lo obliga a algo casi imposible de conseguir: seleccionar una tarea lo más asociada posible a los exponentes objeto de atención, de modo que un defecto en su uso pueda acarrear problemas de comunicación. (Esto es muy difícil de conseguir: muy pocos aspectos formales son imprescindibles en ciertas tareas).

b) En segundo lugar, porque es enormemente fácil que el alumno cambie al “modo de aprendizaje”, por muy necesaria que sea la relación entre el ítem gramatical y la función comunicativa. He aquí dos ejemplos de cambio de foco de alumnos que tratan de interpretar la intervención del profesor en términos de comunicación auténtica:

2) Alumno: Fui porque me ha dicho...
Profesor: ¿Te ha dicho esta mañana?
Alumno: No, ayer. Me ha dicho ayer,
Profesor: ¿Entonces? ¿Me ha dicho?
Alumno: Ah, Me dijo.
3) Alumno: Es posible que tengo...
Profesor: ¿Tengo? ¿Yo tengo?
Alumno: No, tú no. Yo tengo.

Visto que las soluciones metodológicas dejan mucho que desear, no nos queda más remedio que poner el énfasis sobre el diseño. La solución más aplaudida en los últimos tiempos es, curiosamente, admitir la productividad de ciertos viejos usos formalistas con un barniz que incluye entre sus componentes criterios cognitivos. Se trata de dar paso al foco en la lengua tratando de despertar la conciencia gramatical del alumno (que, como sabemos, a veces es lo único que tiene despierto). Para ello se habilita un nombre (“tareas de aprendizaje”) que permite justificar la práctica en el marco de programaciones por tareas y procesuales, por medio del argumento (por lo demás, incuestionable) de que hablar sobre cómo comunicar es una tarea plenamente significativa y autorizada en su autenticidad por el marco específico del aula.

Sin embargo, a pesar de esta división formal (tareas de aprendizaje y comunicativas), en la

práctica el diseño tendrá que tener en cuenta el lugar del código en las tareas de comunicación. La asignatura de la enseñanza formal en un marco comunicativo está todavía pendiente en muchos aspectos. Algunas direcciones en la producción de materiales, sin embargo, parecen señalar remedios válidos, como tratar de que la tarea ponga en juego los valores distintivos en la comunicación de las formas objeto de enseñanza, o aumentar en lo posible su interés de modo que la focalización gramatical, aunque presente, no reduzca la implicación del alumno en lo que hace. Es decir: procurar que el alumno esté tan interesado en el proceso que contemple las necesidades formales como un inconveniente que valga la pena admitir.

08. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?

Una extensión razonable de la necesidad de situar el foco en la tarea es la conveniencia de que el alumno disponga de capacidad de elección respecto de:

- a) qué hace (tipo de tarea y contenido de lo que dice).
- b) cómo lo hace (modo de resolver la tarea e instrumentos que utiliza para ello).

Las consecuencias de esta libertad son de enorme importancia en la autenticidad de la interacción: constituyen la condición de la impredecibilidad de los enunciados, que a su vez es la condición de una negociación del sentido auténtica, cuya influencia benéfica sobre la adquisición está ya suficientemente demostrada de modo experimental.

FIGURA 4

Principio comunicativo	Criterio de diseño	NEGOCIACIÓN DEL SENTIDO
Propósito	Vacío / Rompecabezas	+
	Dependencia	++
	Implicación	+++
Instrumentalidad	Foco en la tarea	++++
Elección	Elección	+++++

Los criterios discutidos hasta ahora señalan, en realidad, componentes de una actuación encaminada a preservar la calidad comunicativa de la lengua. El cuadro siguiente puede hacer gráfico el modo en que la suma de principios y criterios incrementan la calidad y cantidad de esa negociación que es la base del aprendizaje.

09. SISTEMATIZACIÓN. ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento antes que como un objeto de aprendizaje? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?

La consideración del input formal como instrumento de comunicación, y la valoración, por tanto, de sus virtualidades comunicativas, resulta básico en el enfoque. Según nuestro punto de vista, el este input debería, además, estar relacionado con otros exponentes de la misma función, permitiendo así:

a) la reorganización del sistema del alumno: nuestra experiencia nos dice que para él es importante, por un lado, encajar lo nuevo en el sistema previo que ya posee, y por otro, en un sentido prospectivo, "saber lo que no sabe"; y

b) la extensión del uso a otras funciones.

Las posibilidades que tenemos podrían ser ejemplificadas burdamente así:

1) Fragmentar el paradigma (formal o funcional) apelando, bien a la incapacidad del alumno de aprender todo en un estadio determinado, bien a la suficiencia de proporcionar solo lo que se usa en la tarea en cuestión.

2) Ofrecer todo el paradigma, de modo que el nuevo ítem sea encajable y sistematizable.

3) Integrar en contextos sistemáticos y de selección: el código nuevo es encajable en un sistema conocido y se hace operativa la selección funcional del ítem necesitado.

Sirvan como ejemplo las tres siguientes presentaciones del Imperativo (figuras 4ª, 4b y 4c).

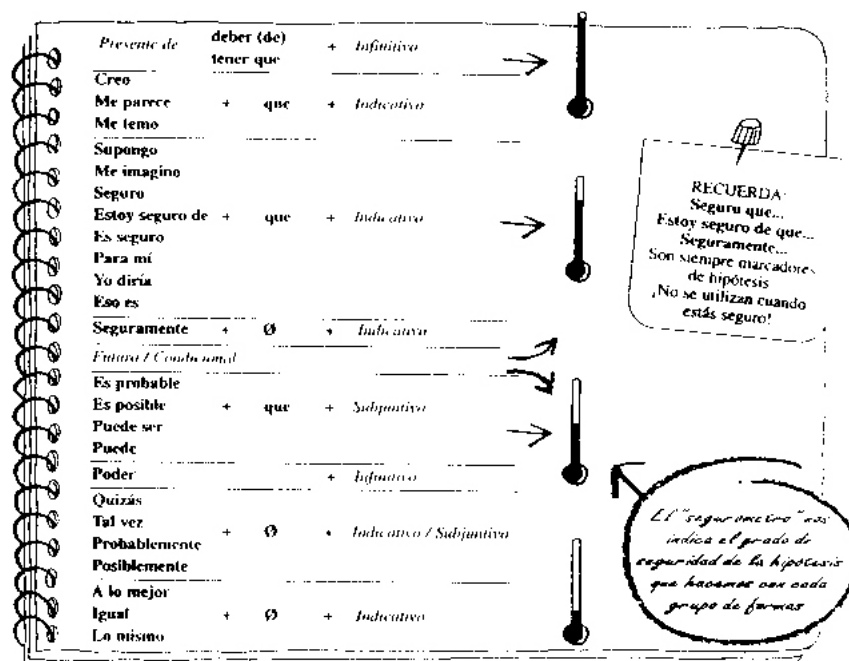
FIGURA 4a, 4b Y 4c

1. FRAGMENTACIÓN				
tú	PASA	COME	SAL	VEN
Vd.	PASE	COMA	SALGA	VENGA
Vosotros	PASAD	COMED	SALID	VENID

2. INCLUSIÓN		
	IMPERATIVO afirmativo	IMPERATIVO negativo
tú	SAL	NO SALGAS
Vd.	SALGA	NO SALGA
nosotros	SALGAMOS	NO SALGAMOS
vosotros	SALGÁIS	NO SALGÁIS
ustedes	SALGAN	NO SALGAN

3. INTEGRACIÓN				
	PROHIBIR		ORDENAR	
	IMPERATIVO NEG.	PRES.SUBJ.	IMPERATIVO AFIRM.	
yo		SALGA		
tú	NO →	SALGAS		SAL
Él/Vd.	NO →	SALGA		
nosotros	NO →	SALGAMOS		← SALID
vosotros	NO →	SALGÁIS		
Ellos/Vds.	NO →	SALGAN		←
		↑ QUE		
		Repetir órdenes		

FIGURA 5



Como parece evidente, nos colocamos al lado de la tercera de las propuestas, la de una integración lo más razonable y operativa posible de los paradigmas formales, funcionales y de selección. Y esto perfectamente conscientes de que es éste un camino por hacer aún en la enseñanza del español, donde no abundan las propuestas para una descripción operativa de la gramática. La figura siguiente ofrece otro ejemplo aún de este intento de integrar en la descripción del instrumento las características de selección formal (en este caso léxica y gramatical) y discursiva (grado de probabilidad implicada).

10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de practica suficientes?

El volumen de práctica, así como el modo en que ésta se propone, debe ser suficiente para permitir un desarrollo adecuado de los procesos de comprensión, producción consciente y automatización (McLaughlin 90). La automatización de ciertos hábitos se puede promover mediante su reiterada aparición en contextos de uso suficientes, aunque en la práctica se revela necesaria la focalización sobre aspectos concretos. Los *drills* estructurales, como instrumentos de automatización, han obviado siempre la necesaria contextualización, situando el foco de atención exclusivamente en la forma. A pesar de ello, la insistencia en un aspecto formal concreto no tiene que por qué estar reñida con un enfoque comunicativo: son numerosos los ejemplos de *drills* que sitúan el ítem funcionalmente, ofreciendo contextos siquiera sea simulados. Por último, tareas de comunicación reales como los juegos pueden ofrecer marcos auténticos y motivados a la repetición (considérese el juego del "Si fuera..." para la fijación del esquema si + Imperfecto de subjuntivo, Condicional).

11. SECUENCIACIÓN: ¿Es la secuenciación razonable? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?

Los diferentes ejercicios o actividades que estructuran una tarea o, si queremos, las diferentes microtareas diseñadas para desarrollar una determinada habilidad, deberían mantener una interrelación justificada en términos de utilidad o necesidad.

Diseñar con este criterio puede ir encaminado a favorecer un propósito de comunicación auténtico, como discutimos en el punto 5 (dependencia). Pero desde un punto de vista meramente pedagógico, la secuenciación debería disponer un orden en las actividades de modo tal que una tarea o microtarea "alimente" a la siguiente, es decir: que proporcione algo que sea útil en la segunda (*feeding solution*, Low, 1989). Este "algo" puede ser cualquier cosa: preparar un contexto de uso, introducir en un contexto funcional o formal, proporcionar vocabulario, etc. La falta de atención a este criterio puede conducir, como mínimo, a un fraccionamiento que aísla y entorpece la reutilización de lo aprendido.

En otros casos, el problema no es intentar una secuenciación útil, sino evitar una secuenciación perniciosa: hay secuencias en las que una primera actividad no solo no alimenta a una segunda, sino que le arrebató el valor o parte del valor que podría tener (*bleeding solution*, Low, 1989)

12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?

Una tarea gana mucho si el diseño permite que el profesor disponga, en el momento de administrarla, de una razonable libertad de elección (en cuanto a itinerarios, medios, modos de participación y procedimientos -Candlin 87) para adaptarse a las circunstancias concretas del grupo meta. Detrás de esto se esconde la consideración de las variables afectivas y cognitivas de los alumnos, y es la base de las propuestas de diseños modulares y los bancos de materiales de los planes procesuales.

Sin embargo, hay que admitir que en el diseño de cualquier actividad influyen poderosamente los criterios del diseñador respecto del proceso que debe tener lugar en el aula, y que éstos condicionan en gran medida su puesta en práctica. Si hemos discutido la importancia de la secuenciación, por ejemplo, será porque creemos en una determinada organización del material.

En todo caso, no cabe duda de que prever un cierto margen de flexibilidad aumentará enormemente la calidad didáctica del diseño al aumentar su adaptabilidad.

13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Proporciona un contexto interno coherente y autosuficiente?

La exigencia de habilidades lingüísticas muy precisas oscurece la atención a la tarea, y, si esas habilidades se dan por supuestas, el foco inevitablemente estará en la lengua para

quienes aún no las han adquirido, dentro incluso de un mismo nivel de dominio.

Aunque este problema se pueda producir siempre, el diseño mejorará en la medida en que se proporcione una especie de contexto interno a la propia tarea, una especie de pequeño mundo referencial asequible al alumno que le permita operar con sentido en una sucesión de actividades que le llevan a alguna parte permitiendo el acceso de todos los participantes en la tarea. El alumno así se siente protegido instrumentalmente de las inclemencias de la comunicación fuera del aula.

14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?

Ni que decir tiene que el grado de dificultad tendrá que ser el adecuado al estadio de aprendizaje del alumno, en lo lingüístico y en lo comunicativo. Otras instancias no despreciables las constituyen la dificultad cognitiva impuesta por el procedimiento y el nivel de riesgo personal (afectivo, social, etc.) que el alumno debe asumir ante los demás en el transcurso de la interacción.

15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de "facilitador" del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?

La tarea deberá disponer los medios para que:

1) el alumno ocupe el lugar central, creando las máximas posibilidades de interacción y estableciendo una adecuada dinámica de grupo, en la distribución y ejecución de las tareas y

2) el profesor pueda actuar como creador de un espacio de cooperación verbal, facilitador y co-comunicador, procurando una relación simétrica.

Si es cierto que todo esto se crea, principalmente, en la fase de administración, la responsabilidad del diseñador, sin embargo, no es despreciable: está, por ejemplo, en el grado en que una actividad impone una determinada dinámica, o en la voluntad de implicar al profesor como miembro de la clase.

16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO. ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporcionan oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?

El metalenguaje utilizado debería, lógicamente, ser escaso, asequible y rentable en términos operativos. Por otro lado, la tarea aumenta en el alumno la conciencia de lo que está aprendiendo si le proporciona la posibilidad de reflexionar y hablar sobre el objeto de aprendizaje, incluyendo instrumentos metacomunicativos. Además, hacer esto es ya una verdadera tarea de comunicación. Sin embargo, no todas las instancias y los recursos

comunicativos deben ocupar el mismo lugar como objetos de enseñanza. Así puede ser considerada rentable una atención explícita a estrategias y tácticas para compensar la falta de dominio de vocabulario, estructuras o fluidez (definir, equivalencias, muletillas), o para evitar y reparar problemas de comunicación, siempre que esta atención se concentre sobre los aspectos formales que diferencian al español de la lengua materna, evitando caer en la descripción de mecanismos que el alumno posee de antemano. Habilidades como predecir, resumir o negociar, alguna vez propuestas como objeto de enseñanza, forman parte de estos universales de la comunicación. Pueden ser una buena manera de situar el foco en el contenido, promover la reformulación o estimular la significatividad de la interacción cuando el diseñador los utiliza como tareas de comunicación, pero llegan a resultar del todo inútiles cuando se pretende la reflexión sobre el procedimiento: el alumno sabe perfectamente predecir, resumir y negociar en su lengua, y si es así, el problema ya no es del profesor de español, sino de un profesional diferente

17. CONCIENCIA DEL PROCESO. ¿Son evidentes, los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?

Hacer transparentes el qué y el cómo de la tarea, e incluso hacerlos explícitos al alumno dice mucho en favor de la actividad en dos sentidos: en primer lugar, porque si puede poner de manifiesto los objetivos y el procedimiento es porque los tiene, son razonables y pueden ser entendidos y asumidos por el alumno; y, en segundo lugar y más importante, porque persigue que el alumno *aprenda a aprender*, y ese camino ayuda a obtener de él la responsabilidad que le corresponde en el buen funcionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje.

18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta?

Como es extraordinariamente obvio, aunque no siempre tenido en cuenta, los objetivos de aprendizaje deberán derivarse de las necesidades comunicativas de los alumnos. El análisis de necesidades del enfoque comunicativo se ha basado generalmente en el siguiente esquema:

1. Descubre lo que el alumno necesita saber.
2. Enséñalo.

Un modelo más válido podría ser el planteado por Swan (1985b):

1. Descubre lo que el alumno necesita saber.
2. Descubre lo que ya sabe.
3. Resta lo segundo de lo primero,
4. Enseña el resto.

Pueden extraerse al menos dos consecuencias generales de este irónico planteamiento: por un lado, que el diseñador de materiales y programas debe acercarse más a la realidad del aula y abandonar criterios previos totalizadores sobre lo que debe ser enseñado; por otro, que el alumno tiene, por lo tanto, mucho que decir, como han entendido bien los planes

procesuales. Una consecuencia más concreta y atenta a nuestro interés en las particularidades del diseño de materiales es que el diseño debería prever la posibilidad para el alumno de conocer su estadio, lo que sabe y lo que no sabe, de modo que pudiera plantearse objetivos concretos y personalizados en el desarrollo de la tarea común. Esto puede estar presente en la tarea de varias formas:

a) De una manera explícita, una hoja de análisis al principio de la tarea y una vuelta a ella al final, por ejemplo. (“¿Qué sabes?” / “¿Qué sabes ahora?”), podría promover la conciencia del punto de partida así como la del que ha sido finalmente alcanzado.

b) De manera implícita, una secuenciación y contextualización atentas a esta necesidad pueden promover esa conciencia de situación en el propio alumno: proporcionar una microtarea previa que explore el marco contextual de la tarea, por ejemplo, conduce a un diagnóstico implícito del punto de partida.

19. RELACIÓN COSTE / BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?

El esfuerzo invertido en dominar determinados aspectos de la lengua debería ser rentable en términos funcionales, del desarrollo cognitivo del alumno e incluso, si queremos, de su desarrollo afectivo (Candlin, 1987). Una tarea de aprendizaje pesada y poco motivante, por ejemplo, se puede justificar por su rentabilidad funcional, así como un test psicológico divertido pero aparentemente inútil se justificará por su rentabilidad para crear un ambiente de cooperación verbal el primer día de clase, por ejemplo. Lo que, naturalmente, no puede justificarse, es una tarea de aprendizaje inútil o un test psicológico aburrido.

20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?

Como es lógico, la elección y disposición de los diversos elementos didácticos, (instrumentos lingüísticos, textos, diagramas, iconos, etc.) debe responder al esquema de trabajo pretendido y proporcionar la máxima facilidad de uso.

21. PRESENTACIÓN: ¿Es la “edición” clara y atractiva?

En el caso de materiales caseros, es importante satisfacer las expectativas de los alumnos sobre formato y calidad del producto en términos de composición, como señala Sheldon (1988), porque en caso contrario se puede producir lo que ella llama la “cruel paradoja” de que los alumnos adopten una actitud más positiva frente al material editado sólo porque el prestigio social de lo impreso le otorga un aspecto de profesionalidad que no tienen los materiales del profesor.

De los criterios expuestos se deduce la importancia de propiciar un uso “natural” de la lengua si nos comprometemos con la necesidad de un aula comunicativa. Sin embargo, debemos reconocer que en el proceso de enseñanza, y particularmente en el de aislar ítems lingüísticos como objeto de estudio o herramienta de comunicación es imposible

evitar un cierto grado de artificialidad. En todo caso, la preponderancia en ciertos momentos de lo que Tsui (1987) describió como *discurso docente* en el aula frente al *discurso social* externo a ella está ligada de un modo “natural” al ámbito social de la clase, que impone sus propias reglas de interacción social y verbal, conocidas y aceptadas por todos los participantes (Swan 1985b). Por lo tanto, desde nuestro punto de vista el objetivo de una tarea comunicativa no puede ser tanto la observación religiosa de todos y cada uno de esos criterios, como dotar a la clase de las máximas posibilidades de contacto con un uso “real” de la lengua objeto (intencionado, productivo, ligado al individuo, contextualizado, significativo, responsable, etc.), sin perjuicio de prácticas aisladas que adolezcan de este carácter y que, en última instancia, persigan el dominio de la dimensión comunicativa del objeto de aprendizaje. Naturalmente, este es el sentido en el que debe interpretarse la aplicación de cada uno de los factores establecidos a una posible hoja de evaluación como la propuesta, que no tiene, por tanto, un carácter valorativo, sino de estímulo a la reflexión sobre los modos de mantener una determinada “dirección comunicativa” dentro de los límites que establecen la situación en la secuencia, la naturaleza de los objetivos, el tipo de contenido, etc.

En resumen, la tabla de evaluación que resulta de aplicar a un material didáctico todas las preguntas anteriores en el sentido en el que han sido discutidas, nos proporciona unos datos objetivos que en última instancia tienen que ser valorados en relación al efecto que produce el grado de presencia o ausencia de cualquiera de ellos en el valor global de la actividad. Como ejemplo, hay criterios tan importantes que deben cumplirse siempre en algún grado para autorizar el diseño comunicativo o la formulación didáctica de la tarea: una ausencia significativa de *instrumentalidad* o una previsión inadecuada de los *papeles de los participantes* puede invalidar totalmente el carácter comunicativo de la actividad, del mismo modo que la falta de atención a factores como la *rentabilidad* o el *caudal de práctica* mermaría extraordinariamente la eficacia pedagógica de esa actividad.

Así pues, la hoja atomiza una realidad que finalmente muestra un solo resultado en el que las interrelaciones son muy complicadas. No puede faltar, pues, una visión de conjunto del evaluador guiada, más que nada, por el sentido común. Creemos nuestros propios materiales, adaptemos otros o simplemente tratemos de adecuar un manual a nuestra clase, necesitaremos siempre una idea clara de lo que influye de una manera positiva en el aprendizaje y de lo que lo dificulta. Precisamente ésta es, una hoja de evaluación de la actividad de clase que responde a lo que de nuestras propias convicciones teóricas ha quedado después, de llevarlas al aula. Pero si los hemos animado a Vds. a ponerlo todo en cuestión, no puede haber una amnistía para nosotros mismos, así que es muy posible que todos tengan sus propias objeciones contra la justificación o la eficacia de los criterios que sustentan esta hoja. Criticarla severamente será una loable actitud que significa, al menos, que estamos dispuestos a reflexionar activamente sobre lo que se nos da, creando así nuestras propias convicciones sobre los materiales de enseñanza comunicativa. El siguiente paso que proponemos es que los profesores dejemos de ser técnicos que arreglan cosas que otros construyen y que nos rebelamos contra los fabricantes que no corrigen un mínimo defecto que siempre tenemos que corregir nosotros mismos, y esto dando forma a nuestras ideas y experiencias en un material que se muestre realmente adecuado al marco real de nuestra clase. Pero, sobre todo, nuestro interés está en destruir la falacia de que lo que es verdad, dicen que es verdad o parece verdad vale. Porque lo único que vale es lo que demuestra eficacia cada día.

REFERENCIAS

BLOCK, David (1991). "Some thoughts on DIY materials design", *ELT Journal*, 45/3: 211-17.

BREEN, M. (1985). *Authenticity in the language classroom*, *Applied Linguistics*, 6, 1.

BREEN, M. (1989). "The evaluation theory for language learning tasks», en Jonson, R. K. (ed.).

CLARKE, David F. (1989a) "Communicative theory and its influence on materials production". *Language Teaching*, 73-86.

CLARKE, David F. (1989b). "Materials adaptation: why leave it all to the teacher!", *ELT Journal*, 43/2: 133-41

CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1, 1, Oxford: O. U. P.

CANDLIN, C. (1987). Towards task-based language learning, en C. Candlin y D. Murphy (eds.)

CANDLIN, C. y MURPHY, D.F. (eds.) (1987). *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education* 7. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

GRELLET, F. (1981) *Developing reading skills*, Cambridge: C. U. P. 154

JOHNSON, Keith & MORROW, Keith (eds.) (1981). *Communication in the classroom: application and methods for a communicative approach*, London: Longman.

JOHNSON, Keith (ed.) (1989). *The second language curriculum*, Cambridge: C. U. P.

KRUMM, Hans-Jürgen (1980). "Communicative processes in the foreign language classroom: preconditions and strategies". *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1: 71-80.

LITTLEWOOD, William (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona: Paidós (original de 1992).

LOSCHKY, L. Y R. BLEY-VROMAN (1990). Creating structure-based communication tasks for second language development, *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 9, 161-209.

LOW, Graham (1989). "Appropriate design: the internal organization of course units", en Johnson, R. K. (ed.): 136-154.

MCLAUGHLIN, Barry (1990). "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11/2: 1 13-28.

MORROW, Keith (1981). "Principles of communicative methodology", en Johnson, K. y K. Morrow (eds.)

MORROW, Keith y SCHOCKER, Marita (1987). Using texts in a communicative approach. *ELT Journal*, 41, 4, 248-56.

NOBUYOSHI, Junko y Rod ELLIS (1993). "Focused communication tasks and second language acquisition", *ELT Journal* 47/3, 203-210, Oxford: O.U.P.

NUNAN, David (1991). "Communicative tasks and the language curriculum", *TESOL Quarterly*, 25/2: 279-95.

RUIZ CAMPILLO, J.P., MUÑOZ ÁLVAREZ, B. Y ROSALES VARO, F. (1994): "Revisión y adaptación del material en el aula comunicativa (II): material y actividad", *Actas de las III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.

RUIZ CAMPILLO, J.P. Y LOZANO LÓPEZ, G. (1995): "Hacia una hoja de evaluación interna de la tarea comunicativa", *Lenguaje y textos*, 5: 87-100, SEDLL. Universidad de las Palmas - Universidade da Coruña.

SHELDON, Leslie, E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* (Oxford), 42, 4, 237-46.

STERN, W. (1992). *Issues and options in language teaching*, Cambridge: C. U. P.

SWAN, M. (1985a). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39, 1.

SWAN, M. (1985b). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39, 2.

TSUI, B.M.A. (1987). "An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse". *IRAL*, XXV/4: 336-53.