

JAVIER ZANÓN

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, COORDINADOR DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

SHEILA ESTAIRE

EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS MEDIANTE TAREAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL⁹⁷

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas acuciantes de los profesores de español como lengua extranjera es el de dar sentido al hecho de enseñar una lengua dentro del denominado “Enfoque Comunicativo”. Por “dar sentido” entendemos:

- a) Adoptar las programaciones “comunicativas” y los nuevos materiales y técnicas como fruto de una reflexión profesional y personal sobre qué y cómo queremos enseñar a nuestros alumnos y no como “ahora toca esto porque es lo más nuevo”.
- b) Ser capaces de ajustar el “Enfoque Comunicativo” a las características de nuestros grupos de alumnos (sus necesidades, el tipo de escuela, el número de alumnos, el contexto “están en un país hispanohablante vs. aprenden el español en otro país”, etc.) adaptando las técnicas y materiales ya impresos y creando los que necesitemos.
- c) Evaluar los progresos de nuestros alumnos como más comunicación (saben más cosas en español) y no sólo como más lengua (saben más gramática, vocabulario, etc.).
- d) Ser capaces de planificar el desarrollo de esta “competencia comunicativa” en nuestros alumnos mediante unidades didácticas cuyos objetivos no sólo reflejen contenidos comunicativos “de libro” sino que integren en forma de

⁹⁷ Comunicación presentada en las *III Jornadas Internacionales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ministerio de Cultura. Las Navas del Marqués. Septiembre, 1990.

NOTA DE LOS EDITORES: Éste es el título que aparece en el índice de la obra y que, a efectos de catalogación se mantiene. El texto del artículo, en cambio (págs. 167 y siguientes), aparece titulado como *Significado y sentido en el enfoque comunicativo. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español*.

destrezas (hablar, leer, entender, escribir) las nuevas capacidades desarrolladas en clase.

e) Disfrutar del avance de nuestros alumnos y de la realización profesional que supone comprobar la utilidad y eficacia de nuestro trabajo.

La hipótesis que pretende explorar este artículo sostiene que existe un desfase entre el significado y el sentido del “Enfoque Comunicativo” (EC) para muchos profesores de español. El significado de los elementos que caracterizan al EC es de fácil comprensión. Contenidos expresados en forma de nociones y funciones que operan en diferentes contextos de relación, gramática supeditada a la necesidad de utilizar muestras reales de lengua para comunicar, creación de actividades motivantes en el aula, etc.

Es decir, la adopción del EC como instrumento de trabajo en el aula puede hacerse simplemente a través de un conjunto de materiales y prescripciones para su uso de fácil comprensión. Desde el término empleado, sólo requiere el acceso a su significado.

Sin embargo, lanzarse a la búsqueda del sentido (según lo dicho) del EC requiere cierta dosis de esfuerzo y madurez crítica. Los profesores y profesoras deseosos de convertir su trabajo en una fuente de satisfacción profesional y personal deben aprender a ser críticos con su trabajo, con los resultados de sus alumnos, con los materiales que utilizan y la dinámica de relación que crean en el aula, etc.

En el resto de este trabajo presentaremos un conjunto de instrumentos que pueden contribuir a este proceso, es decir, a dotar de sentido al trabajo dentro del EC. Para ello, nuestro discurso adoptará la forma de guía de entrada en un sistema de trabajo dentro del EC denominado “Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas”. Compuesto por un conjunto de principios y un marco de diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una lengua extranjera, utilizaremos este texto para su presentación remitiendo a los lectores a su fuente original (Estaire 1989, 1990) Y al desarrollo completo de la propuesta en forma de documento (Estaire & Zanon 1990).

2. UN MARCO PARA EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS MEDIANTE TAREAS

El proceso de elaboración de unidades didácticas mediante tareas puede resumirse en los seis pasos de la figura I (reproducida de Estaire & Zanón 1990).

2.1. ELECCIÓN DEL TEMA O ÁREA DE INTERÉS

El tema o área de interés de la unidad constituye el punto de partida en el proceso de diseño y debe escogerse teniendo en cuenta los intereses, necesidades, características, etc. de los aprendices. Algunos ejemplos de temas serían:

1. Nuestras familias (incluyendo fotos).
2. La casa o piso de mis sueños.
3. Nuestro pueblo / ciudad: álbum de fotos explicado o guía turística; o haciendo de guías con un grupo de turistas.
4. La organización de un viaje / excursión / visita de grupos.

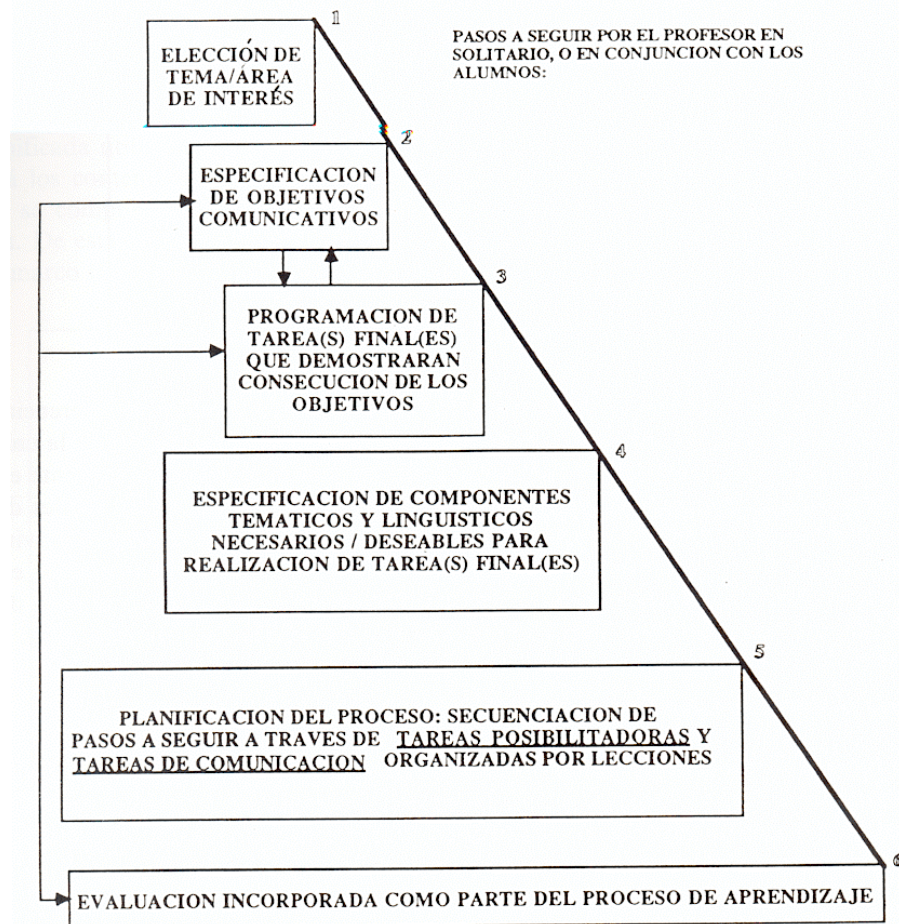


FIGURA I

MARCO PARA LA PROGRAMACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA A TRAVES DE TAREAS (INTEGRANDO OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGIA Y EVALUACION)

2.2. ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIDAD

Utilizaremos las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) haciendo que aparezcan integradas en las tareas finales. Esto debe reflejarse en los objetivos de la unidad y puede realizarse a través de la fórmula de la figura II.

DURANTE LA UNIDAD LOS APRENDICES DESARROLLARÁN LA CAPACIDAD DE		
a. comprender y demostrar comprensión de información	relacionada con	en forma oral y escrita
b. pedir información (el tema escogido) (el tema escogido)	
c. dar información		

La especificación de objetivos de comunicación constituye el punto de referencia de todos los elementos relacionados con LA REALIZACIÓN DE TAREAS COMO EJE CENTRAL DE LA UNIDAD cobrando, por tanto, una singular importancia. Esto se hace especialmente evidente en la fase siguiente en la que se especificarán, a partir de los objetivos, las tareas finales de la unidad. Es posible / recomendable, además, elaborar un segundo nivel de objetivos, vinculados a los anteriores y que reflejan los planteamientos del contexto institucional en el que se trabaja (objetivos de cada etapa o de cada bloque de contenidos en el caso de la enseñanza obligatoria, o de cada nivel en el de las escuelas oficiales de idiomas, etc.).

2.3. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA FINAL O SERIE DE TAREAS FINALES

Este momento constituye el punto clave y diferenciador del marco de diseño de la unidad didáctica mediante tareas. Toda la labor que se realice en la unidad se derivará de la tarea final y ésta se especifica inicialmente, previamente al resto de decisiones que nos llevarán a determinar los pasos que forman el conjunto de la unidad.

Las preguntas que hay que hacerse son:

- * ¿Qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad?
- * ¿Cómo pueden reflejarse los objetivos de una forma concreta a través de tareas que realizaremos al final o hacia el final de la unidad? -tareas que permitan demostrar la capacidad de hacer algo concreto a través del lenguaje aprendido.

2.4. ESPECIFICACIÓN DE LOS COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES

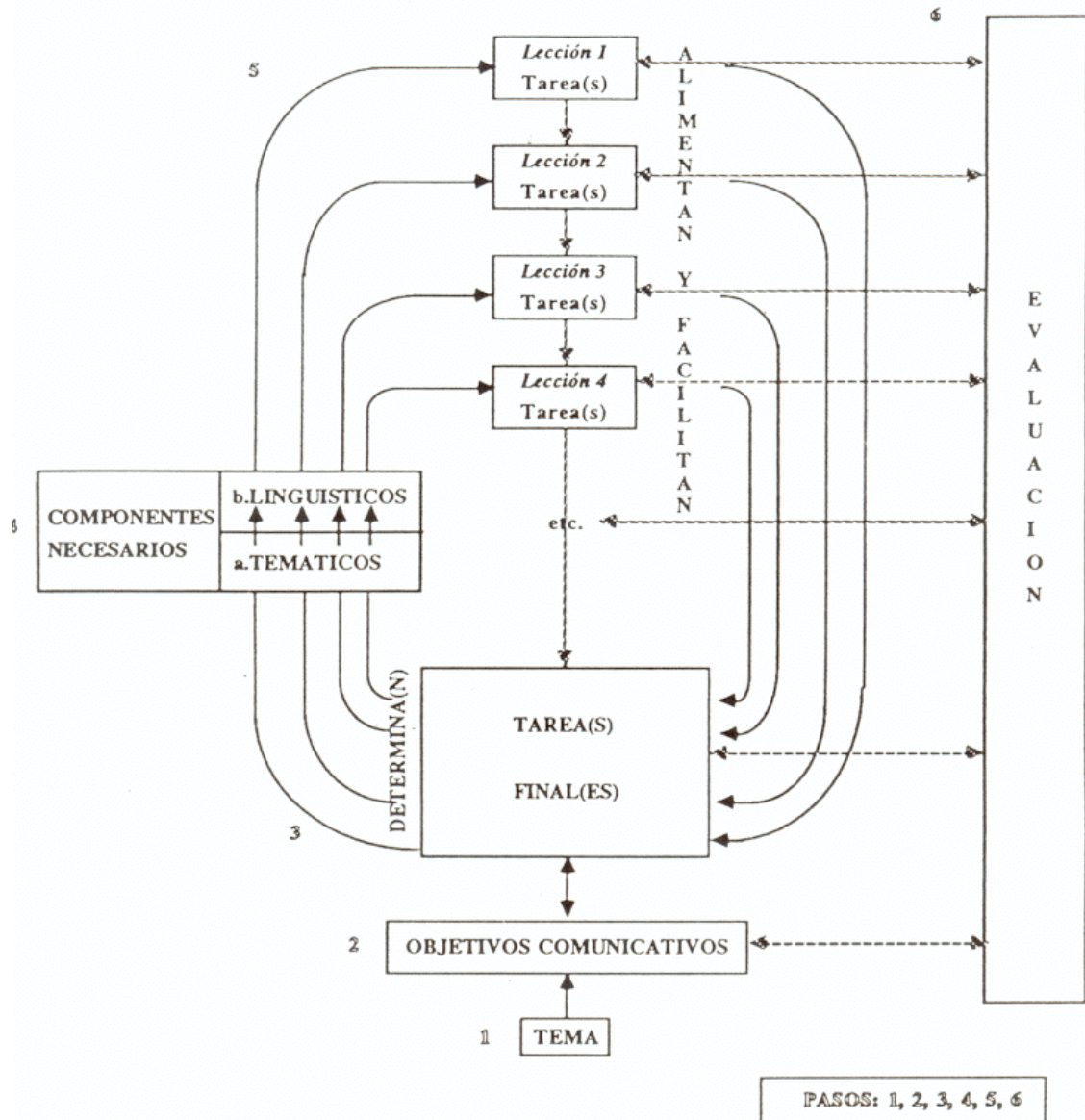
A diferencia de las programaciones convencionales, desde el marco propuesto la especificación de los contenidos que trabajar en la unidad no se realiza previamente, sino como resultado de analizar el punto de llegada (las tareas finales) de la unidad. Los componentes necesarios son de dos tipos: a) componentes temáticos, o aspectos concretos del tema o área de interés que tratar; y b) componentes lingüísticos o elementos nocional-funcionales, gramaticales léxicos, fonológicos, etc., necesarios para realizar las tareas finales.

De esta manera, el análisis de componentes determina los contenidos que van a rellenar las tareas de la unidad. En la organización y secuenciación de tareas veremos cómo conducir el progreso de nuestros alumnos hacia la realización de las tareas finales.

2.5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE TAREAS Y LECCIONES

En este paso, la unidad, articulada en forma de lecciones compuestas por tareas, es planificada utilizando el material elaborado en los pasos anteriores. Es el punto que nos dará los contenidos, materiales y procedimientos para cada una de las lecciones de las que se componga la unidad, es decir, una visión panorámica del trabajo “real” en el aula. De esta manera, el proceso de planificación se halla integrado en el resto de pasos del marco (fig. III) constituyendo un sistema interregulado.

LA UNIDAD



INTERRELACION ENTRE LOS SEIS PASOS DEL MARCO

De esta forma, los seis pasos del marco aparecen integrados en torno a las tareas finales que actúan como eje central de la unidad. Tal y como se refleja en la figura, las tareas finales se convierten en el centro del proceso de programación, desarrollo y evaluación de la unidad.

El análisis de la(s) tareas(s) final(es) nos ha permitido determinar los componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para su realización. Las tareas de cada lección surgirán de decidir qué contenidos, materiales y procedimientos necesitaremos en

cada tarea / lección para avanzar hacia la consecución de la tarea final. Es decir, cada tarea / lección “alimenta” y facilita la tarea final, con lo que la pregunta que debe plantearse es: ¿Cómo organizar el trabajo que haya que realizar durante la unidad de forma que se asegure la consecución de las tareas finales y, a través de éstas, la consecución de los objetivos de comunicación de la unidad?

2.6. ELABORACIÓN PROFESOR-ALUMNOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

En función del tipo de unidad (microunidad vs. proyecto) el proceso de selección e incorporación de tareas aparecerá más prefijado o dependerá de las necesidades detectadas en el curso del trabajo. En ambos casos/extremos es posible la incorporación de las decisiones de los aprendices al proceso, bien como negociación previa o durante el desarrollo de la unidad como resultado de la autoevaluación de las tareas en curso.

La organización y articulación de las tareas para cada lección puede realizarse a partir de la serie de preguntas:

“Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos / medios / apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico”

(Breen 1987: 25)

Cada una de ellas proporciona elementos para la organización del trabajo en clase y su resolución conjunta es un instrumento de transformación de la dinámica en la clase.

2.7. LA EVALUACIÓN INCORPORADA COMO PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

La inclusión de la negociación del proceso de enseñanza aprendizaje como elemento imprescindible del marco expuesto hace posible realizar una evaluación continua y conjunta de cada tarea/lección/etapa, rebasando, de esta manera, las limitaciones de las evaluaciones de resultados, tan comunes y reduccionistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el curso del proceso de enseñanza / aprendizaje del español, el aprendiz podrá evaluar aspectos como: a) su trabajo individual; b) su trabajo como miembro de su grupo; c) el trabajo de sus compañeros y del profesor; d) los materiales utilizados y los procedimientos seguidos; y e) los resultados obtenidos.

La evaluación compartida del conjunto del proceso llevará, en la mayoría de los casos, a una reformulación de algunos aspectos del diseño realizado para la unidad,

contribuyendo a un mayor ajuste y rendimiento de los diferentes pasos elaborados desde el marco.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

El marco expuesto permite analizar los componentes del “sentido” de la enseñanza comunicativa del español que iniciaban esta reflexión. La aplicación de un sistema de diseño como el descrito se puede convertir en un instrumento crítico para el autoanálisis y evolución de nuestra manera de enseñar.

En primer lugar, el concepto general del “marco” como organizador de las múltiples decisiones que debemos tomar cuando abordamos la enseñanza de una lengua extranjera rompe con el peligro de “dejarse llevar” por las imposiciones de unos materiales, de un currículum poco adecuado, de maneras de evaluar reduccionistas, etc. De esta manera, el marco abre la necesidad de reflexionar sobre la práctica cotidiana y preguntarse el “por qué” de lo que va pasando día a día en el aula, del funcionamiento de unas tareas determinadas, de la necesidad de dejar de evaluar sólo la gramática, de plantearse la negociación de los objetivos y desarrollo del curso con los alumnos, etc.

En segundo lugar, el mecanismo de diseño sugerido permite adaptar cualquier material impreso (libro o actividades o materiales reales) a las necesidades de un grupo de alumnos particular, rompiendo el molde preestablecido y reciclando todos aquellos elementos que formando parte de nuestra experiencia profesional sean utilizables en los pasos intermedios como facilitadores y alimentadores de las tareas finales de cada unidad didáctica. De esta manera, la contextualización que impone el “marco” puede hacer que los objetivos y composición de cada unidad surjan como reflexión de a quién, dónde y para qué estamos enseñando cobrando “sinceridad” y respondiendo a la demanda que nos legitima como profesionales de la enseñanza del español.

Además, la pretensión de sinceridad nos debería llevar a la búsqueda de los instrumentos que aseguren su realización. En este caso, instrumentos de evaluación que analicen el proceso de avance por la unidad didáctica y no sólo el producto final en forma de acciones de comunicación. Para ello, el profesor comprometido puede abrir un campo nuevo y prometedor en su formación, el de la creación de una dinámica de autonomía y responsabilidad de los alumnos por su aprendizaje, una dinámica que se traducirá en formas más democráticas de gestionar el aula.

Finalmente parece redundante señalar el cambio de perspectiva que puede representar en la historia profesional de un profesor o profesora de español la adopción responsable de instrumentos como los descritos. Como hemos intentado señalar aquí, la búsqueda de la satisfacción en nuestra manera de enseñar puede comenzar por preguntas muy simples. Sin embargo, no podemos dejar de recordar

que los milagros son escasos y que el cambio súbito en nuestra forma de trabajar es más arriesgado que posible. Sin duda, la búsqueda de respuestas de una en una y la constatación de pequeños éxitos serán a nuestro entender la mejor manera de asegurarse la construcción de ese "sentido" como profesores de español.

4. BIBLIOGRAFÍA

BREEN, M. P. 1987. "Learner contributions to task design". En Candlin, C. y D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

ESTAIRE, S. 1989. "Planning a unit of work: a task-based approach". Documento interno. Teacher Development Unit. The British Council. Madrid.

ESTAIRE, S. 1990. "El diseño de una unidad didáctica a través de tareas". *Cable*, 5.

ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. 1990. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7.