

# El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo

Sheila Estaire y Javier Zanón



*El enfoque didáctico basado en tareas, que se presenta en los trabajos de Breen y de Candlin en este mismo número, cuenta en este artículo con un desarrollo detallado, que permitirá al lector aplicarlo al diseño de unidades didácticas concretas para la enseñanza de una L2, con una especificación de los pasos y de los niveles a seguir y con una guía para integrar estos diseños en el marco del modelo curricular adoptado en nuestro país desde la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.*

## 1. INTRODUCCION

La irrupción de los «Enfoques por Tareas» en la década de los ochenta supone un nuevo salto hacia adelante en la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Cristalizada en forma de numerosas propuestas didácticas (ver Zanón, 1990) sus ideas comienzan a extenderse constituyendo lo que algunos consideran un nuevo paradigma (Breen en este número).

Dos hechos, sin embargo, hacen que la adopción de este enfoque innovador plantee numerosas dificultades para el profesor de lenguas extranjeras. Por un lado la fuerte carga teórica subyacente en el modelo y sin cuyo conocimiento resulta difícil de articular en la práctica. Por otro, la abundancia de «Enfoques por Tareas» surgidos en el curso de los últimos años. Con matices en ocasiones muy diferentes, suelen llegar hasta nosotros con la etiqueta de «método nuevo» o en el mejor de los casos, como técnicas innovadoras, perdiendo de esta manera su carácter global y viéndose relegados a tener una incidencia muy parcial sobre la labor del diseño y puesta en práctica de la enseñanza de la lengua extranjera (LE).

Esta situación puede ser origen de una mayor confusión al contextualizar la enseñanza de las LE en el Estado Español. Inmersa en un proceso de innovación, la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto de

nuestra enseñanza obligatoria se apoya fuertemente en un marco general de diseño educativo que, sintetizado en el Diseño Curricular Base (DCB), determina numerosos aspectos del diseño de la enseñanza de las LE. Este proceso de innovación exige, además de sumar un fuerte componente teórico, un considerable esfuerzo de compatibilización con un enfoque por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El análisis conjunto de estos elementos pone de manifiesto la falta de un *marco de diseño de unidades didácticas* para la enseñanza de la lengua extranjera que actúe de articulador del nuevo modelo educativo con un enfoque por tareas. Se hace imprescindible, por tanto, la elaboración de instrumentos de diseño de la actividad didáctica que permitan cruzar el vacío existente entre el nuevo paradigma y la realidad de la práctica educativa en nuestro contexto. Un marco que permita: i) Incorporar las nuevas propuestas para la enseñanza de las lenguas extranjeras o «Enfoques por Tareas»; ii) Integrar el modelo educativo propuesto a partir del DCB para la enseñanza obligatoria; iii) Disponer de un instrumento práctico de innovación e investigación de la enseñanza de las LE; iv) adaptar la enseñanza de las LE a las necesidades del contexto de aplicación, y v) generar unidades didácticas fieles a i) y ii) y que permitan, al mismo tiempo, una gran flexibilidad en su aplicación.

Desde este planteamiento, en el curso de este trabajo intentaremos fundamentar y ejemplificar un marco para el diseño de unidades didácticas de lengua extranjera desde la perspectiva de la enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT). Para ello, en primer lugar, presentaremos los principios de la ELMT articulados en torno a: i) una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico y su explicitación en forma de contenidos educativos; ii) un conjunto de principios y mecanismos de aprendizaje de una LE y sus repercusiones sobre la selección y diseño de tareas de enseñanza/aprendizaje en el aula de LE; iii) un conjunto de prescripciones para la secuenciación y articulación de las tareas derivados de i) y ii), y iv) una reflexión sobre los papeles de profesores y alumnos en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza de la LE.

En segundo lugar, en los apartados 3 y 4, presentaremos un marco para el diseño de unidades didácticas desde la ELMT desarrollando: i) los pasos de elaboración de una unidad didáctica; ii) los niveles de aplicación del marco propuesto, y iii) la integración del marco en el modelo educativo de la enseñanza obligatoria.

Finalmente, nuestras conclusiones nos llevarán a replantearnos, a la luz de la ELMT y del marco propuesto, tres ámbitos fundamentales en la didáctica de las lenguas extranjeras: i) la enseñanza de las LE en la educación obligatoria; ii) la aplicación del nuevo paradigma o Enfoque por Tareas, y iii) la innovación en la enseñanza de las LE.

## 2. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MEDIANTE TAREAS

Un sinfín de propuestas didácticas reivindican la etiqueta de «Enfoques por Tareas» (ver Zanón, 1990). En este trabajo presentamos un marco original para la enseñanza de las lenguas extranjeras que bajo el término de «Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas» (ELMT) representa una síntesis

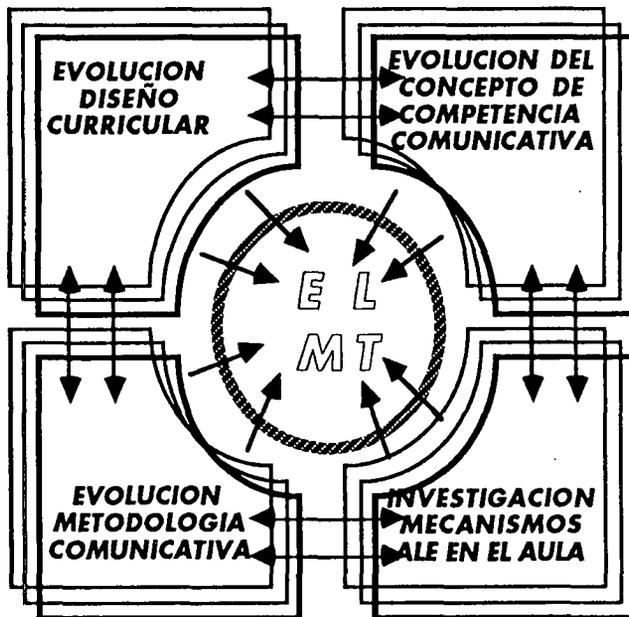
sis de elementos compatibles de varias de las propuestas englobables bajo el término de enfoques por tareas. Tomados principalmente de los *Process Syllabus* (Breen y Candlin en este número) y del «Task Based Language Teaching» (Long, 1985; Long y Crookes, 1989), la ELMT incorpora, además, elementos característicos de nuestro contexto educativo.

La ELMT representa el punto de llegada de la evolución de un continuum de cuatro ejes (Figura 1): i) una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico; ii) el desarrollo de «currícula» para la enseñanza del lenguaje; iii) la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del «Enfoque Comunicativo» y el «Enfoque por tareas», y iv) la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera (ALE) en situaciones educativas.

De esta manera, la ELMT concreta formalmente las necesidades derivadas del desarrollo de las diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica de la lengua. En su núcleo encontramos la adopción de la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica. Junto con otras propuestas englobables dentro de los Enfoques por Tareas (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1989; Nunan, 1988), la ELMT reivindica un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) en un afán de superar las limitaciones de los currícula organizados a partir de listados de contenidos estructurales o nocional-funcionales (ver Candlin en este número y Zanón, 1990).

Como veremos, sus principios forman un sistema conceptual articulado que rige la toma de decisiones propia del diseño de la enseñanza de una lengua extranjera.

FIGURA 1



*La enseñanza del lenguaje mediante tareas como síntesis de áreas de conocimiento vinculadas a la didáctica de la lengua.*

## 2.1. La naturaleza del conocimiento lingüístico

Visto en perspectiva, el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1967) se revela como el motor de cambio de la enseñanza del lenguaje en el curso de las últimas décadas. Mientras que la revolución nocional-funcional aportó un instrumento para explicitar los contenidos que determinaban la competencia comunicativa, léase el Nivel Umbral (Van Ek, 1975), la adopción de una perspectiva cognitiva (Anderson, 1983, 1985; McLaughlin *et al.*, 1985; O'Malley *et al.*, 1987) en la definición del conocimiento lingüístico comporta una revisión profunda de los componentes de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

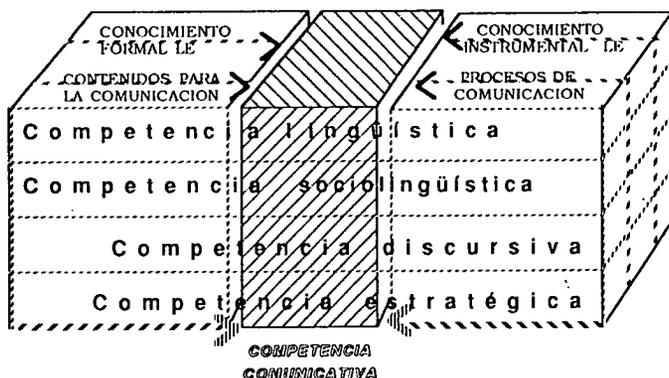
Desde esta perspectiva, la reivindicación de la naturaleza interpersonal de la comunicación nos lleva a situar la competencia comunicativa en el centro de un «continuum» delimitado en un extremo por una dimensión formal (el conocimiento sobre el lenguaje) y en el otro por una dimensión instrumental (la capacidad de usar el lenguaje).

Esta dimensión instrumental del lenguaje no puede ser reducida al dominio de los *contenidos necesarios para la comunicación* (especificados en las siete dimensiones del Nivel Umbral, p. e.), el conocimiento formal, sino que implica el ejercicio de los procesos (conocimiento instrumental) que convierten esos contenidos en acciones de comunicación. Estos procesos (decodificación del mensaje, evaluación de su significado, reajuste de la intención comunicativa inicial, selección de elementos para la emisión de un mensaje, producción del nuevo mensaje, etc.), imposibles de catalogar exhaustivamente, subyacen a las actividades de comunicación que caracterizan la relación social humana y, al ser reproducidos en el aula, implican el despliegue de estrategias de uso del instrumento lingüístico con el objetivo de solucionar problemas concretos (de fluidez, interpretación de significados, léxico, etc.), en relación a las tareas propuestas.

En esta línea, Michael Canale y Merrill Swain (1980; 1983) reformulan el concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa del aprendiz de la segunda lengua se desplegará así, en torno a cuatro dimensiones: i) una competencia lingüística, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, lexical y fonológico de la lengua; ii) una competencia socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación; iii) una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso, y, finalmente, iv) una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

En suma, se nos presenta una visión de la competencia comunicativa definible sólo como el cruce de dos ejes de construcción del conocimiento lingüístico: i) el continuum «dominio de los contenidos necesarios para la comunicación/desarrollo de los procesos subyacentes a las actividades de comunicación», y ii) el formado por el desarrollo articulado de sus cuatro dimensiones (Figura 2).

La conjunción de ambas reformulaciones del concepto de competencia comunicativa tiene profundas consecuencias sobre el diseño de la enseñanza comunicativa. Estas cuatro «caras» de la competencia comunicativa son difícilmente aislables y reducibles a unidades, léase contenidos. Su desarrollo conjunto parece más susceptible de ser organizado en términos de ac-



*Concepción multidimensional de la competencia comunicativa.*

tividades o tareas comunicativas que integren en unidades «reales» los diferentes procesos que permiten utilizar los contenidos lingüísticos con un objetivo de comunicación.

De esta manera, el proceso de construcción de la competencia comunicativa sólo podrá configurarse mediante la fijación de tareas de comunicación como punto de llegada de cada etapa (ver 4.3 para la puesta en práctica de esta idea). Estas, representativas de los aspectos de la comunicación de la vida real actuarán: i) como crisol de las diferentes dimensiones del instrumento lingüístico a desarrollar (ver 4.2); ii) como determinante de los contenidos, actividades, fases, y demás elementos necesarios para su consecución (ver 4.4/4.5), y iii) como sistema de auto-/co-evaluación de todo el proceso (ver 4.6).

## 2.2. Los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera

La visión multidimensional del conocimiento lingüístico que hemos expuesto nos aleja de una explicación unívoca que describa la naturaleza de los mecanismos psicológicos responsables de su elaboración. Aunque aún nos hallamos lejos de explicitar la globalidad del proceso es posible intentar explicar los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera (ALE) a través de la metáfora «continuum conocimiento formal-conocimiento instrumental».

Siguiendo el camino abierto por los primeros modelos cognitivos de ALE (Hatch, 1978; Krashen, 1982; Long, 1980), la investigación sobre los procesos de aprendizaje en el aula (ver Chaudron, 1988) nos acerca a lo que podríamos denominar una *perspectiva interaccionista* de la construcción del conocimiento lingüístico. De esta manera, los mecanismos responsables de la elaboración del conocimiento instrumental del lenguaje se encontrarían ligados irresolublemente a las situaciones de interacción social entre los aprendices y sus interlocutores (virtuales en el caso de la comunicación escrita). Estas, podrían definirse como situaciones de interacción generadoras de dispositivos de negociación de los significados de las producciones en lengua extranjera utilizadas para la resolución de tareas de comunicación.

La naturaleza y tipos de dispositivos implicados en este proceso de negociación ha sido rastreada por numerosos autores. Nos es posible identi-

ficar un conjunto de mecanismos al servicio de la situación de comunicación que permiten: i) solicitar la ayuda/clarificación del interlocutor para lograr la comprensión de elementos del mensaje ambiguos/desconocidos (Long, 1983a, b); lo que se realiza a través de procedimientos como, entre otros, la repetición del término dudoso, la pregunta explícita o la demanda de expansión como en el ejemplo:

Aprendiz A: ... he's very simple one. Is, is very, *how you say*

Aprendiz B: I don't know, but he take advantage of the situation.

(Porter, 1983: 67)

- ii) Obtener información sobre la comprensión/efectividad del lenguaje utilizado; para lo que se producen repeticiones de las producciones del interlocutor o controles y confirmaciones de la comprensión como el clásico del ejemplo (Hatch, 1978):

Aprendiz: Now I me write my copy by hand but uh uh I like you type for me. *Your understand?*

Nativo LE: Oh, yes.

- iii) Producir mensajes en la LE contingentes a las posibilidades del interlocutor a través de la simplificación, modificación y elaboración de la propia LE (Parker y Chaudron, 1989); lo que se realiza mediante mecanismos como la reducción del número de palabras por frases, la restricción del léxico, la articulación más clara, el discurso más lento, el uso de sinónimos y perífrasis, etc.

En el otro extremo, es posible argumentar (Long y Crookes, 1989) la necesidad del *tratamiento formal del lenguaje* dentro del aula de LE. En este caso, la construcción de un sistema de representación del conocimiento formal del lenguaje implicaría: i) la intervención de procesos de cognición de naturaleza general que aplicados al objeto «lengua extranjera» darían lugar a esquemas de conocimiento (Coll, 1983) de los contenidos lingüísticos o representaciones mentales de los aspectos formales de la lengua extranjera; ii) el funcionamiento de un proceso de reestructuración permanente del conjunto de esquemas (Karmiloff-Smith, 1986) mediante el cual el aprendiz intenta agrupar y controlar en forma de estructura sistémica lo que ya conoce aisladamente.

Recientemente abordado desde posturas diferentes (Ellis en prensa; Pla, 1989; Rutherford y Sharwood-Smith, 1988) este proceso de construcción de esquemas podría englobarse bajo la denominada *Concepción Constructivista* del aprendizaje escolar (Coll, 1987). En su núcleo, una revisión (Novak, 1985; Coll, 1988) de la Teoría del *Aprendizaje Significativo* de D. Ausubel (1985) permite analizar las condiciones sobre las que se produce la construcción y reestructuración de los esquemas de conocimiento formal de una LE.

En primer lugar, los contenidos de LE deben poseer una *significatividad lógica*. Es decir, una estructura interna, una organización intrínseca de sus elementos que evite el trabajo con contenidos confusos o demasiado arbitrarios. Esta condición, traducida a los contenidos lingüísticos implica: i) su agrupación en bloques (p. e., léxico de características físicas/exponentes funcionales para preguntar y responder sobre el tema/formas gramati-

cales implicadas, etc.), y ii) la vinculación de cada bloque a un tema de comunicación (p. e., describir a los demás) y a unas tareas (ver Figura VI) que incluyan y den significado a los contenidos a tratar, y iii) disponer de puntos de conexión entre los diferentes bloques de contenidos y los temas y subtemas utilizados con el fin de integrar todo el material a trabajar (ver Figura 15).

En segundo lugar, para que el aprendiz elabore y amplie sus esquemas de conocimiento de la LE es necesario que los nuevos contenidos puedan ser relacionados con lo que ya conoce. Es decir, que posean una *significatividad psicológica* que les permita ser integrados en las redes de esquemas ya existentes, en el conocimiento y experiencia previa del aprendiz respecto a los aspectos de la LE que se intentan aprender. Para ello será necesario partir de temas de comunicación/oportunidades de utilización que sintonicen con la realidad experiencial de los aprendices y que actúen de «paraguas de significación» de aquellos contenidos (y sus actividades de aprendizaje) que por su naturaleza arbitraria (las reglas gramaticales, p. e.) apenas puedan ser integrados (excepto por contraste con la lengua materna) en el conocimiento previo del aprendiz (ver 4.1).

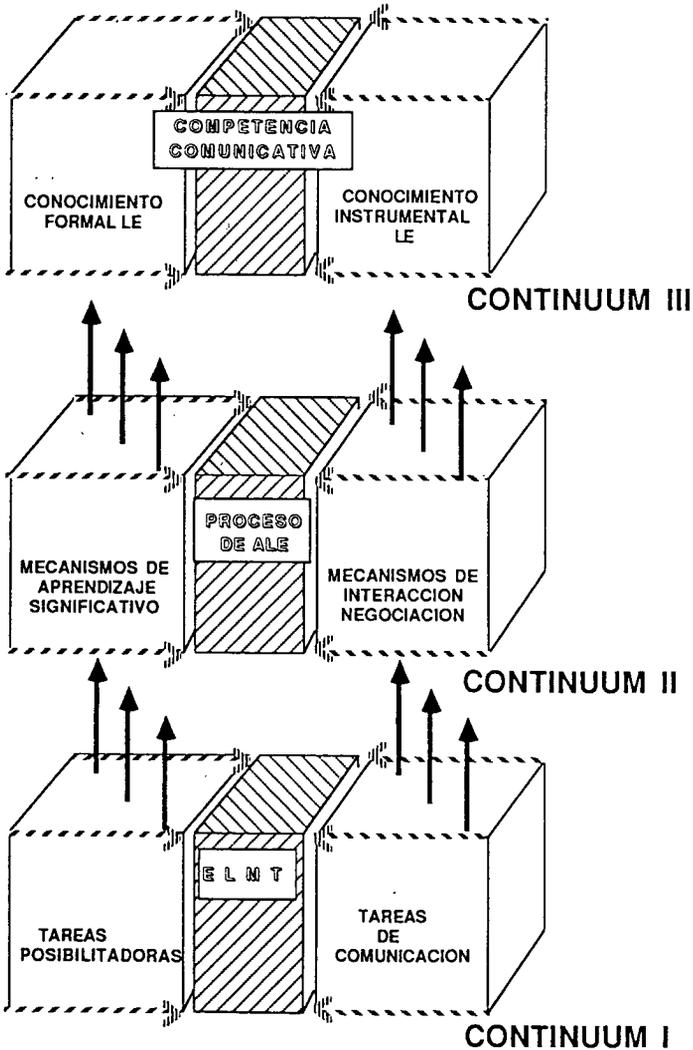
Finalmente, es necesaria una *actitud favorable* del aprendiz hacia el esfuerzo implicado en este proceso de construcción individual de significados. Una intencionalidad del alumno para relacionar y reorganizar los nuevos contenidos con los ya conocidos. Esto, claro, implica generar una dinámica de motivación e implicación en el trabajo con los contenidos, para lo cual, además de crear las bases para que el proceso tenga un sentido personal para el aprendiz (apartado anterior) será necesario incorporar sus decisiones, opiniones y responsabilidad en el diseño de la actividad de clase (ver 2.4 y 4).

Obviamente, estas tres condiciones no pueden reducirse a un mero análisis de los contenidos o a otorgar la total responsabilidad del proceso al aprendiz. Cada una de ellas, implica un tratamiento educativo específico. En la selección y organización de los contenidos, materiales y procedimientos, en la presentación y adecuación de los mismos al nivel y características de los aprendices y en su habilidad para crear e incrementar la motivación necesaria en el aula destacando el papel del profesor como generador de situaciones que lleven a aprendizajes significativos.

Además, ambos extremos/conjuntos de mecanismos de elaboración del continuum conocimiento formal-conocimiento instrumental deben ser integrados para disponer de una concepción global del proceso de ALE coherente con la definición de competencia comunicativa presentada (2.1). De esta manera, la presentación de nuevo material en el aula supone un primer procesamiento del «input» o caudal lingüístico, lo que permite la elaboración de unas primeras representaciones mentales y facilita oportunidades para el ejercicio de la negociación de la comprensión y la producción de las muestras de LE. La activación de estos esquemas en nuevas situaciones, la producción de errores y su reelaboración, la formulación de nuevas hipótesis sobre las muestras de LE y el dominio progresivo de las mismas en la práctica de la comunicación constituyen un proceso dinámico donde, progresivamente, se construyen asociaciones más ricas entre los aspectos instrumentales y los aspectos formales del conocimiento de LE.

Las consecuencias de esta visión del proceso de ALE para el diseño de

FIGURA 3



*La ELMT como articulación de los ejes de actividad/procesos de ALE/conocimiento lingüístico.*

la enseñanza de la LE son notables. En primer lugar, el carácter cíclico y global del proceso de ALE pone en evidencia la necesidad de planificar la enseñanza de la LE mediante actividades o tareas dada la insuficiencia de las definiciones de contenidos para abarcar la complejidad del proceso. En segundo lugar, se deriva un continuum de tareas educativas que corresponden a cada uno de los dos extremos descritos y que representan la activación de cada uno de los conjuntos de mecanismos de ALE expuestos (Figura 3). Finalmente, se hace necesario disponer de un marco de diseño de todo el proceso que permita planificar, articular y evaluar las diferentes tareas en el avance hacia el dominio de la comunicación.

### 2.3. Tareas de comunicación *versus* tareas posibilitadoras

Numerosos autores abordan la definición de la unidad de diseño del trabajo en el aula. El concepto de tarea se concreta desde diferentes perspectivas:

«[una tarea es] cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa.»

(Long, 1985: 89)

«actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos.»

(Candlin, *op. cit.*)

«actividad interactiva que requiere que los aprendices negocien significados y “produzcan resultados”...»

(Prabhu, 1987: 24)

«... una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.»

(Nunan, 1989: 10)

Aunque dispersa, la definición de tarea de comunicación desde la ELMT puede reconciliarse en las siguientes características: i) representativa de procesos de comunicación de la vida real; ii) identificable como unidad de actividad en el aula; iii) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; iv) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, y v) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

De esta manera es posible caracterizar el extremo del continuum «tareas de comunicación». Tareas que representan el punto máximo en la evolución de la metodología dentro del «Enfoque Comunicativo» y que se corresponderían con tareas-tipo (Pica *et al.*, 1989) de trabajo oral o escrito como los «rompecabezas de información», las tareas de «resolución de problemas», las actividades de «vacío de información», de «toma de decisiones» o de «discusión».

Las «tareas posibilitadoras», en el otro extremo, son las formadas por las actividades centradas en el desarrollo del dominio de los contenidos necesarios para la realización de las tareas de comunicación. De esta forma son fácilmente identificables como tareas-tipo de «presentación», «exploración», «explicación» y «discusión», «práctica y corrección», etc., de los diferentes bloques y tipos de contenidos a utilizar en las tareas de comunicación.

Una descripción exhaustiva del continuum de tareas situado entre ambos extremos (Chaudron y Valcárcel, 1988) nos permite identificar numerosos tipos mixtos de tareas. Tomando como referencia el grado de control

del profesor sobre el desarrollo de la actividad, es posible clasificarlas en actividades de práctica controlada (presentación contextual, ejercicios, revisión, etc.), control conjunto (narraciones, transferencia —imagen a texto escrito, p.e.— de información, diálogo guiado, etc.) y libres (simulaciones, exposiciones, conversaciones, etc.).

Este instrumental metodológico combinado, a su vez, con los principios de construcción del conocimiento de la LE ya expuestos nos permite elaborar una secuencia de articulación de las diferentes tareas que integran el desarrollo de las unidades didácticas. La reivindicación del carácter cognitivo (O'Malley *et al.*, 1987) del proceso de ALE (2.2) sugiere cuatro fases cualitativamente distintas en el trabajo en el aula.

Una primera fase de *elaboración cognitiva*, que correspondería al extremo de tareas de presentación/contextualización/práctica controlada de la LE. Se caracteriza por la atención intensiva hacia las muestras de LE presentadas y el esfuerzo deliberado por construir significados de los aspectos (nacionales, funcionales, estructurales, etc.) de la LE percibidos como más salientes en el contexto de la actividad.

Una segunda fase *asociativa* que correspondería al interior del continuum de tareas (actividad controlada conjuntamente por profesor y alumno) en el que el primer dominio de los contenidos desarrollados en la fase cognitiva permite su utilización en tareas de ejercitación de los contenidos y en tareas no demasiado ambiciosas de comunicación. Esto permite: i) el desarrollo inicial del conocimiento instrumental vinculado al uso del lenguaje; ii) la producción de LE propia de esta fase, con abundantes errores formales, que actúa como regeneradora del conocimiento formal ya adquirido a través de la contrastación y elaboración de nuevas hipótesis sobre las relaciones forma-función de las muestras lingüísticas empleadas.

Durante la fase de *autonomía* el conocimiento desarrollado es puesto al servicio del ejercicio de la comunicación con el objetivo de desarrollar al máximo sus aspectos instrumentales. La LE es utilizada a través de tareas de comunicación (el extremo de tareas libres de control), donde el significado del mensaje se convierte en el fin de la actividad.

Una última etapa de *reelaboración* y aparición posterior del material suscita un reciclaje de todo el proceso lo que da pie a la creación de nuevas redes de significados en ambas dimensiones formal/instrumental del lenguaje empleado.

Esta secuencia, como veremos (4.5), da lugar a un sistema articulado de tareas orientadas hacia la consecución de objetivos de comunicación. Las cuatro fases, se plasmarán, así, en la combinación de los diferentes tipos de actividad en cada lección y su progresión a lo largo de la unidad didáctica.

#### 2.4. El currículum compartido

La concepción del aprendizaje del lenguaje derivada de la ELMT puede resumirse como un proceso de negociación y resolución de los problemas planteados por la distancia entre el conocimiento del aprendiz en un momento dado y el conocimiento requerido para la realización de tareas de comunicación en LE. De esta manera, cada uno de los elementos intervinientes, desde el contexto y los elementos de la tarea a los roles de profesor y alumnos en las decisiones generadas para su consecución pueden ser negociados.

Así, es posible desarrollar un conjunto de objetivos educativos (Candlin, en este número) vinculados al aprendizaje de una LE en el aula: i) la autoconcienciación de los roles sociales adoptados; ii) la responsabilidad en la toma de decisiones y realización de lo programado; iii) la tolerancia en el seno de la negociación del grupo; iv) la autorrealización generada por el avance hacia los objetivos marcados, y v) la autoconfianza como aprendices de una LE.

En el fondo, un objetivo de *autonomía de aprendizaje* (Holec, 1983, 1988) que desarrolle la capacidad de «aprender a aprender» la nueva lengua y a instrumentalizar dentro y fuera de la escuela lo aprendido en el aula de LE.

Para ello, se hace necesario organizar el trabajo en el aula a partir de un proceso de negociación desplegable a partir de la pregunta:

«Quien hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico.»

(Breen, 1987: 25)

De esta manera, el currículum conjunto surgirá de la negociación entre profesor y aprendices de cuatro niveles consecutivos: i) el de las decisiones a ser tomadas con respecto al curso de lengua; ii) el de los temas/contenidos a desarrollar y los procedimientos para hacerlo; iii) el de la selección de las tareas finales a realizar y de las tareas posibilitadoras de las mismas, y iv) el de la solución de las tareas propiamente dichas en el aula.

Además, y como veremos a continuación, la puesta en funcionamiento del marco de diseño desde la ELMT implicará la negociación previa de cada nivel, la evaluación continua de cada etapa y la revisión de las alternativas seleccionadas en función de los resultados obtenidos.

### 3. UN MARCO PARA EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS DESDE LA ELMT

El desarrollo práctico de los principios de la ELMT se concreta en un marco de elaboración de unidades didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras con las siguientes características: i) adopta la tarea como unidad de diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje y estructura la planificación, articulación y evaluación de las diferentes tareas a realizar (a la luz de 2.1/2/3); ii) contempla el modelo educativo para la enseñanza obligatoria plasmado en el Diseño Curricular Base (DCB) (MEC, 1989); iii) integra coherentemente los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación; iv) permite desarrollar los objetivos educativos característicos de un currículum compartido (2.4); v) genera unidades didácticas de características muy diversas lo que permite adaptar la enseñanza de la LE a las necesidades del contexto de aplicación (profesores, aprendices, centro, etc.) como requiere un currículum abierto; vi) ofrece un contexto ideal para el desarrollo integrado de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa (2.1), y vii) es un instrumento práctico para la innovación y la investigación en la enseñanza de una LE (6 III).

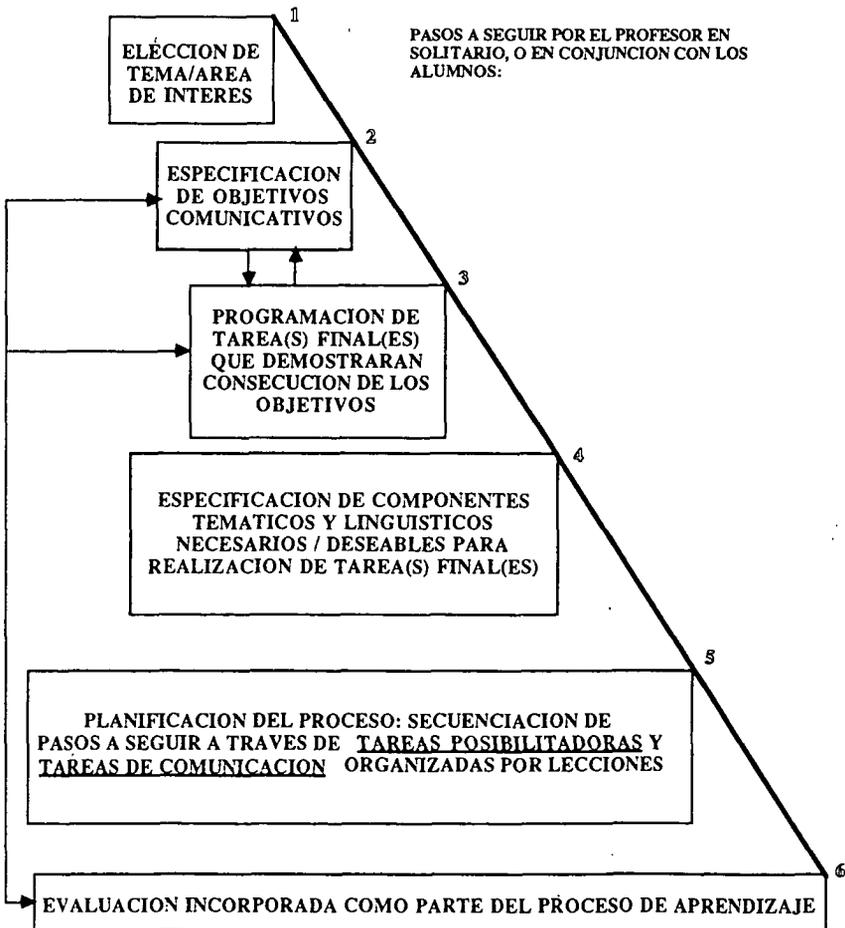
Para la presentación del marco describiremos, en primer lugar, los pasos de los que consta, ejemplificando su aplicación a través de dos unidades didácticas de naturaleza diferente. En segundo lugar, analizaremos cada uno de los pasos exhaustivamente para finalizar con una reflexión sobre cómo utilizar el marco a lo largo de un curso académico completo.

### 3.1. Los seis pasos del marco y su aplicación

El marco propuesto se despliega a través de seis pasos consecutivos (Figura 4). Cada uno de ellos genera un proceso de toma de decisiones que puede ser abordado por el profesor/a en solitario o conjuntamente con los aprendices en el caso de adoptar una línea de currículum compartido.

Este proceso permite la elaboración de unidades didácticas de características muy diferentes en función de la posición adoptada con respecto a las siguientes variables: i) la necesidad o no de presentación formal de nuevos elementos lingüísticos para la realización de las tareas, factor determi-

FIGURA 4



*Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación).*

nado por el nivel de los aprendices; ii) los materiales: la utilización o no de libro de texto y la forma de hacer uso de materiales suplementarios específicos para el aprendizaje de la LE y de materiales auténticos aportados por el profesor y/o los aprendices; iii) los roles que desarrollan el profesor y los aprendices; iv) el grado de participación a adoptar por los aprendices en las decisiones a tomar en los seis pasos del marco, y v) la modalidad de trabajo en el aula entendida como un continuum con los extremos: A) todos los aprendices realizando las mismas tareas/unidades al mismo tiempo vs. B) diferentes grupos realizando diferentes tareas/unidades, seguramente, de elección propia.

Independientemente de la forma de aplicación del marco dentro de estas variables, el respeto de los pasos descritos mantiene el carácter innovador de la propuesta, consistente en vertebrar toda la unidad alrededor, de *tareas finales de comunicación*. La definición de las tareas finales que constituirán el punto de llegada de la unidad determina qué *tareas posibilitadoras* y *otras tareas de comunicación* serán necesarias para su consecución. De esta manera, el resto de pasos (selección de contenidos, secuenciación, evaluación, etc.), se realiza siempre bajo el «paraguas de significación» de la tarea final, dando coherencia a todo el trabajo de la unidad.

### 3.2. Dos ejemplos de unidades didácticas desde la ELMT

Veamos, a través de dos ejemplos, cómo utilizar el marco para producir unidades de naturaleza diferente. El primero reproduce una «microunidad» de duración reducida y fácilmente asimilable a las unidades impresas en nuestros libros de texto. La segunda, puede considerarse una unidad de «calibre» intermedio entre la «microunidad» y el proyecto (gran unidad a desarrollar a lo largo de un trimestre/semestre/curso). De duración variable, este segundo ejemplo se caracteriza por explotar las posibilidades de negociación del marco generando un trabajo abierto y poco asimilable a un libro de texto. En el extremo de este continuum se situarían los «proyectos» (ver Ribé, 1989). Concebidos como tareas finales de gran envergadura (elaborar un montaje audiovisual p.e.) podrían generar una macrounidad de larga duración y nivel elevado de autonomía de los aprendices.

En primer lugar, desarrollaremos una unidad poco ambiciosa pensada para un grupo de nivel elemental que necesita incorporar una serie de nuevos elementos lingüísticos a su bagaje actual para la realización de las tareas finales. Tal y como se presenta, la unidad puede utilizarse sin apartarse demasiado de un libro de texto. En esta versión, es una unidad diseñada totalmente por el profesor, pero es evidente que, al menos, el tema (1), las tareas finales (3) y los aspectos temáticos que se tratan (4a) podrían ser el resultado de una negociación entre el profesor y los aprendices.

#### Ejemplo I

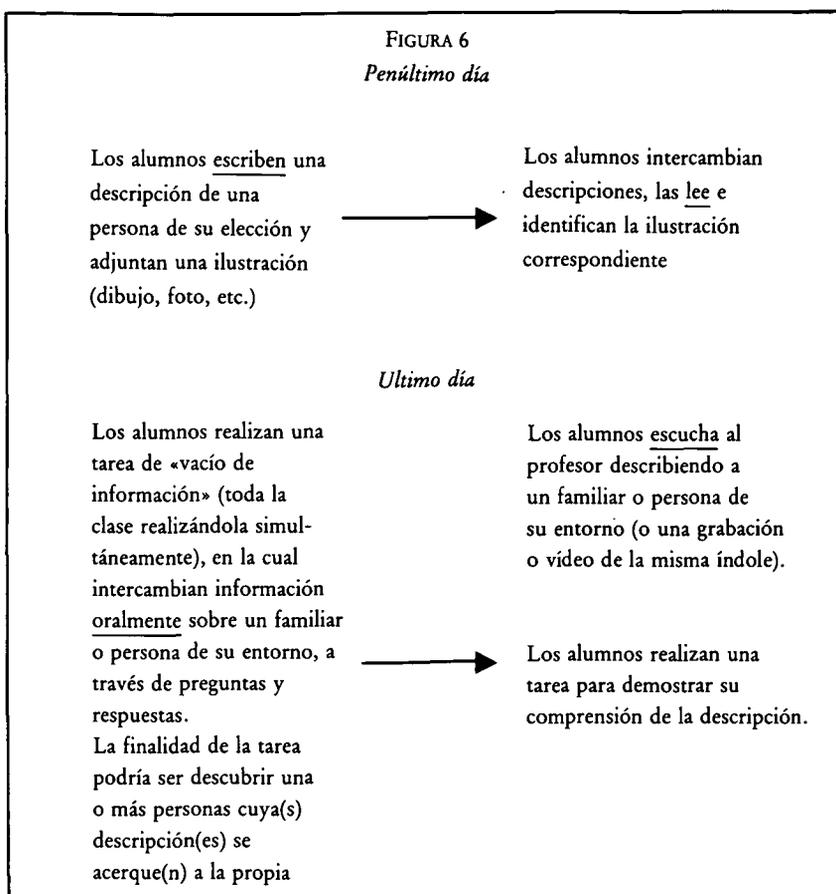
(Desarrollados en castellano para facilitar su lectura, todos los ejemplos en el artículo son aplicables a la enseñanza de cualquier lengua como lengua extranjera.)

##### Paso 1. Tema

Descripción física de personas

Paso 2. *Objetivos de comunicación*

FIGURA 5		
<i>Durante la unidad los aprendices desarrollarán la capacidad de:</i>		
a. <i>Comprender y demostrar comprensión de información</i>	<i>relacionada con la descripción física de personas</i>	<i>en forma oral y escrita</i>
b. <i>Pedir información</i>		
c. <i>Dar información</i>		

Paso 3. *Tareas finales*Paso 4. *Componentes necesarios/deseables*

## a) Componentes temáticos:

- estatura
- peso
- color y longitud del pelo
- color de ojos

CONTENIDO LINGÜÍSTICO			
1	2	3	4
Contenido notacional-funcional	Exponentes de funciones	Contenido gramatical	Contenido léxico
Pedir, producir y comprender información relacionada con:	ej: ¿Cómo és? ¿Lleva gafas?	ej:	ej:
ej. color de ojos	Tiene los ojos azules/oscuros. etc.	→	
ej. color y longitud del pelo	Tiene el pelo corto/largo. etc.	→	
ej. barba/bigote gafas	Lleva barba/gafas. etc.		

- gafas
- barba y bigote (si es apropiado/necesario)

b) Contenido lingüístico.

*Posible formato para su especificación* (en aquellas unidades que requieran este análisis detallado) ver figura 7.

El análisis de los exponentes, una vez completada la columna 2, nos dará los contenidos para las columnas 3 y 4.

Paso 5. *Secuenciación*

(Ejemplo de primer borrador para la secuenciación de la primera lección de esta unidad.)

*Lección 1*

*Objetivo:* al final de la lección los aprendices podrán:

- a) demostrar su comprensión oral de
- b) producir

una descripción oral muy sencilla de una persona, referida a *estatura, peso y color y longitud del pelo*.

- i) Presentación global de la unidad (si no se ha realizado anteriormente).

- ii) Presentación de los elementos nuevos: estatura, peso y color y longitud del pelo (con apoyo visual).
- iii) Tarea de comprensión oral: los aprendices escuchan una descripción e identifican el dibujo correcto entre dos o tres alternativas.
- iv) Preparación para la tarea del paso (v).
- v) Tarea de práctica oral a realizar en parejas (toda la clase simultáneamente): 1) alumno A describe su dibujo/alumno B identifica una o dos diferencias entre su dibujo y la descripción; 2) alumno B describe/alumno A identifica diferencias.

En este caso, las *tareas de comunicación* son dos, la (iii) y la (v); las demás son *tareas posibilitadoras*. Globalmente, sin embargo, todas las tareas de la lección 1 son tareas posibilitadoras con respecto a las *tareas finales* de la unidad. La lección 1 irá seguida de otras que, desarrollando los demás componentes descritos en el paso 4, desembocarán en las tareas finales descritas.

En el segundo ejemplo (desarrollado sólo para los tres primeros pasos) el marco genera una unidad pensada para un grupo de nivel intermedio que tiene ya a su alcance prácticamente todos los componentes lingüísticos necesarios para realizar las tareas finales. En este caso, sólo será necesario reciclar estos elementos y profundizar en algunos aspectos léxicos para facilitar las últimas etapas de la unidad. Este factor, sumado al hecho de que el conocimiento del tema es patrimonio exclusivo de los aprendices, hace que la labor de programación del profesor pueda ser, en este ejemplo, bastante restringida. El libro de texto puede ser utilizado para el reciclaje necesario en la preparación de las tareas finales. Al igual que en el ejemplo anterior, en este caso, los pasos desarrollados podrían ser el resultado de la negociación entre el profesor y los aprendices.

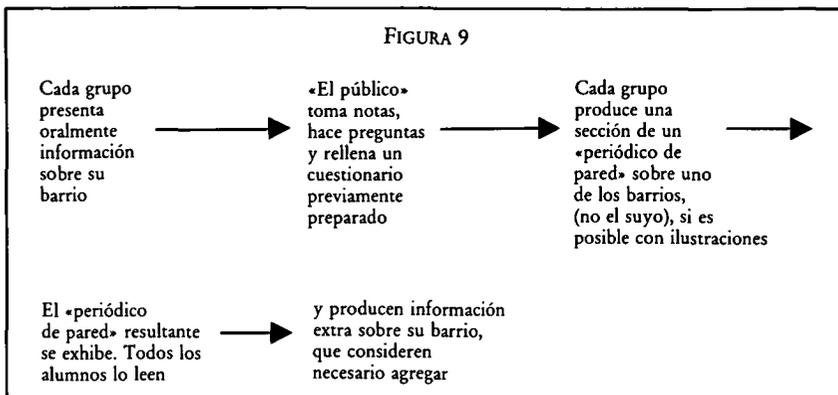
## Ejemplo 2

Paso 1. *Tema.*  
Nuestros barrios.

Paso 2. *Objetivos de comunicación.*

FIGURA 8		
<i>Durante la unidad los aprendices desarrollarán la capacidad de:</i>		
a. Comprender y demostrar comprensión de información	relacionada con sus barrios	en forma oral y
b. Pedir información		escrita
c. Dar información		

Paso 3. *Tareas finales.*  
(Diseñadas por José Luis Rupérez, M.<sup>a</sup> Asunción Nuño y F. Javier Sáinz de Robles).



El producto final puede servir como material de intercambio con centros en países L 2 - parlantes, que podrían enviar información local similar.

#### 4. EL MARCO Y SU APLICACION A LO LARGO DEL CURSO ACADEMICO

##### 4.1. 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. De esta manera, desde el inicio de la unidad se asegura una mayor motivación e implicación en el trabajo.

Dos aspectos deben tenerse en especial consideración en este paso. En primer lugar, el nivel de los aprendices es un factor decisivo que, en ocasiones (en niveles elementales), puede llevar a impedir trabajar con algunos temas por la falta de los elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo. Por otro lado, es importante rehuir el uso de términos gramaticales en la definición del tema ya que eso desvirtuaría el objetivo de la fase, es decir, la creación de un núcleo motivador al inicio del trabajo. Algunos ejemplos de temas/título de unidades didácticas serían:

1. Nuestras familias (incluyendo fotos).
2. La casa o piso de mis sueños.
3. Nuestra escuela/nuestro instituto (para posible intercambio con centros de otros países).
4. Nuestro pueblo/ciudad: álbum de fotos explicado o guía turística; o haciendo de guías con un grupo de turistas.
5. La organización de una fiesta/reunión.
6. La organización de un viaje/excursión/visita de grupos.
7. Hábitos alimentarios.
8. De compras.
9. ¿Qué pasó?
10. Viajar.
11. Un escritor/pintor/músico y su época.

12. El pasado/presente/futuro de X (un barrio o zona del entorno, que ha sufrido grandes cambios).
13. Conciertos de Rock en apoyo de causas humanitarias.
14. El inglés/francés/alemán, etc., en nuestro entorno.
15. Una entrevista con un/a nativo/a.
16. Países anglófonos/francófonos, etc.
17. Los periódicos y la televisión.
18. La publicidad.
19. La droga.
20. Fiestas/tradiciones de la zona/ciudad; o «la movida» de nuestra ciudad (para posible intercambio con centros en otros países).
21. La Comunidad Europea.
22. Un programa de radio/televisión.
23. Escribir una historia.
24. Escribir un libreto para una obra corta, que se representará en clase o que se grabará como teatro radiado para luego oírse en clase.
25. Una historia o libro que hemos leído: lectura/presentación/etc.
26. Cualquier tema interdisciplinar en colaboración con otra asignatura (la Revolución Francesa/los cambios en Europa del Este, viajes espaciales, etc.).

Sin embargo, desde la perspectiva de la ELMT, los propios aprendices constituyen la mejor fuente de temas para desarrollar en clase. No debiéramos rechazar temas posibles por desconocerlos o saber muy poco sobre ellos. De esta manera, la responsabilidad de ser «los expertos sobre el tema» puede ser también asumida o compartida por los alumnos. Además, la posibilidad de negociación del tema con los aprendices permite ajustar éste a su «mundo experiencial» (intereses, inquietudes, preferencias, etc.), dando significado a todo el proceso posterior. De esta manera, desde el primer momento se crean: i) las condiciones para un aprendizaje significativo posterior (2.2); ii) las bases de un proceso de negociación de la actividad en el aula (2.4).

#### 4.2. Especificación de los objetivos de comunicación de la unidad

El carácter global del proceso de construcción de la competencia comunicativa planteado desde la ELMT (2.1) lleva a que las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) aparezcan integradas en las tareas finales. Esto debe reflejarse en los objetivos de la unidad y puede realizarse a través de la fórmula siguiente.

FIGURA 10

*Durante la unidad los aprendices desarrollarán la capacidad de:*

a. Comprender y demostrar comprensión de información	relacionada con .....	en forma oral y
b. Pedir información	(el tema escogido)	escrita
c. Dar información		

En la fórmula aparecen las cuatro destrezas integradas, pero en función de las necesidades/características de la unidad ésta puede aplicarse generando diferentes combinaciones en los puntos a/b/c modificando la presencia de cada destreza en el trabajo de la unidad.

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 reflejen 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.).

La participación de los aprendices en este paso es definitiva. Sea cual sea su grado de decisión, el hecho de que conozcan los objetivos/meta de su trabajo es altamente positivo. Esto redundará en una toma de responsabilidad ante su propio aprendizaje y facilitará su tarea de autoevaluación. En este sentido, la fórmula presentada es un instrumento sencillo y manejable que permite que los aprendices lo utilicen para elaborar los objetivos de la unidad a partir del tema seleccionado por ellos mismos previamente. En el caso de que la fórmula no resultara aplicable la pregunta realizar a los aprendices sería del tipo «¿qué haremos durante esta unidad y qué capacidades desarrollaremos durante la misma?».

En algunos casos, el tema seleccionado puede sugerir de forma automática la(s) tarea(s) final(es) (escribir un libreto para una obra corta, que se representará en clase o que se grabará como teatro radiado para luego oírse en clase, p.e.). Aquí, el orden de los tres primeros pasos a seguir podría modificarse de forma que la secuencia fuera: tema → tarea(s) final(es) → objetivos. Como veremos a continuación, lo esencial en cualquier caso es que objetivos y tareas finales sean fiel reflejo mutuo.

#### 4.3. Planificación de la tarea final o serie de tareas finales

Este momento constituye el punto clave y diferenciador del diseño de la unidad didáctica desde la ELMT. 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 tareas finales son tareas de comunicación (2.3) y representan el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad y servirán de indicadores de un desarrollo auténtico de la competencia comunicativa entendida como un continuum multidimensional (2.1).

Al igual que en los otros pasos, en este punto la labor de los aprendices sugiriendo, decidiendo u organizando las posibles tareas finales no es sólo posible, sino que resulta altamente enriquecedora. Su imaginación y creatividad sumada a la del profesor dará una gama mucho mayor de posibilidades, al tiempo que permitirá adecuar todo el trabajo posterior a sus intereses y mundo experiencial. De esta manera, la tarea final constituye un «paraguas» de significación (2.2), construido conjuntamente, de todo el pro-

ceso de enseñanza/aprendizaje y que actuará como punto de referencia para cada una de las tareas realizadas en las lecciones de que se componga 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.

#### 4.4. Especificación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables

A diferencia de las programaciones convencionales, desde el marco de la ELMT la especificación de los contenidos a 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: i) componentes temáticos, o aspectos concretos del tema o área de interés a tratar, y ii) componentes lingüísticos o elementos nocional-funcionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, etc., necesarios para realizar las tareas finales.

##### 4.4.1. Los componentes temáticos

El tema o área de interés elegido para la unidad debe ser elaborado detalladamente una vez seleccionadas las tareas finales a realizar. La concreción de un número de aspectos del tema determinará (conjuntamente con el nivel de conocimiento de los aprendices) los contenidos lingüísticos que deben trabajarse a lo largo de la unidad.

En el caso de los ejemplos presentados (3.2) la pregunta que habría que hacerse sería: ¿Qué aspectos de la descripción física de personas/nuestros barrios queremos expresar/comprender? Lo que, de nuevo, nos permite incluir las decisiones de los aprendices en otro paso más del marco de diseño.

##### 4.4.2. Los componentes lingüísticos

La especificación de los contenidos necesarios debe realizarse a partir del nivel de los aprendices y de los aspectos a tratar en las tareas finales elaboradas previamente. Este constituye otro de los aspectos diferenciadores del marco. En las programaciones tradicionales (nocional-funcional inclusive) la decisión acerca de los componentes lingüísticos a desarrollar en la unidad se realiza como primer paso. En el marco propuesto, esto no sucede hasta el paso (4) dentro de una secuencia de seis pasos, es decir, en un momento bastante avanzado del proceso de programación. Este hecho puede resultar un factor clarificador del rol de la gramática y otros componentes lingüísticos en la ELMT, un factor que puede ayudar a muchos profesores a romper con moldes más tradicionales.

En el ejemplo 1 (Fig. 7) presentamos un formato abierto que resulta útil para la especificación de los componentes lingüísticos: contenido nocional-funcional/gramatical/léxico. Sin embargo, el análisis de los compo-

nentes lingüísticos no resultará necesario (ni a veces posible) en unidades muy libres (tipo proyecto) o con aprendices de un nivel elevado. En estos casos, la flexibilidad de la unidad y los recursos de los aprendices pueden hacer impredecibles las muestras lingüísticas que aparezcan. En estos casos, el tratamiento lingüístico puede hacerse a posteriori, conduciendo el trabajo hacia una reflexión de los aprendices sobre los elementos lingüísticos utilizados, especialmente los nuevos o los de mayor dificultad. El listado resultante sería, entonces, el elemento (4.4.2) de este paso en el marco.

El contenido lingüístico procedimental constituye otro elemento que debe integrarse en esta fase. Este está formado por todo aquello que los aprendices necesitan expresar o comprender en la LE durante la planificación, organización y realización de las tareas y que puede ser objeto de un tratamiento específico en algún momento del curso (ver 4.7).

El punto 4.4.2 es, quizá, el momento en el proceso de diseño donde el trabajo recae exclusivamente sobre el profesor. Es importante, sin embargo, que el resultado sea transmitido a los aprendices, para que éstos se responsabilicen de su aprendizaje y puedan evaluar su propio progreso.

#### 4.5. Planificación del proceso: organización y secuenciación de tareas y lecciones

El marco de programación descrito (Fig. 4) forma un sistema interrelacionado que permite el control del conjunto de la unidad didáctica en todo momento del proceso. 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. 11) constituyendo un sistema interregulado.

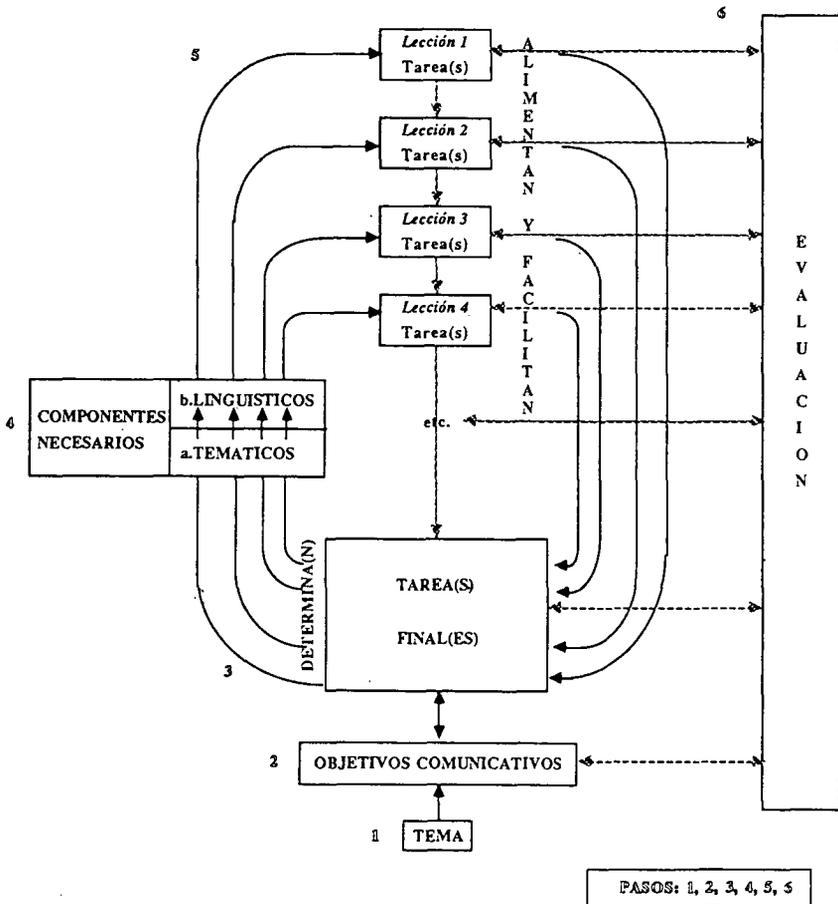
De esta forma, los seis pasos del marco aparecen integrados en torno a las tareas finales que actúan como eje central de la unidad. Tal y como se refleja en la figura, las tareas finales se convierten en el centro del proceso de programación, desarrollo y evaluación de la unidad.

El análisis de la(s) tarea(s) final(es) (4) nos ha permitido determinar los componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para su realización. Las tareas de cada lección surgirán de decidir (5) 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 a 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?

De esta manera y, conforme a los principios de la ELMT, el proceso que nos llevará a la consecución de las tareas finales consistirá, a su vez, en una serie de tareas menores distribuidas en cada lección. Algunas de éstas serán tareas de comunicación y otras tareas posibilitadoras (ver ejemplo 1). En cualquier caso, la articulación de las mismas obedecerá a la necesidad de asegurar el dominio del continuum conocimiento formal/conocimiento instrumental de la LE a través de la secuencia óptima para el desarrollo de la competencia comunicativa (2-3).

FIGURA 11

LA UNIDAD



Interrelación entre los seis pasos del marco.

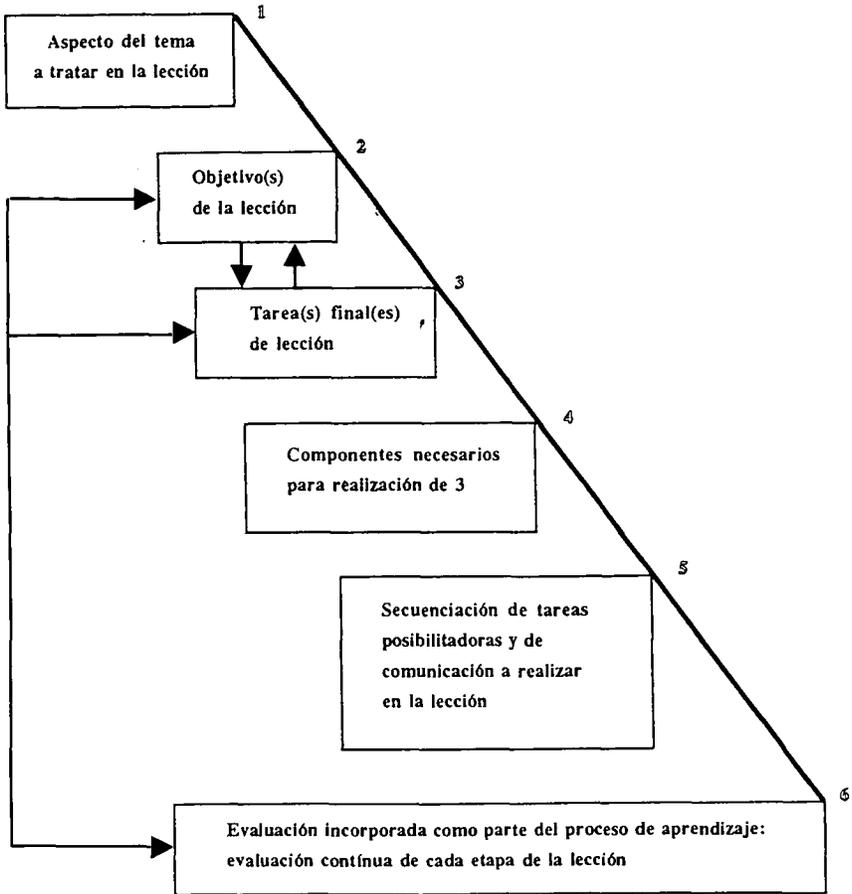
Los pasos a seguir en la planificación de cada lección (Fig. 12) son análogos al esquema de diseño del marco.

De esta manera, la lección estará formada por un conjunto de tareas articuladas a través del doble punto de llegada que constituye, por un lado, la tarea final/objetivo de la lección y, por otro, la tarea final/objetivo de la unidad. Estas podrán ser tareas de comunicación o tareas posibilitadoras (2.3), pero siempre aparecerán contingentemente al estado de desarrollo de la lección/unidad en que aparezcan.

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 ya expuestas (2.4):

FIGURA 12



«Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico.»

Cada una de ellas proporciona elementos para la organización del trabajo en clase. En caso de querer dejar constancia de la estructura de la lección, puede utilizarse un esquema de programación del tipo presentado en la figura 13.

Los aprendices, por otro lado, pueden utilizar una versión más sencilla como la presentada en la figura 14.

#### 4.6. La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

El carácter de sistema integrado del marco de diseño propuesto en la ELMT (Fig. 11) implica la incorporación del funcionamiento y resultados de cada tarea al proceso de enseñanza/aprendizaje. Es posible, por tanto, 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.

Título de la unidad.....

Objetivo(s) de lección: Al final de la lección los aprendices.....  
en relación a (tema o subtema).....

1	2	3	4	5	6	7	8
Paso N°	Tiempo estimado	Actividad de los alumnos	Actividad del profesor(a)	Interacción	Destrezas usadas	Recursos medios, apoyos	Contenido
1							
2							
3							
4							

Possible formato para la programación de lecciones.

FIGURA 13

\*Nota: Cada paso tendrá su objetivo específico que, en un formato ideal, podría reflejarse en otra columna (no. 9).

FIGURA 14

Fecha:					
¿Qué haré? o ¿qué hice? 1	¿Sobre qué? (tema) 2	¿Cómo/con quién? 3	¿Con qué recursos/ medios/apoyos? 4	¿Por cuánto tiempo? 5	¿Con qué objetivo? 6

El modelo de currículum compartido derivado de la ELMT implicará estructurar un sistema de evaluación conjunta en el que los criterios que se utilicen sean explicitados y asumidos por todos. De esta manera (dado el ámbito de este artículo sólo incluiremos el concepto de dicho sistema y no su desarrollo), en el curso del proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, el aprendiz podrá evaluar aspectos como: i) su trabajo individual; ii) su trabajo como miembro de su grupo; iii) el trabajo de sus compañeros y del profesor; iv) los materiales utilizados y los procedimientos seguidos, y v) 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.

#### 4.7. La aplicación del marco a lo largo del curso académico

##### 4.7.1. Estructura de un año

¿Qué estructura tendría el trabajo de un curso escolar para un/a profesor/a que comienza a trabajar desde la ELMT? ¿Cuál podría ser su meta final? Una forma realista de adoptar el marco propuesto debe permitir incorporar progresivamente el nuevo sistema de trabajo al trabajo habitual y ya conocido de los profesores. En este sentido, el primer año de experimentación con unidades didácticas (UD) generadas desde la ELMT puede articularse mediante varias opciones mixtas como las siguientes:

##### Opción A

1 UD por trimestre  
+  
Trabajo «normal» el  
resto del tiempo

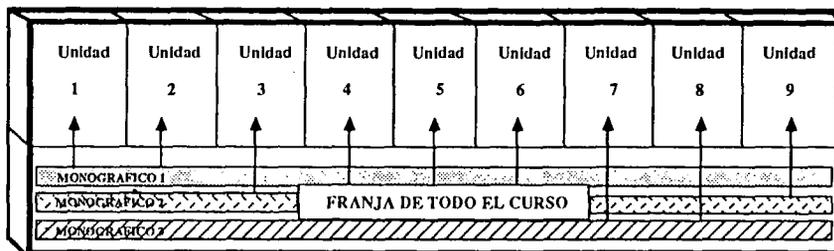
##### Opción B

1.º trimestre: 1 UD  
2.º trimestre: 2 UD  
3.º trimestre: 3 UD  
+  
trabajo «normal»

La meta final consistiría en un curso académico compuesto íntegramente por UD complementadas con otro tipo de trabajo como sugiere la fig. 15.

El trabajo de todo el curso adoptaría la forma de una secuencia de unidades didácticas en número variable (tres por trimestre como media) combinada con un cierto número de horas agrupadas bajo el término «franja

FIGURA 15



*Organización del curso académico desde la ELMT.*

de todo el curso» durante las cuales se cubrirán puntos que no son específicos de ninguna UD en particular pero que interesa incluir en el programa.

Algunos ejemplos de estos bloques monográficos de trabajo complementario pueden ser:

- Objetivos del DCB demasiado amplios para limitarlos a una UD.
- Formación en el uso de recursos como diccionarios/gramáticas, etc.
- Objetivos específicos del DCB que no han sido tratados a través de las UD.
- «Lenguaje de aula»: preguntar sobre significados/pronunciación/ortografía, etc., y organizar tareas mediante sugerencias/reacciones a las mismas (acuerdo/desacuerdo/roles a desarrollar/tornos, etc.), p. e.
- Desarrollo de subdestrezas específicas de la comprensión y expresión oral y escrita.
- La sistematización de elementos léxicos y gramaticales que se han ido tratando de forma fragmentada.
- Repaso de componentes lingüísticos que necesitan ser reforzados.

Estos bloques de trabajo pueden fácilmente encontrar puntos de anclaje con aspectos diferentes de las unidades didácticas constitutivas del «grueso» del curso. Convenientemente explotados, estos puntos de contacto permitirán dotar de mayor significación a los temas complementarios integrándolos en la dinámica de trabajo de la unidades en marcha.

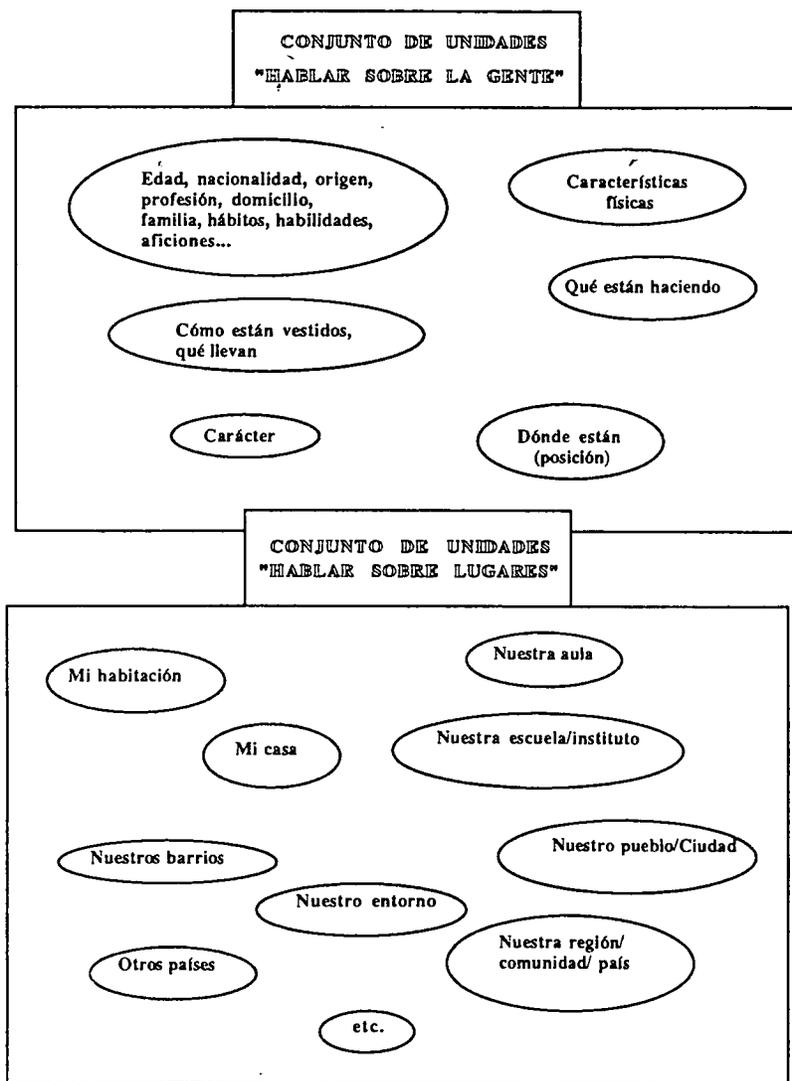
#### 4.7.2. Conexiones entre unidades

En algunos casos, algunas de las UD del curso o incluso de un ciclo pueden estar ligadas entre sí. La definición temática de las UD permite establecer diferentes niveles de tratamiento de los temas/áreas de interés objeto de la comunicación en LE. Ejemplos de conjuntos de UD interrelacionados podrían ser las comprendidas bajo los temas «Hablar sobre la gente» y «Hablar sobre lugares», como se presenta en la Fig. 16.

## 5. LA ELMT EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Sistema Educativo Escolar se halla inmersa en un proceso de reforma cuyo núcleo está constituido por

FIGURA 16



el denominado «Diseño Curricular Base» (DCB). El DCB puede considerarse como un instrumento aglutinador de las informaciones provenientes de las áreas relevantes para el diseño de la práctica educativa (marco legal y fuentes sociológica/psicológica/epistemológica/pedagógica) y su función es la de servir de guía y de instrumento de diseño general de la actividad educativa. Concebido como un proyecto educativo, el DCB es inseparable de una fase posterior de desarrollo articulada en forma de propuestas didácticas concretas para cada área/nivel/situación, etc.

En este sentido, el despliegue del proceso de reforma del Sistema Educativo implica la adopción del DCB como instrumento de trabajo en los centros y las propuestas didácticas específicas deben ajustarse a sus principios. La adopción de la ELMT para el Área de Lenguas Extranjeras, resulta una propuesta de innovación educativa que, además de recoger los avan-

ces específicos del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, se revela como altamente compatible con los principios expresados en el DCB.

Lejos de intentar un análisis exhaustivo de los principios del DCB y la ELMT, éstos se presentan claramente articulables sobre los ejes principales de ambas propuestas. En primer lugar, el DCB adopta *una estructura fundamentalmente abierta*. Este hecho se manifiesta en la libertad para la elaboración de programaciones concretas ajustadas a las características singulares de cada centro (zona/alumnos/estructura organizativa/recursos/historia, etc.). Como hemos visto, la ELMT se caracteriza por su enorme flexibilidad, generando una amplia gama de unidades didácticas en función de las decisiones tomadas en cada uno de los niveles analizados (4) y, por tanto, contingente con la características del contexto donde se aplique.

En segundo lugar, el DCB refleja una *Concepción Constructivista* del aprendizaje escolar y la intervención educativa como modelo de construcción del conocimiento en situaciones educativas. Concebida como un conjunto de principios derivados de los «Enfoques Cognitivos» en psicología y educación, su idea central define el crecimiento personal como resultado de un proceso de construcción mental de esquemas de conocimiento. Este proceso de construcción de significados de diferentes aspectos de la realidad (hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes) se articula en torno a las diferentes áreas de conocimiento de que se compone la enseñanza obligatoria.

La ELMT, como hemos visto, adopta una perspectiva cognitiva en su concepción del aprendizaje de una lengua extranjera. Partiendo de sus mismos principios, además, rebasa la aplicación de la Concepción Constructivista a los aspectos instrumentales de la LE, explicados a través del desarrollo de la investigación específica en el área de aprendizaje de una lengua extranjera. El continuum «conocimiento formal/conocimiento instrumental» de la LE queda articulado sobre los principios de Aprendizaje Significativo, por un lado, y de un Modelo Interactivo de aprendizaje de uso del lenguaje, por otro.

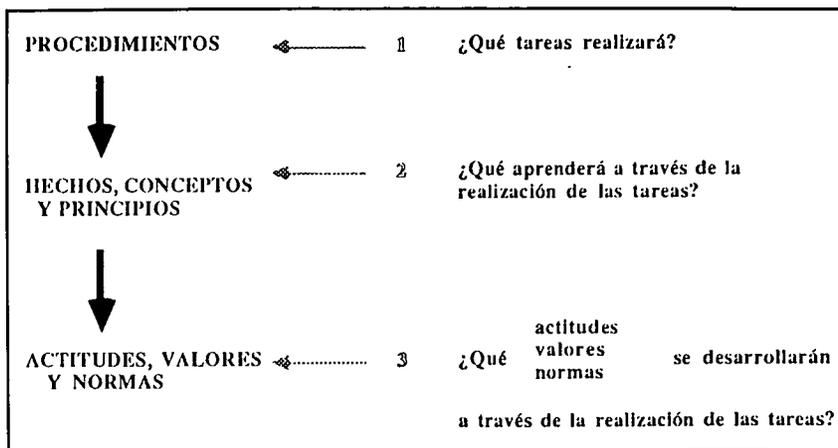
De forma análoga, la ELMT, surgida como evolución de las disciplinas «fuente» de la didáctica de una LE (2.1), recoge los principios del DCB para el «Área de Lenguas Extranjeras» permitiendo integrar sus recomendaciones metodológicas de una manera flexible y controlada.

En tercer lugar, la especificación de *tipos de contenidos y niveles de aprendizaje* establecida en el DCB puede ser respetada y controlada con comodidad desde el marco de la ELMT. Su desglose para el área de lenguas extranjeras (bloques de comunicación oral/comunicación escrita/reflexión sobre la lengua/aspectos socioculturales y tipos de contenidos entendidos como hechos, conceptos y principios/procedimientos/actitudes, valores y normas) es traducible en la ELMT mediante la siguiente fórmula:

El seguimiento de cada uno de los bloques en forma de programación a lo largo de un curso académico puede ser fácilmente realizado a través de una plantilla de contenidos del tipo sugerido en la Fig. 18.

En cuarto lugar, el DCB parte del *principio de globalización* para la secuenciación de los contenidos objeto del proceso de enseñanza/aprendizaje. Consiste en partir de un marco de significación general para cada bloque de contenidos que permita ir de una presentación global del bloque a la particular de cada grupo de contenidos y el retorno consecutivo a la vi-

FIGURA 17



*Aplicación de la ELMT a los bloques de contenidos del DCB.*

sión general para su enriquecimiento, funcionalidad y ampliación. De fácil desarrollo para bloques de contenido de otras áreas (Ciencias Naturales, p. e.), esta «secuencia elaborativa» es uno de los escollos que queda por solucionar al aplicarlo a bloques de contenidos de comunicación.

En este sentido, el concepto de tarea final como eje del marco de diseño desde la ELMT permite una lectura elaborativa de todos los contenidos/componentes utilizados en el conjunto de la unidad didáctica. El «pa-

FIGURA 18

DCB Lenguas Extranjeras	UD 1	UD 2	UD 3	UD n	FRANJA ANUAL
<b>BLOQUE 1</b> Usos y formas de la comunicación oral					
<b>PROCEDIMIENTOS</b>					
1 Comprensión global de mensajes orales... • Interpretación de los mensajes/ distinción entre datos y opiniones... • Identificación de los elementos relevantes  2 Producción de mensajes orales comprensibles... • organización coherente de las ideas expresadas • Adecuación de las características formales de la expresión... • Pronunciación comprensible y...  3 Participación...					
<b>HECHOS, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS</b>					
1 2 3					
<b>ACTITUDES, VALORES Y NORMAS</b>					
1 2 3					

raguas de significación» creado por la tarea final aglutina cada subconjunto de contenidos convirtiéndolo en funcional y sistematizable respecto al objetivo de la unidad, rebasando la dificultad intrínseca a la arbitrariedad de los contenidos lingüísticos.

En quinto lugar, el DCB destaca la importancia de la *individualización* del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto se traduce en la posibilidad de adecuar la actividad educativa a las características y necesidades de los alumnos, rompiendo con la idea de «método» único como motor de la creación de significados en el aula. La EMLT, como hemos visto, se muestra altamente sensible a las características individuales de los alumnos y desde la implicación de los mismos en el proceso de gestión del curso hasta la posibilidad de trabajar con contenidos diferentes, mediante procedimientos diferentes, a ritmos diferentes, se convierte en un verdadero instrumento de ajuste de la acción educativa a las características de cada aprendiz.

Finalmente, el DCB prevé un conjunto de actuaciones de *evaluación* (inicial, formativa y sumativa) encaminadas a ajustar y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. La ELMT, en este sentido, integra la evaluación en el curso de todo el trabajo con la lengua extranjera, siendo además susceptible de apoyarse en instrumentos de evaluación (inicial/final) en cualquier momento de su aplicación.

## 6. ALGUNAS CONCLUSIONES

La Enseñanzas del Lenguaje Mediante Tareas surge como un intento de síntesis de la evolución de las diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica del lenguaje. Su aplicación la convierte en un instrumento de innovación educativa acorde a las nuevas tendencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En este sentido, el marco de diseño de unidades didácticas propuesto desde la ELMT representa un intento de llenar el vacío existente entre las nuevas propuestas didácticas agrupadas bajo el término de «Enfoques por Tareas» y la realidad de nuestro contexto educativo.

El marco de la ELMT es un instrumento de enorme flexibilidad que puede ser aplicado a las diferentes situaciones de enseñanza de una LE. Desde el ámbito privado, donde las necesidades específicas de los aprendices pueden formar la base del proceso de diseño, a la enseñanza pública, donde, como hemos intentado exponer, el marco permite integrar los diferentes componentes de la enseñanza obligatoria en el Estado Español.

La utilización de la ELMT nos obliga, además, a analizar tres ámbitos fundamentales en la enseñanza de las LE: i) las lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria; ii) el desarrollo de los enfoques por tareas como perspectiva futura de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y iii) la aplicación de las propuestas de innovación en la enseñanza de las LE.

I. Como hemos visto (5), la ELMT, concebida como un marco general para la enseñanza de las LE, resulta especialmente útil en el contexto de la enseñanza obligatoria en el Estado Español. El carácter global de la reforma del sistema educativo hace que, faltos de especificidad, algunos de sus elementos sean de difícil comprensión por los profesores de cada área de conocimiento. El marco, en este sentido, permite ver en la práctica conceptos «duros» como el de currículum abierto, evaluación formativa, auto-

nomía de aprendizaje, negociación con los aprendices, ajuste a las características individuales, etc., sirviendo de instrumento para la concreción de los principios generales del DCB en el área de lenguas extranjeras.

En este sentido, se hace patente la sintonía existente entre la propuesta educativa del DCB y la concepción de educación implícita a la ELMT. El desarrollo de los aprendices como seres humanos y no como meros «acumuladores» de contenidos destaca en ambos planteamientos. Su especificación a través de una serie de objetivos educativos de cada etapa del DCB conecta, en la ELMT, con los aspectos de desarrollo de la autonomía de los aprendices ya comentados rebasando, al desarrollarse bajo la idea de «comunicación», el ámbito de los contenidos del área de lenguas extranjeras.

Además, la ELMT respeta y enriquece la estructura del DCB para el área de lenguas extranjeras. Por un lado, las bases teóricas sobre las que se articula el área pueden aproximarse más a una Concepción Constructivista «rica» del aprendizaje de una LE al disponer de un conjunto de principios que reúnen articuladamente las propuestas cognitivas generales para todas las áreas de conocimiento (el modelo de Aprendizaje Significativo, etc.), con las informaciones procedentes de la investigación en el área de aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro, como hemos visto, las prescripciones concretas del DCB respecto a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del área pueden ser fácilmente desarrollados desde la ELMT.

II. También, cabe destacar el lugar que puede ocupar la ELMT dentro de los denominados «Enfoques por Tareas» (EPT). Aparecidos como una propuesta de innovación curricular al sustituir los contenidos (nocial-funcional/gramaticales) por las tareas como unidades de diseño de la enseñanza de las LE, los EPT presentan algunas dificultades para su adopción como marco de trabajo.

Estas (Zanón, 1990) pueden sintetizarse en: i) la necesidad de un elevado nivel de dominio técnico del EPT elegido por parte de los profesores; ii) su alejamiento de las especificaciones existentes respecto a las características y niveles de la enseñanza de la LE en los centros educativos; iii) la redistribución de los roles/poder en el proceso entre profesor y aprendices; iv) la ausencia de marcos de diseño de los cursos planteados desde los EPT, y v) un conjunto amplio de novedades en el terreno práctico (la ausencia de libro de texto, el sistema de evaluación, la dificultad de planificación de las sesiones, etc.).

La ELMT, en este sentido, ofrece un marco de trabajo que permite solucionar estos inconvenientes gracias a su enorme flexibilidad y a su alto grado de estructuración. La adopción progresiva del marco desde la ELMT puede permitir la resolución consecutiva de los elementos nuevos para los profesores incorporándoles curso a curso los planteamientos del nuevo paradigma.

Desde esta perspectiva, la ELMT se revela como un marco idóneo para la investigación sobre el aprendizaje de una LE desde los EPT. En primer lugar, como instrumento para la investigación en la acción a desarrollar mediante la aplicación del marco de diseño en la secuencia: observar/evaluar el trabajo realizado/elaborar planes de acción para perfeccionar y profundizar/llevar a cabo los nuevos planes de acción/volver a observar y evaluar.

En segundo lugar, como instrumento de análisis de los diferentes componentes de las nuevas propuestas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: tipos de tareas, tipos de interacción que generan, sistemas de evaluación, secuencias de elaboración de las tareas, etc.

III. El marco de diseño desde la ELMT incorpora en su misma concepción cuatro ejes de innovación de la enseñanza del lenguaje. Destaca, en primer lugar, la articulación de toda la unidad didáctica en torno a las tareas finales, punto de referencia constante de todo el trabajo realizado y auténtico «paraguas de significación» de cada una de las tareas (por «duras» que puedan ser) de que se compone la unidad. Este elemento, por sí solo puede resultar un primer paso en la innovación para muchos profesores, un paso que, como mínimo tiene dos repercusiones fundamentales: i) permite aspirar a enseñar a «comunicarse» mediante la LE gracias a la pregunta de cada tarea final «¿Qué serán capaces de hacer los/as alumnos/as con la LE que no podían hacer con anterioridad?», huyendo del cúmulo de contenidos a «dominar» desde perspectivas más tradicionales; ii) lleva consigo un cambio profundo en el campo de la evaluación al transformar cada elemento del proceso en susceptible de ser evaluado con respecto al progreso hacia las tareas finales.

Un segundo avance se derivaría de la diversificación y liberación de los materiales (materiales reales, vs. libro de texto) utilizados. La enorme flexibilidad del marco permite la progresiva incorporación/experimentación de materiales nuevos con un elevado nivel de control. Las posibilidades abiertas por la ELMT permiten desde la aportación de materiales por los propios alumnos, la elaboración de «bancos de materiales reales» o de unidades basadas en temas de otras disciplinas académicas, por ejemplo.

En tercer lugar, el marco lleva a una constante experimentación en el área de la participación de los aprendices en la toma de decisiones que configura cada paso en la unidad. El desarrollo de la autonomía de aprendizaje, del «aprender a aprender» y de los objetivos educativos (responsabilidad, trabajo cooperativo, etc., 2.4) se halla incluido en el dominio progresivo del marco por los profesores y su consiguiente utilización cada vez más abierta. El resultado implica un cambio de actitudes y roles de profesor y aprendices lo que, a su vez, puede llevar a un proceso de democratización de la gestión del aula.

En cuarto lugar, el marco puede considerarse como un poderoso instrumento de formación del profesorado de LE. El trabajo desde la ELMT actúa como «incitador» para formarse en multitud de áreas de la enseñanza de las LE. Todos aquellos elementos de la propuesta (autonomía, evaluación, ALE, etc.) que resultan novedosos para los profesores se convierten en preguntas/áreas de interés para el desarrollo profesional.

Finalmente, el marco destaca la posibilidad de incorporar formas de trabajo en y fuera del aula (proyectos, grupos, etc.), mucho más flexibles y articulables que permitan la diversificación intergrupala, generando una mayor adaptación a las necesidades y características individuales de los aprendices, abriendo, así, un nuevo campo de desarrollo de los profesores.

El proyecto de innovación representado por el marco se constituye, de esta manera, en un instrumento realista para la mejora de la enseñanza de las LE. Como nos muestra (White, 1988) la experiencia en el terreno de la

innovación educativa, las alternativas «de abajo-hacia arriba» (es decir, las que parten de las prácticas y condiciones de trabajo actuales del profesor) y no las de «arriba-abajo» (la ruptura con la situación educativa existente) son las que conllevan más garantías de implantación y evolución. La ELMT suma, a su enorme flexibilidad, un marco de aplicación basado, siempre, en la realidad profesional de las personas que lo empiezan a utilizar haciendo posible la «entrada» en una concepción nueva del trabajo en el aula.

Este conjunto de elementos, convierte a la ELMT en un instrumento potencial de evolución en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Un instrumento que, en manos de profesores y especialistas implicados en su desarrollo profesional, puede aportar soluciones a un panorama no menos que inquietante en nuestro contexto educativo.

## Referencias

- ANDERSON, J. R. (1983). *The architecture of cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its implications*, 2.<sup>a</sup> edición, Nueva York: Freeman.
- AUSUBEL, D. (1985). «Learning as constructing meanings». En N. J. Entwistle (ed.), *New directions in educational psychology*, Londres: The Palmer Press.
- BREEN, M. P. (1987). «Learner contributions to task design». En C. Candlin y D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- BREEN, M. P. (1990). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. En este número.
- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. M. (1980). «The essentials of a communicative curriculum in language teaching». *Applied Linguistics*, 1, 90-112.
- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En Richards, J. C. y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CANALE, M. y M. SWAIN. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- CANDLIN, C. (1990). Hacia la enseñanza del lenguaje basada en tareas. En este número.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms*, Cambridge: CUP.
- CHAUDRON, C. y VALCÁRCEL, M. (1988). A process-product study of communicative language teaching. Informe final para el Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid.
- COLL, C. (1983). «La construcción de esquemas de conocimiento en situaciones de enseñanza/aprendizaje». En C. Coll (ed.), *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares*, Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*, Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1988). «Significado y sentido en el aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, 41.
- ELLIS, R. (En prensa). *Learning through instruction*, Oxford: Basil Blackwell.
- HATCH, E. (1978). «Discourse analysis and SLA». En E. Hatch (ed.), *SLA: A Book of Readings*. Rowley, MA.: Newbury House.
- HATCH, E. (1983). *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HOEC, H. (1983). *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- HOEC, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- HYMES, D. (1967). «Models of the interaction of language and social settings», *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.
- JOHNSON, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*, Cambridge: CUP.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). «Stage/structure vs. phase/process in modelling linguistic and cognitive development». En I. Levin (ed.), *Stage and Structure: Reopening the debate*. Norwood, NJ: Ablex.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- LONG, M. (1980). Input, interaction and second language acquisition. Tesis doctoral sin publicar. UCLA.

- LONG, M. (1983a). «Linguistic and conversational adjustments to nonnative speakers», *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.
- LONG, M. (1983b). «Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input», *Applied Linguistic*, 4, 126-141.
- LONG, M. (1985). «The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching». En K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Londres: Multilingual Matters.
- LONG, M. y CROOKES, G. (1989). Units of analysis in syllabus design. Manuscrito sin publicar. University of Hawai'i.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*, Londres: Edward Arnold.
- MCLAUGHLIN, B., ROSSMANN, T. y MCLEOD, B. (1983). «Second language learning: an information processing perspective», *Language Learning*, 33, 21-46.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria/Educación Secundaria*.
- NOVAK, J. (1985). *Teoría y Práctica de la Educación*, Madrid: Alianza.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge: CUP.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: CUP.
- O'MALLEY, J. M., UHL, A. y WALKER, C. (1987). «Some applications of cognitive theory to second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (3), 287-306.
- PARKER, K. y CHAUDRON, C. (1987). «The effects of linguistic simplification and elaborative modifications in L2 comprehension», *University of Hawaii working papers in ESL*, 6 (2), 107-133.
- PICA, T., KANAGY, R. y FALADUN, J. (1989). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. Comunicación a AAAL Conference, Washington D.C., diciembre.
- PLA, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés*, Barcelona: ICE Horsori.
- PORTER, P. (1983). Variations in the conversations of adult learners of english as a function of the proficiency levels of the participants. Tesis Doctoral no publicada. Stanford University.
- PRAHBU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford: OUP.
- RIBÉ, R. (1989). «La enseñanza del inglés por proyectos». En J. Zanón y otros, *Aspectos didácticos del inglés*, 3, 1-19. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- RICHARDS, J. C. (1984). «Language Curriculum Development», *RELC Journal*, 15 (1).
- RUTHERFORD, W. E. y SHARWOOD-SMITH, M. (1988). *Grammar and second language teaching: A book of readings*, Nueva York: Newbury House.
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: OUP.
- VAN EK, J. A. (1975). *The Threshold Level*. Consejo de Europa.
- WHITE, R. V. (1988). *The English Language Teaching Curriculum: Design, Innovation and Management*, Oxford: Basil Blackwell.
- ZANÓN, J. (1990). «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cañale*, 5.

El diseño de unidades didácticas mediante tareas:  
Principios y desarrollo. S. Estaire y J. Zanón.  
CL&E, 1990, 7-8, pp. 54-90.

**Resumen:** *En este trabajo se fundamenta, preseta y ejemplifica un marco de diseño de unidades didácticas para la enseñanza de L2 desde la perspectiva de la enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT), que permite cruzar el vacío existente entre los aspectos teóricos del nuevo paradigma y la realidad de la práctica educativa.*

**Datos sobre los autores:** Sheila Estaire trabaja en la formación de profesores de lenguas extranjeras en la Teacher Development Unit del Consejo Británico en Madrid. Javier Zanón trabaja como investigador en el área de lenguas extranjeras en el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

**Dirección:** Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Plaza Universidad, s/n, 08071 Barcelona y Teacher Development Unit, Consejo Británico. Almagro, 5, 28010 Madrid.

**Agradecimientos:** Por su colaboración en este artículo queremos expresar nuestro agradecimiento a las siguientes personas: Marisol Valcárcel por sus comentarios, Lourdes Díaz por su excelente revisión crítica, Madga Lizano por su trabajo con los gráficos y Tono Redo por su incredulidad. También queremos agradecer la aportación de todos los/as profesores/as que trabajando desde este marco han contribuido con sus críticas y comentarios a su configuración actual.

---

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.