

2.

EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS MEDIANTE TAREAS

Introducción

A partir de los presupuestos teóricos presentados en el capítulo anterior, surgió la necesidad de idear procedimientos para el diseño de unidades didácticas y otros materiales para llevar al aula que permitieran incorporar en la práctica los principios sobre los que se apoya este modelo didáctico. Nunan, 1989; Estaire, 1990; Estaire y Zanón, 1990 y 1994; Skehan, 1996; Willis, 1996; Lee, 2000 son algunos de los autores que han tratado este asunto.

2.1. Un marco para la programación de unidades didácticas mediante tareas

En este apartado presentamos el procedimiento propuesto inicialmente por Estaire (1990) –desarrollado con más detalle en Estaire y Zanón, 1990 y 1994– que ha sido ampliamente utilizado desde su publicación. Se resume en el marco de seis pasos para la programación de unidades didácticas que aparece en la *Figura 2.1*. Este procedimiento, resultado de un período de experimentación con profesores de inglés y de español a finales de la década de los 80, surgió de la necesidad de encontrar una forma efectiva de combinar, entretener y equilibrar las tareas que conforman una secuencia dentro de una unidad didáctica que, asumiendo los presupuestos teóricos en los que se basa el aprendizaje por tareas (1.5.), fuera coherente desde una perspectiva tanto comunicativa como didáctica. A su vez, las pequeñas modificaciones que se han incorporado posteriormente al marco original son el resultado de su aplicación a lo largo de los años transcurridos desde entonces.

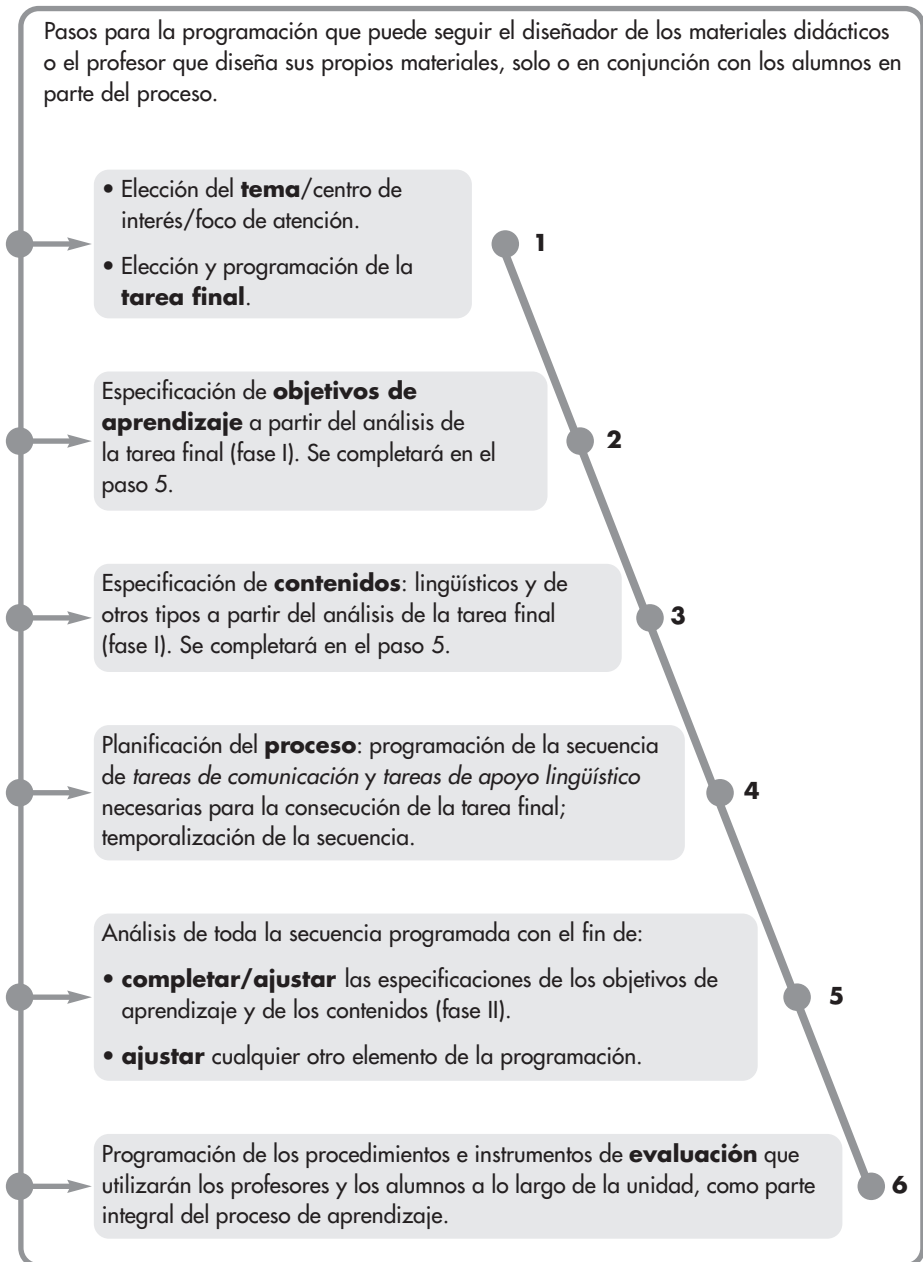


Fig. 2.1. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas (Estaire, 1990, con ligeras modificaciones).

Como refleja la *Figura 2.1.*, se propone que el *primer paso* de la programación de una unidad didáctica sea la elección del **tema** de la unidad y de la **tarea** que se realizará al **final** de la misma. ¿Por qué? Si una unidad está constituida por una secuencia de tareas en las que las tareas de comunicación funcionan como unidad de organización del aprendizaje y determinan los contenidos que se trabajarán, una característica tan diferente a formas de programar anteriores, se hace necesario encontrar un mecanismo que tenga la capacidad de dar coherencia a la secuencia y, muy especialmente, a la manera de combinar las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico. Un tema tiene la capacidad de generar tramas de tareas que resultan naturales y que los alumnos perciben como comunicativamente lógicas y coherentes. Por otra parte, una tarea final para la unidad –que será necesariamente una tarea de comunicación– diseñada al comienzo de la programación, como se propone, proporciona un eje que guiará el diseño de una secuencia lógica de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico que precederán a esa tarea final.

La coherencia didáctica de la secuencia se consigue, entre otros factores, a través del esfuerzo de secuenciar las tareas de forma que cada una de ellas aporte algo a la realización de las tareas que le siguen. Y, en segundo lugar, haciendo un uso sumamente cuidadoso de las tareas de apoyo lingüístico, con el fin de asegurarnos de que los alumnos disponen de los contenidos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las tareas de comunicación incluidas en la secuencia, ya sean finales o previas, proporcionándoles así un andamiaje eficaz para su realización.

En el *paso 2* se analiza la tarea final que se ha programado con el fin de comenzar la especificación de los **objetivos de aprendizaje**. En el *paso 3* volvemos a analizar la tarea final con el fin de comenzar la especificación de los **contenidos** que se trabajarán, poniendo así en práctica el principio del aprendizaje por tareas donde los contenidos vienen determinados por las tareas de comunicación. Basándose en los elementos reunidos en estas tres fases iniciales, en el *paso 4* se comienza con la fase que más tiempo suele llevar: el diseño de la **secuencia de tareas** que capacitará a los alumnos para la realización de la tarea final.

En el *quinto paso* del marco de programación, se analiza la secuencia en su totalidad, con el fin de **completar** y **ajustar** las especificaciones de objetivos y contenidos realizadas anteriormente así como cualquier otro elemento que sea necesario reajustar. Y, como *sexto paso* y parte integral de la programación, se planifica la forma en que el profesor y los alumnos realizarán la **evaluación** de

todo el proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la unidad. Cada uno de los componentes de este marco de programación será analizado de forma mucho más detallada en el siguiente capítulo.

Finalmente, es interesante resaltar que, como se indica en la parte superior de la *Figura 2.1.*, debe considerarse la posibilidad de que los alumnos participen en el proceso de programación de las unidades, aspecto que se discute más adelante en el apartado 4.2.

2.2. Características básicas y estructura de una unidad didáctica mediante tareas

Una unidad diseñada siguiendo el marco de la *Figura 2.1.* reúne las siguientes características:

- Está compuesta de una serie de horas de clase centradas en un tema de interés para los alumnos. La duración de la unidad será la adecuada al contexto educativo. Una duración de entre tres y cinco horas de clase es generalmente lo más usual, pero, sin duda, se puede seguir el marco, tanto para la programación de una unidad de sólo una sesión de clase como para una de duración mucho mayor.
- Tiene como objetivo desarrollar los conocimientos instrumentales y formales necesarios para que los alumnos puedan realizar algo en la lengua extranjera que antes no podían hacer, o realizar algo en la lengua extranjera mejor de lo que lo hacían con anterioridad. En una palabra, tiene como objetivo ampliar su competencia comunicativa en todas sus dimensiones: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica.
- El trabajo en el aula está organizado como una secuencia de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico, cuidadosamente engarzadas, que conducen de forma coherente y lógica, desde una perspectiva tanto comunicativa como didáctica, a la realización de una tarea final.
- Permite evaluar el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la unidad.

Una unidad de este tipo, pues, configura una cadena cuidadosamente engarzada compuesta por tareas de comunicación –centradas en el significado– y tareas de apoyo lingüístico –centradas en la forma–. Es importante tener presente, como se refleja en la *Figura 2.2.*, que al realizar las tareas de comunica-

ción, que constituyen el eje de la unidad, los alumnos trabajan simultáneamente tanto conocimientos instrumentales como formales, ya que es imposible llevar a cabo una tarea sin apoyarse en el sistema formal de la lengua. Para la comprensión o expresión de un mensaje, ya sea oral o escrito, los alumnos estarán procesando las funciones, el léxico, las estructuras gramaticales, los rasgos del discurso, los elementos fonológicos u ortográficos, etc., que aparecen en el texto, aunque su atención no se dirija explícitamente a ellos. Los conocimientos formales considerados prioritarios para la unidad reciben, a su vez, la atención que pueda ser necesaria a través de tareas de apoyo lingüístico, que trabajan explícitamente los contenidos lingüísticos, con el fin de proporcionar a los alumnos un mayor grado de competencia lingüística para la realización de las tareas de comunicación programadas. Por otra parte, en la fase de implementación en el aula, se podrán poner en marcha, también, diversas opciones didácticas complementarias para el tratamiento de los conocimientos formales que necesiten atención (ver 1.4., 4.1.1. y 4.1.3.) y, como veremos más adelante, en el capítulo 5 se propone además una tercera modalidad para su tratamiento.

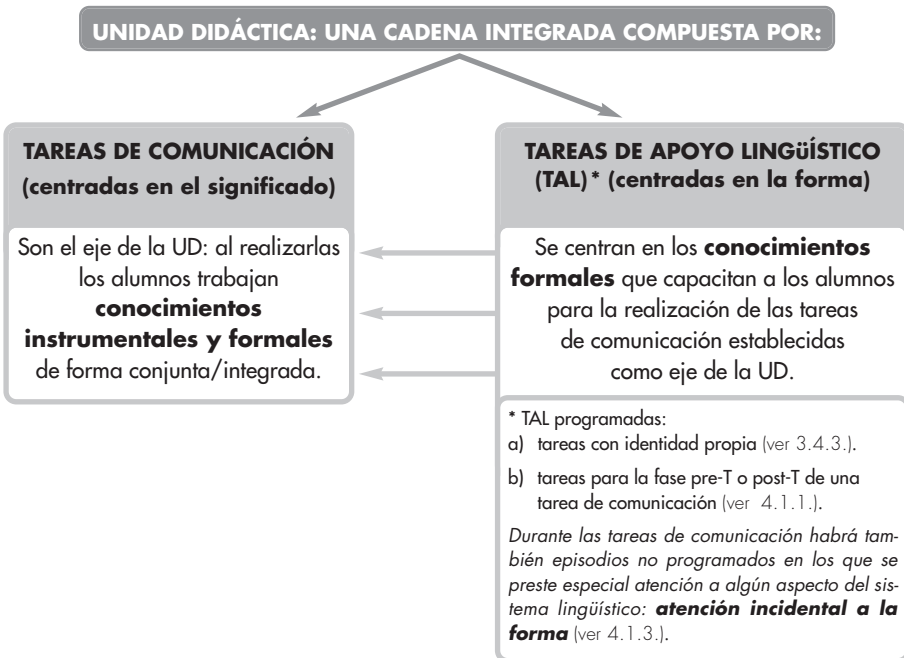


Fig. 2.2. El desarrollo de conocimientos instrumentales y formales a través de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico en una unidad didáctica.

Una vez finalizado el diseño de la unidad didáctica y, desde el punto de vista de la programación ya lista para ser llevada al aula, la unidad aparece como una trama de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico dividida en un número de sesiones de clase adecuado al contexto educativo, que culmina en la tarea final diseñada al principio del proceso de programación. Cada una de las tareas de la secuencia tiene como objetivo “alimentar” y facilitar la realización de las tareas que le siguen, muy especialmente la tarea final, como se refleja más abajo en la *Figura 2.3.*, y se ejemplifica en la secuencia de tareas que aparece a continuación. Esta secuencia se presenta en los primeros niveles de concreción, a falta de numerosos detalles y sin algunos elementos importantes como la especificación de los objetivos y contenidos. Se ha hecho así para facilitar el poder centrar la atención en la observación del sistema interrelacionado de engarce de las tareas y descubrir lo que aporta cada tarea a las que le siguen, así como la forma en la que lo realiza.

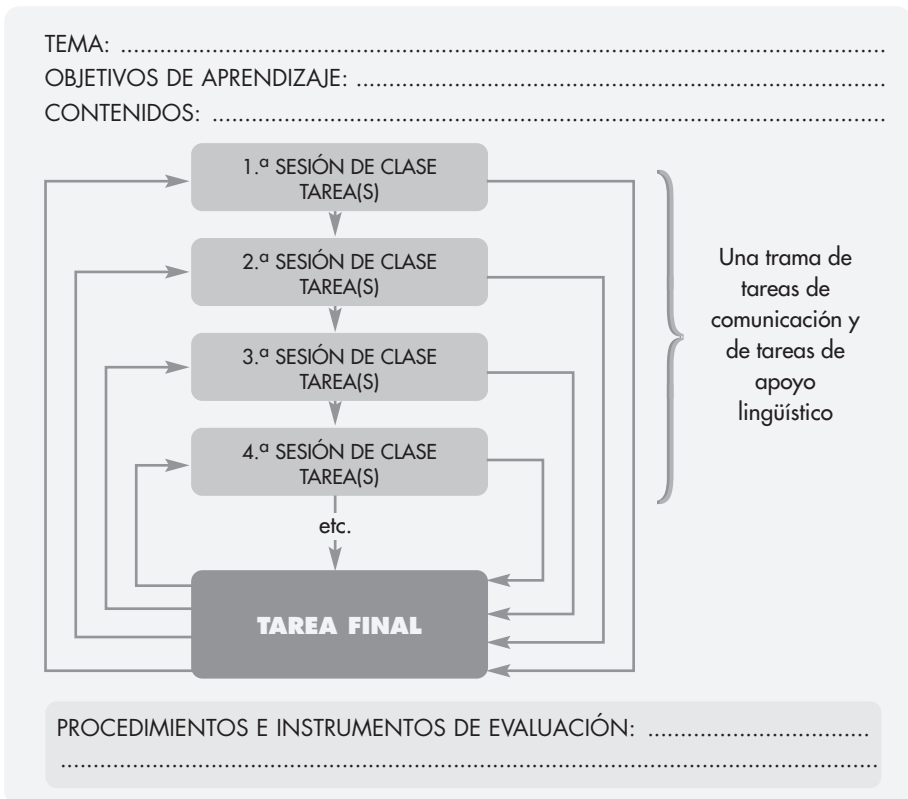


Fig. 2.3. Estructura de una unidad didáctica lista para ser llevada al aula (Estaire, 1999b).

Ejemplo de una secuencia de tareas en sus primeros niveles de concreción:

Nivel: A2

Tema: Nuestro tiempo libre

Tarea final: Un sondeo sobre nuestro tiempo libre

Pasos:

- Trabajando en pequeños grupos, los alumnos deciden qué incluir en un cuestionario para un sondeo sobre su tiempo libre, que se realizará en clase.
- A continuación, se acuerda el contenido y el formato del cuestionario en gran grupo y cada alumno elabora su cuestionario (preguntas y formulario para registrar las respuestas).
- Seguidamente realizan el sondeo en gran grupo, con los alumnos de pie, circulando en el aula y entrevistando a un número mínimo prefijado de compañeros, en un período de tiempo también acordado.
- En grupos, analizan los datos recogidos en el sondeo y los organizan para elaborar murales con textos escritos y gráficos, que se exhibirán en el panel de la clase.
- Finalmente, los alumnos circulan leyendo los murales de todos los grupos y se termina la tarea final con una breve puesta en común y valoración de lo realizado.

Esta es una primera aproximación a la tarea final, a la que aún faltan datos sobre su organización detallada en el aula, pero que nos permite establecer claramente la forma en que las necesidades creadas por ésta determinan las tareas que componen la secuencia.

Secuencia de tareas previas³ que conducen a la tarea final cubriendo necesidades detectadas en su análisis:

- a. **Introducción a la unidad didáctica:** familiarización con el tema, la tarea final, los objetivos, los contenidos. *Es importante que los alumnos conozcan estos datos desde el principio, como veremos en los capítulos siguientes.*
- b. **Tarea introductoria y de motivación:** el profesor menciona 3 ó 4 cosas que hace habitualmente en su tiempo libre. Se apoya en la mímica o cualquier otro recurso para tratar de hacerse entender por el mayor número de alumnos posible. Escribe en la pizarra las 3 ó 4 acciones que ha mencionado y, si tiene ilustraciones disponibles, las coloca junto a las acciones correspondientes.

³ Denominamos ‘tareas previas’ a aquellas que, en una unidad didáctica, conducen a la tarea final. Otros autores las denominan ‘tareas intermedias’ (ver Fernández, S. 2001, reedición 2009) y hay, asimismo, autores que proponen una terminología diferente (ver Martín Peris, 2004: <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>).

A continuación, invita a los alumnos a decir algo sobre su tiempo libre, e incluye las acciones que mencionen en la lista inicial de la pizarra. Es importante que los alumnos comprendan que esto es sólo una breve introducción al tema y que muchos no podrán aún participar en esta primera tarea, primordialmente por falta de léxico; no deben de ninguna forma sentirse amenazados por la invitación a participar.

En el aprendizaje mediante tareas es importante comenzar la unidad con una tarea de comunicación, aunque sea muy sencilla, que sirva para introducir a los alumnos en el tema de forma comunicativa y motivadora.

- c. Serie de dibujos y un recuadro con léxico relacionado con el tema 'tiempo libre': se relacionan dibujos y léxico como tarea conjunta alumnos/profesor. Este léxico quizás permita ahora a algunos alumnos expresar a continuación algo sobre su tiempo libre, como ampliación de la tarea b.
- d. Lectura de dos textos cortos sobre el tiempo libre de dos personas diferentes, en los que aparecerá el léxico trabajado en la tarea anterior. Tarea sencilla de comprensión: rellenar un recuadro con información sobre el tiempo libre de las dos personas. El recuadro incluirá algunos espacios, que se utilizarán al final como continuación de la tarea de lectura, para completar con datos recogidos hasta ahora sobre el profesor y los alumnos que puedan haber participado en las tareas b y c.
- e. Una o dos tareas no especificadas aún centradas en los contenidos nocifuncionales y gramaticales necesarios para llevar a cabo la tarea g y la final. Estas tareas de apoyo lingüístico tendrán como contexto el tema 'tiempo libre' y utilizarán el léxico ya trabajado; podrían asimismo hacer uso de los textos de la tarea anterior si se considerara de utilidad.

Algunos posibles contenidos lingüísticos que pudiera ser conveniente trabajar según necesidades del grupo meta, a título de ejemplo:

- presente del indicativo de verbos relacionados con el tema para describir hábitos de ocio,
- marcadores temporales para indicar día, hora, frecuencia de actividad de ocio,
- me gusta + infinitivo.

- f. El profesor pregunta: "Para referiros a vuestro propio tiempo libre ¿necesitáis más léxico?". Tarea conjunta alumnos/profesor: se proporciona el léxico que los alumnos demanden para referirse a su tiempo libre en la tarea g y la final.
- g. Tarea de expresión oral breve en pequeños grupos: los alumnos intercambian información sobre su tiempo libre, utilizando conocimientos adquiridos o reforzados en las tareas anteriores. *Ejemplos de dos posibles formatos: en su grupo, cada alumno menciona dos actividades que normalmente realiza en su tiempo libre y el grupo elabora una lista conjunta, o un juego de adivinar lo que hacen los compañeros de grupo en su tiempo libre.*

- h. Tarea de comprensión lectora: los alumnos leen individualmente y en silencio un informe escrito sobre el tiempo libre de un grupo de personas. Al texto le acompaña un gráfico. Comparan el texto y el gráfico, encuentran puntos en la información escrita que no concuerdan con el gráfico (que es la fuente correcta), y corrigen dicha información. Una vez corregida esa información en el texto, comparan con sus compañeros de grupo las modificaciones que han efectuado. La tarea termina con una breve puesta en común en gran grupo. Finalmente, si es conveniente, se reflexionará sobre algún aspecto lingüístico del informe que pueda ser de utilidad para la tarea final.
- i. Tarea de comprensión auditiva (audio o video): los alumnos escuchan a una o más personas contestando preguntas de un sondeo sobre su tiempo libre y realizan una tarea de comprensión rellenando datos en una parrilla. Esta tarea tiene como ilustración un trozo del formulario utilizado para el sondeo. Finalmente, si es conveniente, se reflexionará sobre algún aspecto lingüístico del texto oral que se ha utilizado y que pueda ser de utilidad para la tarea final.
- j. **TAREA FINAL** en todas sus fases según se ha descrito al principio.

Nota sobre la secuenciación:

Tareas de comunicación: Las tareas b, d, g, h, i son tareas de comunicación que preparan gradualmente a los alumnos para la realización de la tarea final, poniendo énfasis en el desarrollo de conocimientos instrumentales.

Tareas o breves períodos de apoyo lingüístico: Las tareas c, e, f son tareas de apoyo lingüístico que se centran en aspectos formales: aspectos léxicos, nociofuncionales y gramaticales. Además de estas tareas con identidad propia, una vez cubierta la finalidad comunicativa de una tarea de comunicación, el profesor puede hacer hincapié en algunos aspectos lingüísticos que hayan aparecido en la tarea y que necesiten ser reforzados con vistas a la tarea final (ej. al final de las tareas d, g, h, i.). Asimismo, por iniciativa de los alumnos o del profesor pueden surgir de forma espontánea, sin preparación previa, momentos durante las tareas de comunicación en los que se preste especial atención a algún aspecto del sistema lingüístico. También inmediatamente anterior al inicio de la tarea final se puede intercalar alguna otra tarea de apoyo lingüístico que el profesor o los alumnos estimen convenientes, como andamiaje para la tarea final.

Pueden verse otros ejemplos en los capítulos 3 y 4 y pueden también consultarse, entre otras fuentes, Fernández, S. (coord.) 2001 y 2003; FAEA, 2007; y en breve, en el Centro Virtual Cervantes “El enfoque por tareas: aspectos metodo-

lógicos y ejemplos de unidades didácticas”: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm. Por otro lado, cada vez se pueden encontrar más manuales que asumen el enfoque por tareas y que constituyen, asimismo, una buena fuente de ejemplos.

Finalmente, debemos resaltar que más adelante, en el capítulo 4, veremos que al plasmar una unidad didáctica en el aula se tomarán diferentes opciones didácticas que complementarán lo diseñado en la fase de programación.