

CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE LA SELECCIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

M^a Pilar Núñez Delgado

Las actividades son los elementos que organizan la vida del aula: condicionan la distribución de tiempos y espacios, los agrupamientos, los roles de profesorado y alumnado e, incluso, sirven para evitar alteraciones del orden. En este artículo nos proponemos reflexionar sobre estos y otros aspectos relacionados con las tareas que se realizan en clase de Lengua y Literatura a fin de poner de manifiesto, por un lado, la profunda repercusión de estas cuestiones en muchos ámbitos de la teoría curricular y de la práctica docente, y por otro, la necesidad de contar con pautas de reflexión que ayuden a cualificar la labor del profesorado por medio del análisis riguroso de las actividades que diseña o adapta de otras fuentes.

Palabras clave: actividades, proyectos de trabajo, programación, metodología, ambiente de aprendizaje, formación del profesorado.

I. INTRODUCCIÓN: LAS ACTIVIDADES EN EL MARCO DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS Y FUNCIONALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Desde hace ya algunos años atravesamos una fecunda fase en la evolución del diseño de programas para la enseñanza de la lengua que presenta dos características destacadas. Por un lado, la puesta en cuestión de los modelos de más arraigo y, por otro, la aparición de multitud de propuestas innovadoras.

En este proceso se están imponiendo los enfoques basados en presupuestos funcionales y comunicativos, los cuales ofrecen como aportación más novedosa un significativo desplazamiento de la atención desde la lengua como objeto de conocimiento, al uso y funcionalidad de la misma. Además, han traído a primer término nuevos conceptos –como *uso*, *comunicación* o *competencia comunicativa*– que resaltan la consideración del lenguaje ante todo como una actividad humana de carácter social.

Desde esta perspectiva, el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria debe ser la mejora del uso comunicativo de los escolares a través del desarrollo de las múltiples destrezas que las personas utilizan habitualmente en su vida para comunicarse en contextos distintos.

Nos situamos así ante una tarea muy compleja, en tanto en cuanto la lengua y la literatura constituyen una parte esencial de la cultura que transmite el sistema educativo conformando, no sólo una materia de contenido científico-cultural, sino una disciplina de carácter eminentemente educativo que como tal integra aspectos académicos y humanos, individuales y sociales, intelectuales y afectivos... La educación lingüística y literaria se concibe, pues, como una parte de la educación con carácter singular y entidad propia que exige, en consecuencia, una metodología que combine el tratamiento del lenguaje como instrumento de comunicación social, como herramienta de desarrollo del pensamiento y de acceso al conocimiento, como posibilitador de nuevas experiencias, como fundamento de la conciencia personal y, por supuesto, como objeto de estudio.

Para hacer viable este enfoque son necesarios dos pasos que constantemente se superponen. Por un lado, reflexionar sobre las posibilidades reales de explotación didáctica de las distintas disciplinas lingüísticas y literarias; por otro, proporcionar al profesorado conocimientos e instrumentos que le permitan seleccionar de cada una lo que le parece más adecuado según los objetivos que debe cumplir la enseñanza de la lengua.

Las programaciones elaboradas por los equipos docentes deberán recoger a este respecto de forma clara y explícita las opciones que guiarán tanto el diseño teórico como la ejecución práctica de las mismas. Para llevar a cabo esta tarea hay que prestar especial atención a la metodología, por ser éste el elemento que se presenta como el espacio de confluencia entre los presupuestos teóricos de las distintas ciencias que se relacionan con la educación, las imposiciones del marco legal y el conocimiento generado por la práctica en el aula.

La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula –papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades,

organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc.– y que definen el estilo educativo del docente. Se caracteriza, de forma paradójica por su apertura, por albergar en sí muchos aspectos de la programación educativa, y, al mismo tiempo, por ser el elemento más concreto, el más próximo a la práctica¹.

Dentro del ámbito de la metodología, vamos a centrar nuestra reflexión en las actividades porque, a nuestro juicio, éste es el elemento que condiciona el uso que se hace del resto de los factores que integran el espacio metodológico. Debemos tener en cuenta, además, que el profesorado les confiere un valor esencial en la práctica, pues, junto con sus explicaciones, las actividades ocupan la mayor parte del tiempo de clase.

Pero no siempre este papel preponderante se manifiesta de forma coherente en lo expresado en la programación, que puede llegar a estar muy alejada de lo que de verdad se hace en el aula. La mayor parte de las veces es el libro de texto el que propone e impone las actividades que se van a trabajar, e impone también esa rutina de la explicación de contenidos por parte del profesor seguida por la realización de los correspondientes ejercicios (o actividades o tareas) por parte del alumnado. Esta dinámica opera con tanta fuerza, que en muchos equipos docentes hurta el necesario debate sobre la adecuación de esas actividades al contexto concreto en que se ponen en práctica, sobre su validez para las necesidades de los alumnos y las alumnas, o sobre su coherencia con el modelo de enseñanza de la lengua que se expresa en los documentos programáticos.

Nos parece, pues, que son muchos los motivos que justifican una revisión del papel de las actividades tanto en la planificación como en la práctica de la enseñanza de la lengua.

2. ACTIVIDADES, EJERCICIOS Y TAREAS: EL PROBLEMA DE LA NOMENCLATURA

El primer punto de esta revisión ha de ser una aclaración terminológica porque, aunque tradicionalmente los términos *ejercicio*, *tarea* y *actividad* suelen usarse como equivalentes, lo cierto es que en la actual coyuntura la preferencia por unos u otros revela concepciones distintas sobre la enseñanza de la lengua.

De forma general puede afirmarse que, hasta ahora, en la escuela los tres términos son sinónimos en su contenido y que las posibles diferencias de significado son más bien circunstanciales. Así, parece que la palabra *ejercicio* es la más tradicional, la más usual entre el profesorado y el alumnado, si bien, a partir de los años de desarrollo de la Ley General de Educación del 70, empezó a convivir con *actividades* que tenía connotaciones más técnicas. El término *tarea* se usa menos y tiene cierto valor colectivo, pues hace alusión al conjunto de trabajos que debe realizar el alumnado en clase y, sobre todo, en casa: la tarea son los *deberes*. Por otro lado, los tres vocablos suelen referirse solamente al trabajo realizado por los alumnos y alumnas, sin tener en cuenta ni el papel del profesor en las mismas ni las actividades específicas que éste desarrolla.

Precisamente por esta confusión es importante realizar algunas precisiones semánticas que nos ayuden a dar un sentido específico a cada una de las tres palabras. No obstante, hemos de resaltar de antemano las múltiples dimensiones que alberga el concepto didáctico de *actividades* y, por lo tanto, la dificultad de definirlo: a la vaguedad teórica que conlleva el término, se une la falta de acuerdo sobre los rasgos relevantes para la caracterización didáctica de una actividad y el escaso desarrollo de los instrumentos metodológicos necesarios para determinar el sentido de cada una. Esta situación queda de manifiesto cuando examinamos bibliografía sobre el tema.

Así, Cañal (2000) formula una definición que encontramos acertada: las actividades son procesos de flujo y tratamiento de información (orientados, interactivos y organizados) característicos del sistema-aula, es decir, conjuntos organizados de tareas que realizan tanto el alumnado como el profesor o profesora en relación con la finalidad de la actividad. Sin embargo, no coincidimos con la caracterización que hace de las tareas, que entiende como componentes de las actividades, haciendo un uso de los términos inverso al que aparece en la mayoría de los trabajos sobre el tema.

En el curso de una actividad los alumnos, el profesor y los diferentes medios o fuentes de información mantienen relaciones de interacción diversas, cada una de las cuales constituye una determinada tarea. De esta forma, cada actividad queda caracterizada como un conjunto organizado de tareas de los alumnos y tareas del profesor en relación con la finalidad de la actividad. (p.8)

Por su parte, Gimeno (1988) explica la diferencia entre *tarea* y *actividad* diciendo que, mientras ésta última se refiere a esquemas de conducta abierta en la clase, tanto de profesorado como de alumnado, que pueden ser descritos en términos del espacio físico en que se realizan, el número de participantes que intervienen, los recursos utilizados, etc., el concepto de *tarea* hace referencia al contenido de aprendizaje. Entre ambas establece las siguientes relaciones:

El análisis de las tareas dominantes en un determinado modelo o estilo educativo es imprescindible para determinar el valor del mismo, en función de qué actividades sean dominantes en él. Pedagógicamente, la utilidad del concepto de tarea implica no sólo ver en él una estructura condicionante del proceso de transformación de la información, sino también un marco regulador de la conducta, de la actividad en general. (p.252)

R.Yinger (1979) aporta un concepto más restringido de las actividades. Se trata de las unidades básicas de actuación y de programación dentro de las clases, para este autor todas las acciones e interacciones del aula tienen lugar en el marco de una actividad. Las caracteriza –y coincidimos plenamente con él– como elementos esenciales de la metodología por ser conductas que se producen en un contexto controlado, es decir, en unos límites espaciales y temporales concretos, en un medio y con unos recursos determinados, con arreglo a un patrón predefinido de lo que se ha de realizar y por medio de la interacción entre los elementos físicos y las pautas de conducta.

En la misma línea podemos situar a Llobera (1995), quien establece la diferencia entre *actividad* y *ejercicio* basándose en la distinción que hace Anderson entre un saber declarativo (conocimientos que están en la memoria profunda y que se guardan porque son significativos) y un saber procedimental (conocimientos que permiten poner en práctica lo que sabemos). El conocimiento declarativo se puede entender de manera inmediata y está dominado por la información denotativa; en cambio, los conocimientos procedimentales se adquieren por la práctica repetida y de forma progresiva. Es decir, las actividades son sólo una parte del proceso de aprendizaje de las formas de una lengua, si bien Llobera reconoce que este aprendizaje se percibe cada vez más como un cúmulo de procesos psicológicos y de acciones, muchas de las cuales son gestionadas autónomamente por los estudiantes.

En el campo de la enseñanza de la lengua, y tomando como punto de referencia la perspectiva comunicativa, Nunan (1996) repasa varias definiciones de *tarea* y señala que todas ellas coinciden en que la ejecución de tareas lleva consigo un uso comunicativo de la lengua –es decir, supone que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen– en el que el interés se centra más en el significado que en la estructura lingüística. Las actividades son para este autor elementos que pueden derivarse de una tarea, los cuales especifican qué debe hacer el alumno exactamente con la información de entrada que es el punto de arranque de una tarea. Los criterios que propone para caracterizar las actividades son tres: autenticidad (del material usado y de la actividad misma), adquisición y uso de habilidades y, por último, su orientación hacia la corrección o hacia la fluidez.

Observamos en las definiciones reseñadas que muchas veces los términos *actividades* y *tareas* se manejan como sinónimos, pues, ciertamente, ambos comparten un gran número de rasgos de significado. Sin embargo, si nos situamos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde la perspectiva comunicativa y funcional, hemos de distinguir claramente entre ambos, porque precisamente en este terreno es donde más se ha consolidado la metodología de trabajo que se ha dado en llamar “enfoque por tareas” o “proyectos de trabajo”.

En fin, desde el punto de vista de estos enfoques, a los que nos adherimos, podemos situar la diferencia entre los tres términos en una cuestión de amplitud, complejidad y riqueza crecientesⁱⁱ.

Un *ejercicio* es un componente de una actividad, un paso en el desarrollo de la misma, pensado para afianzar un contenido específico. Es un tipo de trabajo más mecánico y restringido, una *ejercitación* (de una estructura gramatical, por ejemplo).

Las *actividades* son, entonces, conjuntos complejos de acciones (ejercicios, interacciones, explicaciones, negociación, etc.) que ponen en juego mecanismos cognitivos más complejos. Por medios de ellas toman forma los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual quiere decir que tanto las actuaciones del profesorado como las del alumnado pueden considerarse como tales.

Las *tareas* equivalen a proyectos de trabajo de duración larga y de estructura más elaborada que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios, “un conjunto de actividades prolongadas en el tiempo, que desencadenan procesos cognitivos y comunicativos, dirigidos al aprendizaje de la lengua y la literatura, integradores de cultura, y diseñadas con objetivos, estructuras, esquemas de actuación y evaluación” (Hernández y Sepúlveda, 1993: 141).

Esta concepción supone que la secuencia determinante de la programación didáctica no será tanto la referida a los contenidos como a las tareas y actividades, pues el currículum, al ser ante todo puente entre la teoría y la praxis, cobra sentido para los alumnos y alumnas y para los profesores y profesoras en las actividades que unos y otros realizan (Lomas y Osoro, 1996; Gimeno, 1988).

3. LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Para completar esta delimitación de significados, y dado nuestro convencimiento de que en las clases de lenguas se deben combinar ejercicios sobre técnicas o estructuras determinadas con actividades de comprensión y expresión sobre textos diversos dentro del marco de lo que se suele llamar el *trabajo por tareas* o los *proyectos de trabajo*ⁱⁱⁱ, vamos a examinar los fundamentos de estos últimos.

El trabajo por proyectos suele ir unido a metodologías globalizadoras que buscan la interdisciplinariedad y, pese a que se pueda pensar que se trata de propuestas recientes, tienen puntos de conexión con las teorías y prácticas pedagógicas que arrancan de Dewey y de la Escuela Nueva, es decir, con metodologías que estimulan la investigación del entorno, el aprendizaje cooperativo, el conocimiento integrado, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y contextos de aprendizaje, la creatividad, etc. Sin embargo, no se trata de una metodología híbrida o espontaneísta, bien al contrario, lo que hace es poner de manifiesto la complejidad del conocimiento y la necesidad de organizar mejor el saber escolar conectándolo con el medio.

Hay muchas variaciones en la interpretación de los *Proyectos de Trabajo* o del *Enfoque por Tareas*, así como también hay diversos tipos de proyectos y diversas fases en su desarrollo. No obstante, debe quedar claro que los proyectos de trabajo no son una simple forma de organizar la presentación de los contenidos, sino una verdadera actividad de planificación, realización y evaluación de las investigaciones llevadas a cabo cooperativamente, en las que diferentes disciplinas aportan miradas complementarias a la misma realidad. Se trata de un modelo de trabajo y programación caracterizado por que, además de la continua actividad que se pide al aprendiz, exige la secuencia de actividades de distinto tipo que, siguiendo un eje organizador, conduce siempre a la realización de un trabajo, normalmente en grupo, de tipo comunicativo y sobre un tema de interés para los alumnos (García Vidal y González Manjón, 1993; Serrano, 1997).

Una de sus notas fundamentales reside en que en este modelo el alumno ha de realizar un trabajo en el que se dan al menos dos características: su funcionalidad o finalidad real en destinatario e intención, y sus objetivos de aprendizaje; dicho de otra forma, el alumnado no sólo estudia por aprender, sino que hace, realiza, elabora, construye algo para lograr ese aprendizaje.

Dada esta característica, es evidente que la tarea propuesta ha de ser motivadora al tiempo que ha de requerir un cierto esfuerzo, debe dar pie a otras tareas intermedias –actividades y ejercicios– encaminadas hacia el resultado final y exigirá el aprendizaje de contenidos relacionados con los objetivos hacia cuyo logro se camina. Además, se considera irrenunciable que en la elección del tema del proyecto participen los alumnos y alumnas, que haya tareas de grupo (es un método que nació unido a la socialización de los estudiantes) y que se programen varios pasos, secuencias y procedimientos que conducirán a todos al proyecto final, el cual orienta el trabajo y se convierte en “paraguas de significación” del resto de actuaciones (Estaire y Zanón, 1990).

Otras de las condiciones necesarias trabajar desde esta perspectiva son la de partir de una situación problemática, vincular el proceso de aprendizaje con el mundo de fuera de la escuela^{iv}, ofrecer una alternativa a la fragmentación en materias del conocimiento escolar, definir claramente los objetivos y las actividades de cada tarea, procurar que en el transcurso de los proyectos surjan nuevos problemas que despierten el interés por seguir aprendiendo, o contar con un considerable margen de tiempo para la realización del proyecto.

Por todo lo dicho, podemos afirmar con Candlin (1990:33) que las tareas, más allá de una unidad básica de actuación en el aula, son “unos medios consistentes y apropiados para entender ciertos principios característicos de la enseñanza y aprendizaje comunicativo del lenguaje y sirven, además, como campo exploratorio de hipótesis para la pragmática y la adquisición de segundas lenguas”.

Pero, ¿cómo se pueden trasladar estos planteamientos metodológicos, aplicados en un primer momento a las ciencias sociales, a la enseñanza de las lenguas?

En este caso, podemos señalar como aspectos básicos del enfoque por tareas (Candlin, 1990) la exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del estudiante que suponen; la crítica y cuestionamiento de la lengua y del aprendizaje que pueden realizar; su participación en la negociación del programa, del proceso de enseñanza-aprendizaje y del lenguaje; la interacción e interdependencia entre profesores y alumnos y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua; la creación de listados tácticos como instrumento para evaluar el lenguaje; la provisión de input comprensible y de procedimientos para utilizarlo; la atención a las diferencias de los alumnos; la posibilidad de formular problemas sobre la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula; y, por último, la gestión del aprendizaje de una lengua.

Las actividades de lengua, tanto oral como escrita, se conciben como integradoras en el sentido de que permiten abordar, durante su puesta en práctica, la enseñanza de procedimientos y actitudes, esto es: a lo largo del desarrollo de una tarea se practican una o varias habilidades comunicativas, la mayoría de las cuales se relacionarán a su vez con una o varias funciones.

A fin de facilitar la elaboración de proyectos de trabajo, éstos se pueden clasificar por una serie de parámetros, ya sean contextuales, temáticos o formales, pues para ampliar la competencia comunicativa de los estudiantes es necesario encontrar unos criterios cualitativos que garanticen la funcionalidad y el valor pragmático de los que se plantean en las aulas. Según esto, para que las tareas sean efectivas han de incorporar criterios de productividad, de interactividad, de funcionalidad y de sistematización (Hernández y Sepúlveda, 1993).

A este respecto, y a modo de resumen, queremos traer a colación nuevamente a Nunan (1996), cuyos trabajos son especialmente relevantes. Para este autor, una tarea se caracteriza según sus fines, la información

de entrada en que se basa, los papeles de profesores y alumnos, las situaciones de aprendizaje que comporta, los elementos implicados en la distribución temporal y en la integración de tareas, así como según los factores que han de tenerse en cuenta para establecer la gradación de dificultad de la misma.

En relación con la justificación de las tareas, Nunan distingue entre aquéllas que se justifican según criterios del “mundo real” y las que se justifican según criterios de “carácter pedagógico”, las cuales requieren cosas que difícilmente habrán de realizarse fuera del aula. Las primeras se seleccionan a partir de un análisis de las necesidades de los aprendices y las segundas, tomando como referencia alguna teoría o modelo sobre la adquisición y el desarrollo de la lengua. En cualquier caso, es difícil establecer una clara separación entre ambas, pues se trata más bien de un *continuum*, lo cual evidencia que el espíritu que inspira los proyectos de trabajo se inscribe en la perspectiva constructiva del aprendizaje^v.

4. LA SELECCIÓN Y EL DISEÑO DE TAREAS Y ACTIVIDADES

Los criterios que se utilicen, tanto para diseñar como para seleccionar o adaptar actividades y tareas de repertorios ya dados deben, ante todo, ser coherentes con los principios de programación establecidos por los equipos docentes y, en el caso de la educación lingüística y literaria, con el enfoque elegido y con los fines de desarrollo personal y social de alumnos y alumnas. Lógicamente, son muchos los criterios que pueden aplicarse, pero ante todo importa que sean criterios compartidos por el grupo de profesores y profesoras implicados e, insistimos, que sean coherentes con la línea de trabajo elegida.

Pese a que la bibliografía sobre el tema no es muy abundante, conviene conocer algunas aportaciones para tomarlas como puntos de partida en el establecimiento de criterios propios.

Por ejemplo, Rath (1971) propone una lista de doce criterios basada en su convencimiento de que las razones que determinan la inclusión de actividades en el currículo no deben ser su eficacia para producir cambios específicos en las conductas de los estudiantes. Enumera entonces sus doce principios de procedimiento para que el profesorado se guíe en la selección de actividades, que no reproducimos por ser muy conocidos.

Cuando se ocupa de los criterios para elegir y definir el contexto de las actividades, a Zabalza (1993) le parece útil el listado que, desde un modelo tecnológico, ofrece Wheeler^{vi}: validez (relación actividad-conducta deseada), comprensividad, variedad (necesaria porque existen diversos tipos de aprendizaje), conveniencia o adecuación a las fases de desarrollo madurativo de los alumnos, estructura, relevancia para la vida y participación del alumno en la planificación.

A continuación reseña la visión que ofrece McNeil^{vii}, que califica de más integral. Los criterios que éste aporta son de varios tipos.

En primer lugar, criterios filosóficos o relacionados con la jerarquía de valores del docente. Cuando selecciona o diseña tareas y actividades éste ha de decidir entre una serie de opciones: entre las que pueden ser más agradables o menos agradables, entre las que basan en visiones ideales del mundo y aquellas otras que incluyen aspectos menos bellos (violencia, desigualdades, etc.), entre las dirigidas a resultados homogéneos y las que favorezcan resultados diferentes en cada sujeto, entre actividades que acentúan la cooperación o bien la competición, entre actividades que ayuden al crecimiento autónomo del alumnado y actividades que directamente instruyen en los valores que se consideran rectos.

Se aplican también criterios psicológicos o creencias del profesor respecto al aprendizaje. Para McNeil las posturas posibles —entre las que se da un *continuum*— son dos: la de los profesores que tienen puntos de vista cerrados sobre el aprendizaje y la de los que tienen puntos de vista abiertos.

Para los primeros las actividades han de estar bajo el control del profesor o profesora, han de ser agradables para el alumnado, enseñar una cosa cada vez hasta que se domine plenamente, han de partir de lo básico para llegar a niveles más elevados de aprendizaje, proporcionarán conocimientos sobre modelos de lenguaje, sentimientos y actuaciones y, por último, ofrecerán prácticas y repeticiones de las habilidades que no se dominan.

En cambio, para los profesores y profesoras que se sitúan en el modelo abierto, su control se desplaza para que sea el alumno quien busque significados a través de las actividades, se introducen elementos que causan perplejidad y problemas para dar lugar a aprendizajes significativos, se potencia la posibilidad de varios resultados a la vez, se buscan actividades que conduzcan al alumnado a comprender el significado y organización del conjunto antes de analizar sus partes, se ofrecen formas alternativas de hablar y actuar, y también prácticas nuevas y variadas para lograr las habilidades que no se dominan.

Al referirse a los aspectos tecnológicos aplicados a la selección de actividades, McNeil se sitúa en una línea conductista y aconseja plantear los objetivos de las mismas en términos de conductas, identificar los componentes de la actividad y relacionarlos con los objetivos perseguidos, aplicar criterios de evaluación de la

actividad que permitan medir el rendimiento de los alumnos y, por fin, comprobar cuidadosamente los productos.

Los criterios políticos tienen que ver con las convenciones y valores sociales. Los roles sexuales, las distintas razas y culturas deben aparecer en las actividades igualados y sin ningún tipo de actitud estereotipada ni, por supuesto, degradante.

Finalmente, McNeil habla de criterios prácticos o de viabilidad, sobre todo en lo que respecta a la economía.

Por su parte, y desde la perspectiva del aprendizaje significativo que sustenta el actual sistema educativo, Parcerisa (1992) encuentra óptimos como principios básicos para el diseño de actividades los siguientes: que provoquen en el alumno un desequilibrio o conflicto cognitivo (lo que implica contar con actividades de diagnóstico inicial), que establezcan conexiones entre los nuevos contenidos y las estructuras mentales de aquél, que promuevan que el sujeto que aprende realice una actividad mental, que despierten el interés y la motivación adaptándose a las edades, necesidades y entornos de los alumnos al planificarlas y al encuadrarlas en el Proyecto de Centro, de etapa y de aula, pues el lenguaje que se pretende trabajar no se orienta sólo a mejorar los procesos de aprendizaje, sino, sobre todo, a mejorar las posibilidades de comunicación de los alumnos en el mundo de fuera de la escuela.

La aportación de Vila (1993) se centra en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua, respecto de las cuales afirma que la enseñanza de la lengua debe realizarse en relación a actividades en las que el alumno o alumna tenga algo que decir a alguien, de otra forma el contexto comunicativo que se crea es falso y la actividad se convierte en sí misma en el objetivo de la enseñanza de la lengua.

Sostiene que las actividades deben reflejar muy claramente los tipos de usos lingüísticos que puede y debe enseñar la escuela, dado que la educación formal no es el único lugar donde se desarrolla conocimiento lingüístico. La escuela debe partir de las capacidades desarrolladas en contextos informales, pero nunca podrá enseñar lo informal porque es un contexto formal.

Expone también Vila que la institución escolar ha de promover el aprendizaje de los usos lingüísticos implicados en sus actividades y a la vez asegurar que el lenguaje se domine como instrumento para conocer y aprender, es decir, debe trabajar todos los aspectos relacionados con las cuatro habilidades básicas y con todas sus dimensiones.

En este terreno de la educación lingüística consideramos especialmente interesante la propuesta de William Littlewood (1994)^{viii}. Ésta se estructura como un proceso de gradación de la dificultad y la complejidad de las actividades en el que siempre se tiene muy presente el nivel de autonomía que el alumno debe desarrollar y los mecanismos para lograr motivarlo. Para él las actividades forman parte de la metodología pues hay unas de comunicación auténtica y otras para aprender el sistema lingüístico. El resto de los componentes sirven para ayudar a establecer las conexiones entre la lengua y los significados que expresa.

Littlewood clasifica las actividades en dos grandes grupos que él denomina *prácticas de técnicas parciales* y *prácticas de tarea completa*. Empieza por las primeras, y expone que la *internalización del sistema lingüístico* se puede entender en dos sentidos: como objetivo y como componente de la metodología. Con respecto a la conexión de la lengua con sus significados literales, explica Littlewood que éste es el primer tipo de significado con el que la lengua debe conectar, pues es el que contiene las ideas, hechos o conceptos a que se refiere, al margen de la intención comunicativa específica del hablante.

Las técnicas más usuales para ayudar a conectar las formas lingüísticas con sus significados literales las conocemos como el método de la “enseñanza de la lengua situacional” o “situacional-estructural” (*hablar sobre el conocimiento compartido*, para Littlewood). Se pide a los estudiantes que se centren en una situación o área de conocimiento que comparten y que usen la nueva lengua para describirla. Aunque la actividad no es realmente comunicativa porque no aporta información, es útil porque ayuda a aprender. Este tipo de actividades se convierten en comunicativas si el tema de que hablan los alumnos no es compartido; es lo que en este modelo se llama *intercambio de la información literal*.

La propuesta incluye también la conexión de la lengua con los significados sociales y funcionales. El significado funcional nos lleva al ámbito del uso de la lengua como interacción social. Está muy relacionado con el significado social, pues la elección por parte del hablante de una forma lingüística concreta en una situación concreta nos informa sobre cómo interpretar la situación social, especialmente en grado de formalidad.

Al abordar las *prácticas de tarea completa* se especifica que no hay separación clara entre estas actividades y las anteriores, sino una progresiva graduación con varios niveles de control sobre la lengua y los significados que se expresan, en la que la interacción está cada vez menos controlada por las fuentes externas (profesor y materiales). El proceso pasa por las siguientes propuestas de trabajo:

a. Resolución de problemas y discusión. Cuando hay que resolver un problema se puede prescindir de la necesidad de distribuir la información inicial entre los estudiantes porque el problema crea el propósito

comunicativo. La discusión es un medio para usar la situación real de clase como contexto de comunicación real y creativo.

b. Juegos de rol y simulación. En esta ocasión se trabaja con claves menos detalladas y dejando más libertad a los alumnos. El concepto de *rol* es útil porque puede conectar lo que ocurre en la clase con lo que ocurre fuera de ella.

c. Aprendizaje experimental. Después de *simular* situaciones, el siguiente paso es *crearlas* dentro y fuera de la clase. Discutir y negociar con los alumnos la organización del aprendizaje es un medio rico que permite discutir, entrevistar, etc.

Como conclusión, Littlewood insiste en que los dos grupos de actividades propuestos suponen un marco general de trabajo –y no un método rígido– que nosotros estimamos muy válido para elaborar y para poner en marcha en las aulas programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

A modo de síntesis, sin duda estamos de acuerdo nuevamente con Nunan (1996) cuando expone los requisitos que deben cumplir las tareas y actividades para una “buena lección de lengua comunicativa”:

- introducir al alumno en actividades de resolución de problemas en las que habrá de negociar el significado;
- derivar el material de entrada de fuentes auténticas;
- incorporar tareas relacionadas con las necesidades comunicativas reales del alumnado;
- permitir al alumno decidir qué, cómo y cuándo aprender;
- permitir que el alumno ensaye en clase tareas del "mundo real";
- requerir que el alumno y el profesor desempeñen diferentes papeles, además de utilizar la lengua en diferentes situaciones dentro y fuera del aula;
- enfrentar al alumno a la lengua entendida como sistema;
- incentivar al alumno para que desarrolle estrategias para aprender a aprender;
- integrar las cuatro macrodestrezas;
- proporcionar una práctica controlada de las microdestrezas capacitadoras;
- introducir al alumno en el uso creativo de la lengua.

5. LAS ACTIVIDADES EN LA PROGRAMACIÓN Y EN EL AULA

Si bien es innegable que los libros de texto son los que marcan las pautas de lo que sucede en las aulas, lo cierto es que estos materiales admiten –o deberían admitir– una intervención del profesorado encaminada a usarlos como una ayuda más en relación con sus propias concepciones sobre la tarea de enseñar y con sus necesidades y las de su alumnado.

Somos conscientes de que, aunque lo ideal sería que los equipos de profesores y profesoras elaboraran sus propios materiales curriculares, las condiciones de trabajo se prestan poco a esta labor de desarrollo profesional. De ahí que, siendo realistas, afirmemos que la intervención del docente sobre los manuales para adaptarlos a esas necesidades y presupuestos debe prestar especial atención a las actividades, al número, al tipo y a la organización de las mismas, para aportar otras complementarias diseñadas por los propios equipos o extraídas de la abundante bibliografía de que nos provee el mercado editorial.

De esta forma, lo visto hasta ahora sobre la importancia de las actividades pone de manifiesto que las tareas de diseño y desarrollo de programas de enseñanza-aprendizaje trascienden su dimensión técnica y configuran un proceso de investigación en la acción que revierte en la mejora de la práctica y en la cualificación profesional de los docentes.

En este proceso circular se suceden continuamente dos fases. En un primer momento, las decisiones que se hayan tomado sobre los objetivos y contenidos que se van a trabajar y sobre la metodología que se usará servirán para guiar una selección de actividades coherente, rigurosa y eficaz. En un segundo momento, la puesta en marcha en el aula del programa para la enseñanza de la lengua por medio de esas actividades y de los elementos a ellas asociados –elementos que Escribano y Peralta (1993) denominan el *ambiente de aprendizaje*^{ix}– permite revisar constantemente el proceso y tomar decisiones para ajustar a su vez objetivos, contenidos, etc.

La simple práctica sin planificación y sin reflexión resulta inútil. En el caso de la enseñanza de la lengua, los aspectos funcionales de la misma se aprenden mediante prácticas sociales compartidas y este hecho tiene una consecuencia metodológica: colocan al profesor o profesora frente a la dificultad de organizar actividades que permitan al alumnado participar, dentro del aula, en situaciones comunicativas significativas y variadas (Del Rio, 1993).

Así entendidas, las actividades no son nada más, ¡y nada menos!, que concreciones en el aula del proceso teórico-práctico previo de programación. Y decimos “y nada menos” porque es relativamente fácil diseñar

un modelo teórico de enseñanza activa y comunicativa de las lenguas, lo difícil es llevarlo a la práctica por medio de la formulación y la selección de actividades que respeten este enfoque^x.

Queda por tanto en evidencia que, en nuestra opinión, las decisiones sobre los recursos, los agrupamientos o las interacciones que se van a producir en el aula las toma el profesor en relación con el diseño y la selección de actividades que ha hecho previamente a la luz, a su vez, de la organización de objetivos y contenidos.

Del mismo modo, el haber adjudicado a las actividades este valor nuclear y vertebrador supone aceptar que el aprendizaje se produce más como consecuencia de realizar acciones que como efecto de recibir informaciones de forma más o menos pasiva. Las actividades de lengua son, a un tiempo, instrumentos al servicio del enseñante y contenidos de enseñanza en sí mismas.

De aquí que podamos afirmar que el papel de los alumnos y alumnas, así como las funciones y la posición del profesor o profesora con las que guardan estrecha relación, han de sufrir necesariamente un cambio importante. En la clase comunicativa el hecho de otorgar un papel diferente al alumnado concediéndole una mayor iniciativa en clase requiere que el profesor adopte otro papel distinto en relación con el tipo de funciones que ha de cumplir, el grado de control que ejerce sobre el proceso de aprendizaje, el grado de responsabilidad sobre el contenido y las formas de interacción que se establecen entre profesor y alumnos; este papel consiste ante todo en facilitar el proceso comunicativo, participar en él y, por último, en intervenir como observador y alumno.

Con respecto a la forma en que deben insertarse esas actividades en los programas para la enseñanza de la lengua, hemos de tener en cuenta que son el elemento clave que define la metodología empleada y que, en cuanto tales, han de garantizar también la atención a los distintos ritmos de aprendizaje y a los distintos intereses comunicativos que los alumnos y alumnas puedan tener. Conviene, pues, presentarlas estructuradas según el uso que vayamos a hacer de ellas. La gradación de los contenidos y de las actividades o tareas de un programa es una labor muy complicada dada la multitud de elementos que hay que considerar.

Para Nunan (1996) los factores que se han de tener en cuenta al establecer una gradación de tareas tienen que ver con tres aspectos: la información de entrada o complejidad del texto, el alumno (sus conocimientos previos, su motivación, etc.) y las actividades (complejidad cognitiva, pertinencia, ayuda disponible, etc.). Propone una secuencia de actividades en diez pasos que se agrupan en tres bloques –procesamiento o comprensión, producción e integración– en la cual es irrenunciable la coherencia que deriva de la continuidad, es decir, del encadenamiento de actividades de modo que la resolución de las anteriores sea requisito previo para realizar las siguientes, tanto en lo referente al contenido como a las habilidades puestas en juego.

En un terreno más concreto, una posible ordenación que juzgamos válida es ésta que tomamos de García Vidal y González Manjón (1993), quienes, en un primer momento, distinguen entre actividades de presentación, de evaluación de los conocimientos, de desarrollo de los contenidos, de refuerzo, de ampliación y actividades de síntesis y transferencia. A continuación, atendiendo también a la naturaleza propia de cada actividad, las clasifican según otros criterios en actividades de conocimiento, destinadas sobre todo a la adquisición de contenidos conceptuales; de comprensión, destinadas a la adquisición de conocimientos conceptuales, teorías y/o principios, pero insistiendo en la finalidad y las condiciones de aplicación de lo aprendido en la unidad didáctica; de aplicación; destinadas a la adquisición de procedimientos o a convertir contenidos conceptuales en procedimientos; de análisis, encaminadas al conocimiento en detalle de los contenidos, y de síntesis, las que pretenden integrar aspectos parciales previamente estudiados mediante procesos de análisis.

Cintas (2000), por su parte, ofrece una secuencia de ordenación de las actividades en el marco de una unidad didáctica que también supone una propuesta de clasificación.

En un primer bloque que esta autora llama “Encuentro con el proyecto” deben incluirse dos tipos de actividades, las de presentación de los contenidos y objetivos de la unidad didáctica y las de exploración de las ideas y conocimientos previos del alumnado sobre el tema en cuestión.

El segundo bloque en el desarrollo de la unidad lo denomina “Investigaciones” e incluye actividades para presentar los aspectos parciales del tema, para la expresión de los conocimientos del alumnado, para la obtención de nueva información, actividades de estructuración de esa nueva información y, por último, actividades para comunicar la información elaborada por el alumnado.

La tercera parte estructural es la que se titula “Comunicamos”, y en ella las actividades se destinan a dar a conocer los aprendizajes y demás productos de la reelaboración de los contenidos relacionados de toda la unidad didáctica.

Por fin, en la fase “Reflexionamos sobre lo aprendido” se incluyen las actividades encaminadas a comprender y valorar los planteamientos iniciales, las dificultades encontradas y los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la unidad.

La clasificación de Cañal (2000) nos parece muy elaborada y completa. Como ya hemos visto, para este profesor una actividad es un conjunto organizado de tareas de los alumnos y del profesor en relación con la

finalidad de la misma; si a esto añadimos que en toda tarea escolar se pone en juego información de determinados tipos, procedente de diversas fuentes, empleando unos procedimientos específicos y unos materiales concretos y en relación con los objetivos perseguidos por la actividad en que se integra, las actividades pueden caracterizarse según los tipos de tareas que incluyen, o sea, según sus características definitorias (tipos de contenidos que incluye), su finalidad didáctica (su sentido en la dinámica del sistema del aula), el procedimiento de realización, la fuente de información y los materiales o medios empleados.

Con estos presupuestos realiza una clasificación de las tareas escolares en la que distingue tres grandes grupos, cada uno de los cuales contiene varios subgrupos, y, a continuación una completísima clasificación en tipos, clases, grupos y categorías.

Además de los citados en las aportaciones de los autores que hemos revisado, son muchos los aspectos que se pueden tener en cuenta a la hora de programar actividades. Pueden ser, por ejemplo, ofrecer actividades de libre elección, proponer varias actividades para trabajar un mismo contenido, disponer de ficheros o bancos de actividades complementarias clasificadas por su dificultad dentro de cada bloque de contenido que se trabaje, establecer una lista de procedimientos básicos para toda la etapa, o al menos para el área, que cada profesor trabaje en sus unidades didácticas: lectura, comprensión de textos orales y escritos, correcta expresión oral y escrita, resúmenes, esquemas, manejo de diccionarios y de otras fuentes de documentación, estructuración de textos, correcta presentación de escritos y trabajos, etc.^{xi}.

Sea como sea, lo cierto es que lo que venimos exponiendo sobre el papel de las tareas y actividades en los procesos de diseño y desarrollo de programas pone de manifiesto que aquél tiene una enorme importancia en la formación del profesorado, ya que a éste se le concibe, no como mero aplicador de lo que otros han diseñado, sino como diseñador de sus propios materiales. El profesor formula hipótesis de trabajo por medio de las actividades, observa y analiza su puesta en práctica, y evalúa su funcionamiento para obtener mejoras. Es decir, pone en marcha un proceso de investigación en el aula que se basa en las tareas programadas y no –o al menos, no en primera instancia– en finalidades o en métodos, pues trata de elaborar ante todo un documento que le permita resolver los problemas a los que se enfrenta en la clase.

De este modo, entre el contenido de los programas –cuyo enfoque debería ir de lo particular a lo general y no de lo general a lo particular, y cuyo contenido debería derivar en lo posible de los propios profesores y profesoras–, la práctica –que debe considerarse como actividad investigadora y de formación permanente– y la formación del profesorado se establece un constante flujo de ida y vuelta en el que las tareas o actividades ocupan un lugar primordial por su importancia para la práctica del profesorado y porque se tornan en puerta de acceso a otras áreas de la planificación curricular, de aplicación y de evaluación.

Se configura de este modo un profesional autónomo, crítico e investigador que es el que queremos reivindicar en estas páginas como condición indispensable para convertir en realidad el necesario cambio que reclama la enseñanza de la(s) lengua(s) y la literatura.

6. UN EJEMPLO DE PROYECTO DE TRABAJO PARA LA CLASE DE LENGUA

Tras haber revisado algunos de los aspectos más importantes de la fundamentación teórica sobre el papel de las actividades en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, desarrollaremos a continuación, a modo de ejemplo que ayude a concretar estos planteamientos, el esbozo de un proyecto de trabajo.

Hemos de empezar diciendo que la propuesta que presentamos incumple –por motivos obvios– varias premisas que consideramos irrenunciables en el diseño de programaciones didácticas: ni está adaptada a ningún contexto concreto, ni es parte de un Proyecto Educativo a cuyas finalidades debería responder, ni está elaborada por un equipo docente. No obstante, sí puede servir de hipótesis de trabajo con vistas a desarrollar la programación, una vez realizadas las correspondientes adaptaciones al entorno en que se vaya a llevar a la práctica.

6.1. ASPECTOS PRELIMINARES

El conocimiento del contexto en el que se ubica el centro en el que se va poner en práctica el proyecto es, como hemos dicho, una premisa irrenunciable: la acción educativa en su conjunto y, lógicamente, los usos lingüísticos, están profundamente influidos por las variables del medio que configuran cada situación escolar concreta. Estas variables pueden ser de distintos tipos.

La ubicación física, geográfica, social, económica y cultural del centro (localidad, barrio, zona) es un poderoso condicionante cuya repercusión en las características lingüísticas del alumnado es innegable. Por el mismo motivo, el entorno familiar constituye el segundo ámbito sobre el que se debe recabar información. Conocer a fondo el centro en el que se va a desarrollar el proyecto es el siguiente paso, que se completa con

la obtención de información sobre las características psicológicas, sociales, afectivas y cognitivas del alumnado y sobre su nivel de dominio de la lengua.

Una vez realizado el estudio del contexto, procede poner en relación los datos arrojados por el análisis del mismo con el diseño curricular de la etapa educativa en cuestión y con la programación elaborada para el área de Lengua y Literatura. Se trata de mantener la continuidad de los objetivos y contenidos que se han previsto y salvaguardar la concepción comunicativa elegida, lo cual supone –como meta global– potenciar el manejo instrumental, correcto y maduro de la propia lengua por encima de la asimilación más o menos mecánica de conceptos frecuentemente poco aplicables en el entorno del alumnado y poco ajustados a sus necesidades.

Tras la evaluación de necesidades se cuenta ya con un marco general de referencia respecto a lo que se pretende conseguir y con una visión inicial de los objetivos generados a partir de las necesidades.

6.2. PREPARACIÓN DE LA TAREA

La preparación de la tarea abarca varias partes. En primer lugar, presentarla a los alumnos y alumnas y, con sus aportaciones, establecer la formulación del proyecto. Esta fase supone un trabajo en equipo del alumnado en el que se han de negociar el tema del proyecto y lo que se va a hacer. Su participación es indispensable para lograr la motivación.

Corresponderá al profesor o profesora traducir ese esbozo del plan en objetivos y contenidos y negociar con el alumnado nuevamente los criterios de realización que se aplicarán. Esta fase incluye a su vez varias operaciones: i) establecer prioridades, es decir, los aspectos en que se concreta el proyecto reflejarán los objetivos que éste pretende alcanzar; ii) seleccionar los contenidos para la enseñanza-aprendizaje subdividiéndolos en elementos manejables, y iii) secuenciar el conocimiento y las capacidades deseables de forma jerárquica –a partir de elementos inclusivos que arrancan de unidades más básicas y se encaminan al logro de otras más amplias y generales– pero también en espiral, para poder volver siempre sobre lo visto y afianzar las competencias discursivas básicas.

Supongamos que el proyecto elegido consiste en elaborar, en grupos de cinco alumnos o alumnas, un folleto de información turística sobre la zona o sobre la localidad en que viven, que al final habrá de ser presentado en una exposición oral o audiovisual al resto de la clase o al centro. Algunos de los objetivos-contenidos que se trabajarían serían^{xii}:

- Comprensión y producción de textos narrativos y descriptivos.
- Comprensión y producción de mensajes que integran lenguaje icónico y verbal.
- Búsqueda de información en distintas fuentes y en distintos formatos.
- Tratamiento de la información: práctica de los procedimientos de análisis textual básicos (resúmenes, esquemas, paráfrasis, etc.).
- Exposición oral: tipologías textuales orales, características discursivas, el comportamiento no verbal, etc.
- Reflexión sobre la competencia discursiva: coherencia, corrección, adecuación, etc.
- Explicación y análisis de textos narrativos y descriptivos.
- La adjetivación: el adjetivo como categoría gramatical, tipos de adjetivos, valor estilístico.
- Gestión autónoma, individual y en grupo, del proceso de aprendizaje.
- Valoración de las peculiaridades del entorno, incluidas las que tienen que ver con la lengua y con la tradición oral.
- Etc.

6.3. REALIZACIÓN DE LA TAREA

El segundo paso es la realización de la tarea propiamente dicha: buscar información, planificar el uso que se va a hacer de ella, elaborarla... hasta culminar en la elaboración de las “guías turísticas” y en la presentación de las mismas.

Los alumnos habrán de activar sus conocimientos previos, evaluar lo que saben sobre el tema y lo que necesitan buscar, y establecer a partir de ahí un plan de trabajo cuya validez comprobarán constantemente: elaborar un índice aproximado, decidir las acciones necesarias, evaluar su viabilidad, establecer una temporalización, repartir tareas y responsabilidades, etc.

Esta fase implica un trabajo sistemático y constante de revisión de los productos que se van fabricando en las sucesivas actividades y ejercicios, lo cual quiere decir que la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por parte del profesor son constantes (revisión de la planificación, de los textos escritos, de las dinámicas de trabajo en grupo, etc.).

6.4. EVALUACIÓN

El tercer paso será una evaluación global, tanto del texto producido y de la exposición oral del mismo, como de la tarea en su totalidad y, por supuesto, de los aprendizajes logrados. No hemos de olvidar que la evaluación procesual y formativa es la que corresponde a este modo de concebir la educación lingüística y que en ella interesan, tanto o más que los resultados finales, los procesos, el *cómo se hace algo*. La reflexión se orientará a hacer caer a los alumnos en la cuenta de la multitud de cosas que se pueden hacer con las palabras, de la variedad de situaciones comunicativas..., en suma, de la riqueza del lenguaje y de la necesidad de dominarlo.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNOS CRITERIOS APLICABLES A LA SELECCIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES Y TAREAS PARA LA CLASE DE LENGUA Y LITERATURA

Como venimos afirmando, la selección y la ordenación de las actividades y tareas es la clave que permite poner en práctica de forma coherente un enfoque u otro para la enseñanza de las lenguas. Asimismo, las actividades permiten adecuar los materiales curriculares –de elaboración propia o ajena– a distintos contextos y niveles educativos.

Cada unidad didáctica debe incluir un amplio número de ellas –preferiblemente integradas en tareas o proyectos de trabajo– ordenadas con arreglo a criterios que pueden ser distintos. Algunos de estos criterios aplicables tanto al diseño y selección de actividades como al de tareas para la educación lingüística y literaria desde la perspectiva comunicativa y funcional son éstos que ofrecemos:

- Que sean abundantes y variadas, de forma que permitan al profesor seleccionarlas, ordenarlas o distribuir las según el tipo de contenido de que se trate, según los objetivos perseguidos o según las necesidades de la programación.
- Que se presenten seleccionadas y ordenadas según su nivel de dificultad en relación con las capacidades y necesidades comunicativas de cada alumno o alumna y según los objetivos que se persiguen.
- Que requieran agrupamientos variados para introducir como parte de la misma actividad el proceso de discusión y elaboración del plan de trabajo, es decir, abundantes interacciones de distinto tipo entre alumnos y profesores y de los alumnos entre sí. Las tareas en grupos reducidos que tienen como fin la resolución de problemas por medio del intercambio de información entre los participantes son las más eficaces para la enseñanza comunicativa de la lengua.

Cada actividad debe llevar alguna indicación sobre el tipo de agrupamiento para el que está pensada; no obstante, será el profesor el que decida en cada momento cómo ha de organizarse el aula. En todo caso, se ha de buscar siempre potenciar la gestión autónoma del aprendizaje por parte del alumnado a través del lenguaje.

- Que permitan atender distintos ritmos de aprendizaje sin que ningún alumno o alumna se sienta desvinculado del trabajo del resto del grupo y facilitando al profesor o profesora posibilidades reales de atender la diversidad que va a encontrar en el aula. Las actividades que se propongan presentarán distinto grado de dificultad e incluso, en algunos casos, pueden ser fragmentadas en tareas más sencillas. El principio básico que las ha de estructurar es el de atención a la diversidad de intereses, aptitudes y motivaciones de los alumnos.
- Que como parte de esta atención a la diversidad incluyan consideraciones sociolingüísticas, por ejemplo, dando cabida a textos orales y escritos de distintas variedades sociales, geográficas, situacionales, etc. sin menospreciar ninguna y valorándolas en su riqueza.

El objetivo de las actividades debe ser el de acercar al alumnado al dominio de registros progresivamente más formales y a textos más abstractos y difíciles, pero siempre partiendo de su propia modalidad de uso.

- Que pongan al descubierto estereotipos sexistas, racistas, etc. en el uso de las lenguas y en la literatura.
- Que se formulen, sea oralmente o por escrito, en un estilo dinámico y, sobre todo, se busque la máxima claridad al exponer la forma de realizarlas, los materiales necesarios, los agrupamientos, los fines perseguidos, etc.
- Se debe procurar también que, además de su valor intrínseco en la clase de Lengua, tengan una dimensión extrínseca de proyección hacia la vida real, tanto por las situaciones reales que se utilizan como base, como por la reflexión que constantemente hay que potenciar respecto a los beneficios sociales y personales de manejar correctamente la lengua oral y escrita.

- Que impliquen la investigación, la manipulación y la experiencia directa para facilitar el aprendizaje y, por supuesto, la motivación.

- Que lleven implícita la evaluación del desarrollo del trabajo y de los resultados obtenidos para que los estudiantes se impliquen en su proceso de aprendizaje.

Además del alumnado, el profesorado debe evaluar también el rendimiento didáctico de cada actividad o tarea (consecución de los objetivos pretendidos, situaciones de aprendizaje que genera, variedad de los intercambios que supone, coherencia con el resto de la secuencia, etc.).

- Que desarrollen conjunta y armónicamente las distintas capacidades discursivas, comprensivas y expresivas, orales y escritas.

- Que faciliten el tratamiento conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes y el enfoque interdisciplinar para dar un sentido global y realista al aprendizaje escolar. Este aspecto es especialmente importante en el caso de la enseñanza de la lengua al ser ésta al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje, es decir, instrumento de comunicación e instrumento del pensamiento y, por tanto, de acceso al conocimiento.

- Que integren códigos (verbales, icónicos, musicales,...) y soportes distintos para dar acceso a los alumnos y alumnas a las múltiples posibilidades de comunicación que ofrece la sociedad actual. Para favorecer la comprensión y expresión de textos que empleen códigos y soportes distintos los materiales habrán de ser variados: cómic, prensa, cine, imagen fija, etc.

Estos aspectos no sólo constituyen un contenido conceptual del área, sino un importante bloque de contenidos procedimentales, lo cual quiere decir que los alumnos y las alumnas deben manejar al menos las tecnologías más simples que se asocian a los códigos no verbales, a fin de poder moverse con soltura en el mundo en que viven.

- Que además de consolidar la adquisición de contenidos nuevos, sirvan para repasar constantemente los contenidos que estructuran el currículum del área, de manera que se pueda poner en práctica efectivamente el enfoque comunicativo e instrumental de la misma.

- Que incluyan textos abundantes y de tipología variada sobre los que se pueden realizar cuantas actividades instrumentales se necesite. Así, conforme se van desarrollando los contenidos, se han de proponer tareas que combinen la asimilación de los nuevos con el repaso de otros ya tratados y, sobre todo, de los procedimientos básicos, comprensivos y expresivos, del área.

- Que combinen el uso de la lengua con la reflexión sobre los usos en grados de profundidad distintos según la etapa o el nivel educativo de que se trate. Las actividades que exigen pensar sobre la naturaleza de la lengua resultan más completas que las que sólo implican uso.

En el caso de los textos literarios, es particularmente importante como vía de acercamiento al uso estético del lenguaje en las etapas adecuadas para ello, analizar en estos textos aspectos como la métrica (rima, moldes estróficos), la belleza fonética y gráfica de las palabras, la aparición de imágenes, el uso de hipérbolos, comparaciones, personificaciones, doble sentido, etc.

- Que resulten sugerentes, lúdicas y motivadoras. Para ello deben ser incluidas al hilo de los contenidos, no sólo para facilitar la adquisición de los mismos mediante la práctica continua, sino, y sobre todo, para que los alumnos no las perciban como los tradicionales ejercicios que hay que hacer “después” de estudiar un tema. Es tarea del profesorado de lenguas transmitir a su alumnado el amor por las palabras, así como la capacidad para disfrutarlas y para asombrarse de sus posibilidades.

Con la aplicación de estos criterios y la búsqueda de coherencia de los mismos tanto *hacia arriba*, en el ámbito de la programación, como *hacia abajo*, en la práctica de las aulas, estamos proponiendo en realidad un modo de concebir la educación lingüística y literaria y la profesión docente.

Los tipos de programas de aprendizaje mediante proyectos organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo los aprendices pueden utilizar su competencia comunicativa cuando realizan una serie de tareas. También indican cómo los aprendices pueden desarrollar esta competencia a través del aprendizaje, esto es, muestran un interés por cómo aprender, además de un interés por cómo comunicar.

Desde el punto de vista de los docentes, el diseño y desarrollo de este tipo de programas para la enseñanza de las lenguas debe ser un trabajo colaborativo, en equipo, que permita la toma de decisiones comunes y la adopción de estrategias metodológicas y criterios de evaluación que respondan a las necesidades de cada contexto.

Sólo así la programación deja de ser un documento meramente técnico que hay que elaborar por imposiciones externas, para convertirse en un instrumento de mejora y calificación profesional. Sólo así los profesores y profesoras podrán acortar la excesiva distancia que existe todavía hoy entre la lengua viva y la enseñanza de la lengua.

NOTAS

I. Tal paradoja queda resuelta si coincidimos en que, en el marco de concepciones comunicativas y funcionales, la tradicional separación entre lo que se aprende (el contenido) y el cómo se aprende (la metodología) no tiene sentido, pues la planificación se convierte en un proceso integrado de toma de decisiones sobre el qué y el cómo enseñar.

2. La enumeración que hace Zabalza (1993) de los componentes de las actividades sobre los que el docente tiene que tomar decisiones también puede servir para aclarar conceptos. Estos componentes son siete: i) Localización física; ii) Estructura y secuencia de las acciones que componen la actividad; iii) Duración de la misma; iv) Participantes, es decir, quiénes y cómo van a intervenir en ella; v) Condiciones de orden y de actuación de los agentes implicados que se consideran válidas y cuáles no; vi) Acciones instructivas o fases del desarrollo; y vii) Contenidos de los que trata la actividad y medios necesarios para desarrollarla.

A su juicio, cualquier actividad podría ser evaluada desde la perspectiva de su validez (congruencia respecto a los objetivos, si se consigue con ella lo que se pretende conseguir), significación (si realmente es relevante la actividad en sí misma, si merece la pena hacerse lo que en ella se solicita) y funcionalidad (si es realizable desde la perspectiva de la situación o de las condiciones en que debe ser realizada y compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico).

iii. Somos conscientes de que en la literatura sobre el tema hay diferencias de contenido asociadas a la que se da en las denominaciones (proyectos de trabajo, enfoque por tareas...). Sin embargo, no es nuestra intención profundizar en este terreno, sino ofrecer una visión global de lo que tienen en común las diversas propuestas que llevan este nombre u otros similares y reflexionar sobre las posibilidades reales de aplicación a la enseñanza de las lenguas.

iv. Es de destacar la importancia que se concede al contexto de aprendizaje y a la situación de los contenidos en relación a la cultura en la que se han de enseñar.

v. Precisamente aquí radica la conexión de esta metodología con las bases psicopedagógicas de los nuevos diseños curriculares que pretenden potenciar la globalización en Primaria y la interdisciplinariedad en Secundaria, si bien es cierto, como señala Hernández (1996: 53) que:

“Por la historia de la formación de los docentes de Secundaria y la articulación departamental de estos centros, [...] no suele adoptarse esta forma de trabajo escolar, cuando sería una interesante alternativa para afrontar los problemas que genera la diversidad del alumnado de esta etapa”.

vi. WHEELER, D.K. (1976): *El desarrollo del curriculum*. Madrid, Santillana. Citado por Zabalza, 1993:188.

vii. McNEIL, L. (1981): *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown, Boston. Citado por Zabalza, 1993:188-190.

viii. Aunque las propuestas de Littlewood están hechas dentro del ámbito de la metodología para aprender segundas lenguas, no cabe duda de que muchas de las reflexiones que hace sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y sobre la programación didáctica de actividades que sean coherentes con el mismo son absolutamente válidas en el terreno de la enseñanza de la lengua materna.

ix. Las siguientes palabras de Escribano y Peralta (1993: 3) completan el concepto de ambiente de aprendizaje que juzgamos muy acertado y muy rentable didácticamente:

“Entendemos por organizar disponer un todo de forma que sus partes estén convenientemente establecidas, dependiendo unas de otras en orden, armonía y funcionamiento, en este caso nos

referimos al entorno en que se desarrolla la vida de los alumnos y profesores, que a su vez está condicionada por los compañeros y por las circunstancias físicas ambientales”.

Los componentes de ese ambiente de aprendizaje son sobre todo tres: el ambiente social entendido como el clima sociorrelacional del aula, el tiempo y las tareas de aprendizaje y la relación que se establece entre ambos y, por último, el ambiente físico (espacios, recursos, etc.).

*. Dice Parcerisa (1992: 37):

“Precisamente mediante las actividades es como desarrollamos y concretamos una o más estrategias metodológicas determinadas. Una estrategia de enseñanza (proyectos, análisis de casos, investigación, centros de interés, etc.) comporta realizar unas actividades, que deberán organizarse en una secuencia.”

II. Remitimos para estos aspectos a la abundante información ofrecida por Nunan (1996:66-79) que aporta múltiples taxonomías de distintos autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candlin, CH. 1990. “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 33-53.
- Cañal, P. 2000. “Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación”. *Investigación en la Escuela* 40: 5-21.
- Cintas, R. 2000. “Actividades de enseñanza y libros de texto”. *Investigación en la Escuela* 40: 97-106.
- Escribano, A. y Peralta, M.D. 1993. *Organización del ambiente de aprendizaje*. Madrid: IEPS-Narcea.
- Estaire, S. y Zanón, J. 1990. “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 55-90.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. 1993. *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.
- Gimeno, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández, J.M. y Sepúlveda, F. 1993. *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en Secundaria Obligatoria*. Madrid: Cincel.
- Hernández, F. 1996. “Para comprender mejor la realidad”. *Cuadernos de Pedagogía* 243: 48-53.
- Littlewood, W. 1994. *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.
- Llobera, M. 1995. “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. Llobera, M. et alii: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. y Osoro, A. 1996. “Enseñar Lengua y Literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula”. Lomas, C., coord. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge U.P.
- Parcerisa, A. 1992. “La planificación de las actividades”. *Aula de Innovación Educativa* 1: 37-39.
- Raths, J.D. 1971. “Teaching without specific objectives”. *Educational Leadership* abril: 714-720.
- Rio, Mª J. del 1993. *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Serrano, J. 1997. “Vaya usted al grano”. Serrano, J. y Martínez, J.E. coords. *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-tau.
- Vila, I. 1993. “Psicología y enseñanza de la lengua”. *Infancia y Aprendizaje* 62-63: 219-229.
- Yinger, R. 1976. “Routines in teacher Planning”. *Theory into Practice* 18(3):163-169.
- Zabalza, M.A. 1993. *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.