ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

FRANCISCA CASTRO VIÚDEZ
Escuela Oficial de Idiomas de Madrid

1. UNA INTRODUCCIÓN SOBRE TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y MÉTODOS

Para empezar, una declaración descorazonadora: nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema. Algunas de estas teorías, sin embargo, han tenido gran influencia en la práctica de la enseñanza de lenguas, de tal manera que durante muchos años han convivido en el mundo de la enseñanza una buena cantidad de métodos, unos más conservadores, como el Audiolingual basado en la teoría conductista de Skinner y otros más exóticos como la Sugestopedia, el Aprendizaje en Comunidad o la Respuesta Física Total.

Ahora bien, todos los aquí presentes sabemos que el método por excelencia de la década de los ochenta ha sido el Método Comunicativo. Partiendo de la idea de «competencia lingüística» formulada por Chomsky, lingüistas y psicolingüistas posteriores la ampliaron y la convirtieron en una «habilidad comunicativa más general», es decir, un niño adquiere no sólo el conocimiento lingüístico que necesita para producir el lenguaje, como afirmaba Chomski, sino también la comprensión del contexto en el que la comunicación se da. Esto implica que los profesores deben enseñar no sólo la lengua, sino también cómo debe ser usada y en qué situaciones es apropiado decir qué cosas. Esta distinción entre saber las reglas gramaticales y «ser capaz de usarlas efectivamente y apropiadamente en la comunicación» está en la base de toda la enseñanza comunicativa de la lengua. Como todos sabemos, bajo esta denominación existe una amplia bibliografía (en inglés casi toda) y se incluyen numerosos métodos para la enseñanza de lengua segunda, hasta tal punto que hoy día casi ningún autor de libros para la clase se atrevería a decir que su método no es comunicativo, cuando en realidad, dentro de lo que se engloba con tal denominación hay notables diferencias e incluso contradicciones.

Una de las cuestiones más discutidas dentro del enfoque comunicativo ha sido el lugar que ocupaba la gramática dentro de la enseñanza de una L2. Algu-

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

nos autores llegaron a sostener que no era necesario enseñar gramática, ya que la habilidad de usar la segunda lengua se desarrollaría automáticamente en el proceso de su uso, es decir, mediante actividades puramente comunicativas. En los últimos años, está opinión ha sido criticada y parece ser aceptada por casi todo el mundo la necesidad de preparar actividades para la clase centradas en la forma. La gramática ha sido, pues, reconocida como una fuente de generación de lenguaje comunicativo.

En estos momentos, al mismo tiempo que ha pasado la efervescencia del Método Comunicativo, nos encontramos con un cambio del papel que desempeña el profesor en relación a los métodos. Una corriente importante dentro del desarrollo de la enseñanza de la lengua ha pasado de considerar al profesor como un ejecutante pasivo del último método en boga a la idea del profesor como un creador de sus propios materiales y actividades de clase. Este cambio de perspectiva ha tenido como resultado la ruptura con el concepto «método», ya que como dice Nunan:

> *«A pesar de su diversidad, todos los métodos en competición tienen un cierto número de cosas en común. Una de ellas es la creencia de que en algún sitio está el mejor método, esto es el método que valdrá para cualquier aprendiz en cualquier contexto y situación de aprendizaje.»*

Además, Richards (citado por Nunan) añade que:

> *«Todos los métodos comparten una serie de prescripciones de lo que los profesores y estudiantes deberían hacer en la clase. Hay prescripciones para el profesor sobre qué material debería presentar, cuándo debería enseñarlo y cómo y prescripciones para los aprendices sobre qué actitud deberían tomar hacia los materiales de enseñanza y las actividades de clase.»*

En oposición a esto, Nunan sugiere que es preferible que los profesores identifiquen lo que vale y lo que no vale por medio del estudio directo de lo que pasa en la clase. Por supuesto, tan pobre resulta el profesor que aplica una única idea o dogma como aquel otro que es anárquico, sin método alguno. Y es que cada profesor desarrolla sus propios métodos, intenta diferentes técnicas y al final perfecciona las que le convienen más a él y a sus alumnos.

Después de situarnos brevemente en el marco actual de la enseñanza de la lengua, vamos a intentar describir las fases más lógicas y generales que componen una lección, o mejor una unidad de trabajo.

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

2. FASES DE UNA UNIDAD DE TRABAJO

En cualquier lección podemos señalar tres partes o etapas principales: la *Presentación* (o introducción de material nuevo), la fase de *Práctica controlada* y la *Producción* (o fase de Práctica libre).

2.1. PRESENTACIÓN

El objetivo de la Presentación es dar a los alumnos una información clara sobre la lengua que están aprendiendo. Se trata de darles la ocasión de:

a) comprender la utilidad y la relevancia del material que se presenta;
b) concentrarse en su significado;
c) fijarse en la pronunciación, la acentuación, la entonación, y por supuesto, centrarse en la forma gramatical (la morfología y la sintaxis).

¿Qué se puede presentar?

La fase de presentación se puede centrar en uno o varios exponentes de una función, por ejemplo, *¿Puedes...? ¿Te importa...?* o *¿podrías...?* para pedir un favor.

También puede centrarse en una serie de exponentes de varias funciones, formando una conversación o microdiálogo; el ejemplo más típico sería el de la secuencia *invitar, rehusar y dar una excusa, insistir, y aceptar/rehusar otra vez.* O simplemente se puede presentar la morfología y el uso de una forma gramatical determinada. Por ejemplo, nuestro entrañable y querido Pretérito Imperfecto o los artículos determinados.

2.1.1. *La importancia del contexto*

Sabemos que salvo en rarísimas ocasiones, la comunicación, se produce en situaciones de la vida real o como resultado de una información verídica. Para que el estudiante comprenda, no sólo el significado y el uso, sino también en qué momentos y situaciones se utilizan esas funciones, es necesario que la presentación tenga un contexto claro, y al mismo tiempo, que sea relevante e interesante para el tipo de alumnos que tenemos. No es necesario que sea superdivertido, sino que por lo menos sea atractivo y que los aprendices quieran oírlo/leerlo.

Sobre esta cuestión, Mary Spratt nos habla de dos tipos de contexto, el situacional y el lingüístico. El primero, el contexto situacional, lo define como

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

«la situación en la que se produce el intercambio», y da como ejemplos, comprar cantidades de comida, hablar con un director de banco para pedir consejo sobre problemas económicos o un matrimonio hablando sobre un pequeño accidente de coche que acaban de tener.

El segundo tipo de contexto, *«el contexto lingüístico es la lengua que rodea un fragmento particular de lengua»*. Señala Mary Spratt:

> *«El contexto lingüístico debe ser significativo, claro y libre de unidades de lengua innecesarias, ya que el contexto debe ser bastante simple para revelar la forma, pero bastante rico para revelar el significado y al mismo tiempo, seguir siendo una muestra de lengua auténtica.»*

Normalmente los libros de texto, o los vídeos o casetes proporcionan el material necesario para la Presentación, pero si no es así, el profesor puede acudir a su imaginación y fabricar su propio material ayudándose de fotos de revistas, folletos de publicidad o información, o cualquier tipo de documentos auténticos.

2.1.2. *El papel del profesor en la etapa de Presentación*

En esta etapa el profesor tiene que hacer casi todo el trabajo, primero seleccionando el material, después, como informante y por último, comprobando si se han cumplido los objetivos propuestos, es decir, tendrá que ver si el estudiante ha comprendido el uso y el valor de lo que ha presentado. Las formas en las que el profesor trabaja en esta fase pueden ser muy variadas y dependerán en algunos casos de lo que esté presentando, pero en general los procedimientos que se utilizan son:

1. Asentar el contexto. Se suele hacer por medio de los dibujos que acompañan al texto si está escrito. Si es una conversación grabada, puede hacer una preparación a lo que van a oír, explicando el tema, elaborando la lista de palabras o expresiones nuevas.
2. En segundo lugar, se utiliza la elicitación. Casi siempre, es más positivo que sean los alumnos los que adivinen el tema, el significado de las palabras y expresiones que aparecen, e incluso el por qué del uso de cierta forma. La elicitación es motivadora para el alumno porque le hace darse cuenta de lo que sabe o no, y por otro lado, al profesor le da información sobre lo que tendrá que trabajar más en la próxima etapa, la de práctica.
3. Otro paso es la explicación gramatical, que no siempre será necesaria. Por ejemplo, si en la fase de elicitación, los aprendices han demostrado

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

comprender perfectamente el uso del Pretérito Indefinido, no tiene sentido que el profesor explique nada. Lo más adecuado es pasar directamente a la fase de práctica.

4. En cuarto lugar, la repetición. En función del material puede ser interesante que los estudiantes repitan los *items* presentados, sobre todo en el caso de los estudiantes principiantes. Puede hacerse entre todos o individualmente. Por ejemplo, los estudiantes han oído/leído una conversación en una tienda, han visto las palabras y expresiones nuevas, y luego, con el libro cerrado, entre toda la clase intentan reconstruir la conversación mientras un alumno o el profesor la escribe en la pizarra.
5. Por último, otro procedimiento fundamental es la comprobación. El profesor debe saber si los estudiantes han entendido toda la situación y el significado de lo presentado. Lo más habitual es hacer preguntas abiertas sobre lo que han leído/oído y sobre el contexto.

2.2. Práctica controlada

Dependiendo del *input*, la forma de la práctica controlada variará notablemente. No será lo mismo crear un ejercicio para practicar las funciones que aparecen en «comprar una cantidad de comida» que para practicar el uso de los demostrativos, por poner dos ejemplos obvios. ¿Entonces, qué es la práctica controlada? Pues, bien, lo que diferencia esta etapa de la lección, de la última, la etapa de práctica libre, no es tanto el tipo de ejercicios que se puede realizar como el nivel de corrección que se exige, el papel del profesor o el grado de libertad de que disponen los estudiantes para cometer errores o no. Vamos a verlo con un ejemplo. Imaginemos que hemos presentado las formas y el uso del Pretérito Indefinido y para practicarlo decidimos preparar un ejercicio/actividad de vacío de información. El estudiante A dispone de una agenda incompleta sobre las actividades de Juanjo a lo largo de la semana pasada. Y el estudiante B dispone de la información complementaria. Lo que deben practicar es:

A. *¿Qué hizo Juanjo el lunes/martes/miércoles... por la mañana/tarde?*
B. *El lunes/martes/miércoles/... por la mañana Juanjo fue/comió/vio/etc.*

Nos encontramos pues con un ejercicio/actividad totalmente centrada en la gramática, ya que los estudiantes lo que tienen que hacer es una simple transformación, pero que tiene una forma, comunicativa porque hemos introducido el componente de «vacío de información», ya que ninguno de los aprendices tiene la información completa. Por supuesto, es discutible que esta actividad

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

cumpla todos los requisitos que se exigen en una actividad «realmente» comunicativa, pero ése no es el tema en este momento.

Con esto quería demostrar la posibilidad de utilizar actividades comunicativas para la práctica controlada.

Sin embargo, en este momento de la lección resultan muy útiles los ejercicios o *drills* que permiten al aprendiz utilizar la lengua inmediatamente después de su presentación de forma controlada e incluso repetitiva con el fin de ayudarle a memorizar las formas y asimilar su significado globalmente.

Los modelos de ejercicios que existen son casi innumerables, todos podemos verlos en cualquier método, especialmente en los libros de ejercicios donde a veces se han visto relegados estos años atrás. Pero una distinción que sí me parece importante es la que existe entre ejercicios mecánicos y ejercicios significativos.

Los ejercicios mecánicos, como por ejemplo los que exigen únicamente una transformación, no requieren del aprendiz conocer el significado de lo que están diciendo. Por ejemplo, este entresacado de un libro de texto de español (exactamente del libro de ejercicios):

El modelo dice:

A. Perdone, ¿hay un banco por aquí cerca?
B. Sí, hay uno en la calle Torrijos.

Y el aprendiz tiene que construir los mismos microdiálogos con:

1. Oficina de Correos/Avenida Palacios.
2. Restaurante chino/calle Baleares.

Está claro que no será necesario que el estudiante sepa exactamente qué es una oficina de Correos para poder realizar el ejercicio. Este tipo de ejercicios han sido muy criticados, sin embargo, pocos profesores me negarán la evidencia de que proporcionan a los estudiantes una oportunidad de practicar y asimilar lo que acaban de aprender.

Por su parte, los ejercicios significativos, además de alcanzar los objetivos que cumplen los mecánicos, exigen del alumno que maneje y escoja entre diferentes significados. Como ejemplo tenemos uno ideado para practicar las sugerencias con la forma *¿por qué no...?*

P. El miércoles hay un partido de fútbol interesantísimo

Alumno 1: ¿por qué no vamos a verlo?
Alumna 2: ¿por qué no vamos de compras? (mientras nuestros maridos lo ven en la tele).

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

Sean del tipo que sean, los ejercicios de esta etapa deben cumplir un mínimo de condiciones:

a) las frases o intercambios a que den lugar deben ser reales. Hay que evitar llevar a los estudiantes a practicar frases que nunca tendrán que decir en la vida real;
b) hay que procurar que los reproduzcan con la entonación adecuada, ya sea de sorpresa, entusiasmo, impaciencia, indiferencia, etc.;
c) deben ser atractivos para el estudiante, referidos a temas que estén relacionados con sus intereses y edades;
d) y por último, deben ser breves. Según la dificultad de lo practicado, cinco o seis ejemplos serán suficientes.

2.2.1. *Papel del profesor en la fase de práctica controlada*

Además de seleccionar y preparar los ejercicios, el profesor en este momento actuará de conductor y corrector. No hay que perder de vista que uno de los objetivos de esta fase es el de la asimilación de la forma gramatical o funcional de la muestra presentada en la primera etapa y es fundamental que el profesor esté pendiente de que los estudiantes producen sus ejercicios con la debida corrección. La interacción se dará unas veces entre profesor y estudiante o estudiantes, y otras veces entre los estudiantes, agrupados en parejas.

2.3. PRODUCCIÓN O PRÁCTICA LIBRE

Ha llegado la hora de que el estudiante actúe independientemente, y éste es uno de los objetivos de la fase de producción. Pero en esta etapa hay muchos otros objetivos que cumplir y que enumeraré brevemente:

a) conseguir fluidez y por tanto, la confianza al usar espontáneamente la lengua meta;
b) integrar lo ya sabido anteriormente con lo aprendido recientemente;
c) practicar/ensayar situaciones de la vida real;
d) proporcionar al profesor y al aprendiz información sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En esta fase de la lección, los ejercicios/actividades más utilizados son juegos comunicativos de todo tipo, juegos de roles, de vacío de información, de re-

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica
Centro Virtual Cervantes

solver problemas, intercambios personales, entre otros muchos que se pueden encontrar en cualquier libro de texto actual.

2.3.1. *Papel del profesor en la etapa de Producción*

En este momento, el profesor pierde todo protagonismo. Su principal papel es dar las instrucciones claramente, explicando cuál es el objetivo de la actividad, no el resultado. Los resultados de las actividades serán muchas veces impredecibles, como ocurre en la comunicación en la vida real. Una vez dadas las instrucciones, son los alumnos los que deben hacer todo el trabajo, divididos en parejas, en grupos o en cualquier otra combinación posible.

BIBLIOGRAFÍA

NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

MATTHEWS, A.; SPRATT, M., y DANGERFIELD, L. (1985), *At the Chalkface*, London, Nelson.

HARMER, J. (1983), *The practice of English language teaching*, New York, Longman.

RICHARDS, J., y RODGERS, T. (1986), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

CASTRO, F.; MARIN, F.; MORALES, R.; ROSA, S. (1991), *Ven*, Madrid, Edelsa.

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCA CASTRO VIUDEZ. Fases de una unidad didáctica

Centro Virtual Cervantes