

LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Una unidad transversal sobre la ecología

José Luis Atienza
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es comunicar una experiencia de diseño de materiales curriculares realizada por un colectivo de profesores de Asturias que ha venido funcionando, hasta fecha reciente bajo el nombre de Seminario Regional de Idiomas. El grupo¹ había comenzado a reunirse en 1988, en el marco de un programa auspiciado por la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Asturias en el contexto de la discusión del proyecto de DCB.

En Marzo de 1990, el CIDE convocó un Concurso Nacional para la elaboración de materiales curriculares al que, tras largas dudas, el colectivo decidió presentarse. ¿De dónde nacían las resistencias? En primer lugar, de la dificultad que tenía alguno de sus miembros para tolerar someterse a plazos fijos que pudiesen conducir a realizar un trabajo precipitado, poco reflexivo. En segundo lugar, del temor, de una parte de sus componentes, a que, constituido en grupo "pagado" por el MEC, el colectivo pudiese ser considerado como una correa de transmisión del modelo de reforma educativa propiciado por la administración educativa. En tercer tér-

¹ El grupo está formado por 6 profesores de inglés, dos de primaria (Juan Chasco y Belén Nicolás) y cuatro de secundaria (Pilar Cortejoso, Margarita de las Heras, Miguel Murcia y Teresa Rodríguez) y tres de francés, dos de secundaria (J.A. Alvarez Laviana y César Marne) y yo mismo.

mino, del hecho de que casi todos los componentes del grupo rechazaban la idea, que parecía subyacer en la convocatoria, de participar en una operación de fabricación de nuevos manuales -que todos estaban de acuerdo en considerar innecesarios e inútiles, si no contraproducentes²- y compartían la convicción de que lo importante era producir documentos que ayudasen al profesor en su proceso de autoformación. En fin, por último, todos coincidíamos en considerar que el objetivo primordial de nuestro trabajo no podía ser convertirnos en “autores” sino continuar el proceso de autoformación compartida años atrás iniciado.

Estos obstáculos se salvaron al decidir el grupo que la presentación al concurso del CIDE no podía suponer aceptar otros condicionamientos que estos dos: el respeto a los plazos de la convocatoria; la aceptación de los objetivos y contenidos del Decreto del Currículo para la ESO como base del trabajo de diseño. Seleccionado por CIDE el Proyecto presentado por el colectivo -en el que se indicaba con claridad que lo que éste se proponía era la elaboración de una *Guía de Reflexión Didáctica para los Profesores de Idiomas*-, el inicio de su desarrollo comenzó en Septiembre de 1990 y fué concluído en Septiembre de 1993. Posteriormente, y a instancias de Innovación Educativa, se efectuaron algunos cambios, por lo que la redacción definitiva no fue entregada hasta Junio de 1994. Al final de este período quedan 800 páginas de materiales teórico-prácticos, fruto de más de 500 horas de trabajo en grupo y de muchas más, varios miles, de brega individual o por parejas.

Estos materiales fueron concebidos, en su origen, para el Primer Ciclo de la ESO. Sin embargo, el resultado final pareció convenir más al Segundo Ciclo, por lo que en los ajustes finales, realizados a lo largo del curso 93-94, fueron reorientados hacia él. Pero, conforme a los pactos dentro del grupo, no van dirigidos a los alumnos sino a los profesores. Por ello, los materiales han sido organizados como una suerte de anti-manual, esto es, como un conjunto de módulos que no se dejan fácilmente llevar al aula, pero que ofrecen abundantes y variadas ayudas y sugerencias para la programación y para la acción pedagógica autónomas. No ha querido el colectivo colaborar en el proceso de **reciclaje** del profesorado -que es en lo que parece haberse convertido la Reforma- sino en su proceso de **formación** o, mejor dicho, de autoformación que es la única formación posible. No se trataba de hacer decir al profesor “diego” allí donde decía “digo”,

² Sobre el conflicto entre materiales curriculares y manuales véase mi artículo “Materiales curriculares ¿Para Qué?”, *Signos*, nº11, pp.12-21, CEP de Gijón, 1994.

ni de lograr que allí donde hacía aquel gesto pedagógico hiciese ahora este otro -como le ocurre al obrero en una cadena de montaje de un nuevo modelo de automóvil- sino de ayudarle a hacerse cargo de su propia formación y de sus decisiones teóricas y prácticas.

De este modo, los materiales curriculares que voy a presentar son el resultado del proceso de autoformación del grupo que los ha confeccionado y van dirigidos a establecer un diálogo con el proceso de autoformación de otros profesores. En definitiva, detrás de ese trabajo se esconde una concepción distinta de la que el MEC parece tener de **materiales curriculares**. Para el colectivo, éstos no han de ser otra cosa que el levantamiento de acta del trabajo profesional de los profesores³: un acta truncada, en este caso, pues falta en ella el análisis de los resultados de la confrontación de las propuestas con la práctica, pues esa confrontación no ha tenido lugar. En cualquier caso, el trabajo que aquí se presenta implica la afirmación de que los materiales curriculares no son el preámbulo -realizado por uno mismo o por otros- del trabajo del profesor, sino el relato de ese trabajo, un momento del proceso continuo de formación de los profesores.

1 PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA GENERAL DE LOS MATERIALES

La estructura de la *Guía de Reflexión Didáctica para los Profesores de Idiomas* es fácilmente observable en el cuadro 1. El fuerte componente teórico que trasluce se explica, de un lado, por la voluntad de sus responsables de hacer de la *Guía* un lugar de autoformación para los miembros del grupo y sus posibles lectores; de otro, por la clara intención, explicitada en la introducción general del trabajo, de “desarrollar y difundir (sus) concepciones pedagógicas en torno a aspectos claves de la enseñanza de idiomas”; en fin, por la convicción de que, como el propio MEC sostiene, no se trata de suplir la competencia de los profesores sino de aumentarla, lo que concede una importancia de primer orden a los aspectos teóricos que son los que pueden armar al profesor para justificar por sí mismo, de manera rigurosa, la práctica que elige.

La *Guía* se estructura, como se ve, en tres niveles:

³ Véase sobre este tema el artículo citado en la nota 2.

**PENSAMIENTO
DEL
PROFESOR**

**FUENTES
DEL
CURRÍCULO**

**MODELO
DIDÁCTICO**

**SECUENCIA
DE LOS
CONTENIDOS**

**EJEMPLIFICACIONES TEÓRICO - PRÁCTICAS
MÓDULOS METODOLÓGICO - DIDÁCTICOS**

EVALUACIÓN FORMATIVA (Fr.) Cuaderno de bitácora	DIVERSIDAD (Ing.) Inglés en la cocina	TAREAS Y ACTIVIDADES (Ing.) Mi vida escolar	MATERIALES Y MEDIOS In.: Creat. y Vídeo Fr.: Vuelta a Francia
APRENDIZAJE AUTÓNOMO (Ing.) Buscando un trabajo	ROLES DEL PROFESOR (Ing.) Folleto turístico	COMPR. ORAL, CIV. E INTER. (Fr.) Entender una canción	TRANSVERSA- LIDAD (Fr. e Ing.) Manifiesto Ecológico

Cuadro 1: Estructura de la Guía de Reflexión Didáctica

* Un nivel de indagación sobre el **pensamiento del profesor de idiomas**. Se considera, en efecto, que “ninguna discusión, reflexión o proceso de formación tienen sentido si no parten de la toma de conciencia de los conocimientos o ideas previas del o de los interesados”.

* Otro nivel de explicitación del **pensamiento del grupo** -como resultado del diálogo entre los pensamientos de cada uno de sus miembros y como elemento del diálogo con el pensamiento de los profesores objeto de estudio en el nivel anterior-, estructurado en tres bloques: **fuentes del currículo, modelo didáctico** consecuente, **secuencia de contenidos** determinada por ambos.

* Finalmente, un tercer nivel de ejemplificaciones teórico-prácticas o **módulos metodológicos**, así denominados porque cada uno de ellos se presenta como una ejemplificación de un problema metodológico concreto, cuyas implicaciones teóricas se desarrollan en un capítulo introductorio a cada uno de los módulos. Por ello, en la jerga de los autores, estos módulos se dividen en Capítulo Teórico y Módulo Didáctico. No se trata de que en cada ejemplificación se pase por alto lo que se trata en las demás, sino de que el discurso teórico y la mayoría de las actividades de la parte práctica están orientados el primero a justificar el aspecto metodológico en torno al cual se organiza prioritariamente el módulo y las segundas a mostrar las posibilidades de su tratamiento práctico.

Más detallado este es el contenido de este tercer nivel:

El **primer módulo**, se articula en torno al aspecto metodológico de la **evaluación formativa**. En el capítulo introductorio se reflexiona sobre la evaluación, se opta por un modelo de evaluación formativa y se presentan algunos instrumentos para realizarla. La parte práctica se articula en torno a la tarea de confección, por parte del alumno, de un **cuaderno de bitácora**, es decir de un cuaderno de seguimiento y autoevaluación de contenidos de aprendizaje y del propio proceso del mismo.

El **segundo módulo** aborda la **atención a la diversidad**. Tras la reflexión teórica, se proponen, en la parte práctica, recorridos y niveles diversos para la elaboración de una **receta de cocina** presentada, en la etapa de comprensión, con un documento en soporte vídeo.

El **tercer módulo** se interesa, en su capítulo teórico por el qué, cómo, por qué y para qué de las **tareas y actividades** y, como ilustración práctica, se sugiere trabajar con los alumnos en torno a una tarea de diseño y confección de un **folleto de presentación del propio colegio**: marco sociocultural, programas, horarios, actividades, etc...

El **módulo cuarto**, centrado sobre **materiales y medios**, informa en la introducción teórica sobre la utilización didáctica de esos instrumentos, especialmente del vídeo y del cómic. Las propuestas prácticas se concretan, precisamente, en una tarea de elaboración de una **publicidad en vídeo** y en otra de **producción de un cómic**, bajo el título *Le tour de la Gaule avec Astérix*.

La problemática del **aprendizaje autónomo** es el tema del **quinto módulo**. La primera parte define ese tipo de aprendizaje, canta sus virtudes y sugiere estrategias para el mismo, mientras que la segunda muestra un modo de organizar prácticamente el trabajo en el aula proponiendo a los alumnos la tarea de **búsqueda de un trabajo**: información sobre ofertas de empleo, respuesta a las mismas y negociación de las condiciones.

El **sexto módulo** se interroga, en el capítulo teórico introductorio, sobre los **roles del profesor y de los alumnos** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ilustrándolos, a nivel práctico, con una propuesta de actividad de aula en la que los aprendices son llamados a elaborar, como tarea final, un **folleto turístico**.

El **módulo séptimo** se interesa por tres aspectos distintos sobre los que se ofrecen reflexiones teóricas en el capítulo introductorio: **comprensión oral, cultura y aprendizaje de idiomas e interdisciplinaridad**. La parte práctica del módulo se articula en torno a la **comprensión de canciones**, y en concreto de dos canciones que tienen como protagonista la ciudad de París, sus monumentos, su vida social y artística. El tratamiento aislado en este módulo de una de las cuatro clásicas destrezas, exige alguna precisión: si es cierto que el punto de vista comunicativo quiere que sean trabajadas conjuntamente aquéllas no lo es menos que la focalización sobre alguna de ellas no reniega de esos enfoques didácticos puesto que, con frecuencia, en la vida real tienen lugar interacciones comunicativas que sólo demandan la movilización de una de las cuatro. Ese es precisamente el caso de la escucha de canciones. Lo que no es óbice para que el cumplimiento de ese objetivo concreto de comprensión oral pueda ser ayudado por la consulta de textos escritos, como, en efecto, se propone en este módulo.

En fin, en el **último módulo** se ilustra la temática de la **transversalidad** con una macrotarea (según el ritmo de trabajo y la exhaustividad en la ejecución de la tarea podrá exigir desde un trimestre hasta un curso completo de dedicación) en torno a la **ecología**. Es el único módulo que tiene doble versión (francés e inglés). El único, también, que se nutre efectivamente de los principios establecidos en la secuencia de contenidos defendida en la parte teórica de la *Guía de Reflexión*. En este módulo se recuperan para su aplicación todas las reflexiones teóricas y las sugerencias prácticas consecuentes que fueron objeto de tratamiento más especí-

fico en cada uno de los módulos precedentes. Como ellos, está estructurado en un capítulo teórico y un capítulo práctico. Es este último el que será presentado en la última parte de este trabajo. Pero antes vamos a detenemos a hacer una breve descripción de los contenidos de la parte teórica de la *Guía*.

2 LOS CONTENIDOS DE LA PARTE TEÓRICA DE LA GUÍA:

2.1. El pensamiento del profesor y del alumno:

Los materiales didácticos que aquí presento quieren ser, ya quedó dicho, un instrumento de diálogo con los compañeros cuyas tareas docentes se centran en la enseñanza de las LE y, por su mediación, con los alumnos a los que éstos ayudan a aprender. Ahora bien, no parece que ese diálogo pueda establecerse en ausencia de uno de los interlocutores. Por ello la *Guía de Reflexión* comienza, en su **capítulo cero**, dando la palabra a los profesores y a los alumnos. ¿Qué piensan los profesores sobre los distintos ámbitos que les afectan: la lengua, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la evaluación, los recursos, etc...? ¿Qué piensan los alumnos de los idiomas, esa asignatura que, como todas las otras, se les impone, y de su aprendizaje? El capítulo está estructurado en tres partes que a continuación se presentan.

2.1.1. Naturaleza e interés del pensamiento del profesor:

Se comienza con una reflexión sobre la naturaleza del pensamiento del profesor y su importancia funcional en relación con sus teorías y sus prácticas. Sin voluntad, ni capacidad, para la novedad en este campo, la *Guía* se limita a resumir los planteamientos conocidos en este campo de Pérez, Sacristán, Marcelo y Villar, deudores todos ellos, en buena medida, de Shon. En el ámbito concreto de idiomas se han manejado las informaciones aportadas por el único trabajo sobre el tema que el grupo ha podido conocer: *Enseñando Inglés en Bachillerato: Profesores expertos y noveles*, del malogrado profesor López-Arenas⁴.

Con todos ellos, se afirma que el conocimiento del pensamiento del profesor es importante porque “*las teorías implícitas del profesor (son) el contexto ideológico dentro del cual percibimos, interpretamos, decidimos, actuamos y valoramos*”, y se sostiene que “*este complejo ‘contexto ideológico’ está construido por una mezcla de valores, creencias y teorías, sólo parcialmente articulados, sobre el propio rol profesional y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Según el mayor o menor peso de unos u otros valores y creencias, el pensamiento del profesor de idiomas se aproximará a uno de los modelos posibles en una determinada tipología. En el caso de estos materiales didácticos la tipología se ha concretado en cuatro modelos de

⁴ Universidad de Sevilla, 1991.

profesor: el **conductista**, el **gramático-formal**, el **comunicativo** y el **humanista**.

2.1.2. Una investigación sobre el pensamiento del profesor y del alumno:

En la segunda parte del capítulo, se presenta una serie de instrumentos para la investigación del pensamiento del profesor y los resultados de su aplicación a un grupo de profesores del ámbito de la Comunidad Asturiana. Otro tanto se hace en relación con el pensamiento del alumno.

2.1.2.1. En el primer caso se utilizaron tres instrumentos:

* Una **encuesta semiabierta de opinión** que incluía aspectos relativos a:

- La enseñanza y el aprendizaje en general: naturaleza y funciones de la enseñanza; roles del profesor y del alumno; procedimientos de enseñanza en general y de idiomas en particular; evaluación.
- Los alumnos y el aprendizaje en el aula: los alumnos y el aprendizaje; pautas de interrelación en el aula.
- La acción docente.

* Un **cuestionario de escala valorativa** en torno a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, constituido por 40 afirmaciones sobre las que se pedía a los profesores que se situasen puntuando cada una de ellas, para expresar su acuerdo o desacuerdo, de 1 a 5.

* Una entrevista individual organizada en torno a ocho temas o cuestiones: función de la enseñanza; escuela y política; planificación de la enseñanza; contenidos de la enseñanza de idiomas; niveles de aprendizaje y diversidad; evaluación; el papel de la gramática; la evaluación de las clases.

La conclusión general que se desprende de la aplicación de tales instrumentos a los profesores es que éstos parecen situarse a nivel discursivo -si se hace caso de lo que expresan- en el espectro de los perfiles humanista y comunicativo. En cambio, su práctica puede resultar más conservadora, si se ha de creer lo que se desprende de algunas respuestas a preguntas que les hacían confesar implícitamente lo que negaban explícitamente.

Tiene interés, en relación con el tema de este artículo, recoger aquí el acuerdo casi unánime de los encuestados para sostener que la **función primordial del profesor** es "*diseñar nuevos métodos y actividades adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para así promover en ellos el desarrollo de la creatividad, el espíritu reflexivo y la independencia*". Dicho de otro modo, los profesores, desechan para su práctica educativa la utilización de materiales curriculares (¡es decir de manuales!) fabricados por otros.

En relación con este sorprendente resultado hay que dar cuenta de otra afirmación generalizada: “*El primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza consiste en tomar conciencia de aquello que se hace en la clase y de si se tiene alguna razón válida para hacer eso y no otras cosas*”.

2.1.2.2. En relación con el pensamiento de los alumnos la *Guía de Reflexión* en esta primera parte presenta una **encuesta** para indagar sus ideas sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas, juntamente con el resultado de la aplicación de la misma a un conjunto de grupos de alumnos de diversos contextos educativos. La encuesta contempla las variables siguientes: experiencia en lengua extranjera de los alumnos; su autoconcepto sobre conocimientos y trabajo personal en el idioma; sus expectativas de aprendizaje; opinión que tienen sobre la actuación del profesor; su concepto de la asignatura; o su opinión sobre la evaluación.

Al analizar los resultados de la aplicación de la encuesta, sorprende constatar las preferencias de los alumnos por formas tradicionales de trabajo en el aula (tales como las explicaciones del profesor, el estudio de reglas y de vocabulario, la realización de ejercicios gramaticales así como de repetición oral, etc.), en contraste con las posiciones que los profesores sostienen (humanismo y comunicativismo). Sin embargo, los temas de trabajo preferidos no llaman la atención por su exotismo. Helos aquí enunciados por orden de preferencia: viajes, deportes, amigos, canción moderna, familia, cine, mitos y leyendas, entorno escolar, el mundo de la naturaleza, la cultura del país extranjero, los descubrimientos, los enigmas históricos...

En lo que respecta a la evaluación, sus posiciones progresistas han de ser seguramente relativizadas por las actitudes interesadas que, a buen seguro, las motivan: rechazan mayoritariamente los exámenes como forma privilegiada de evaluación; el 82% considera que éstos sólo deben tener un valor diagnóstico; el 42% declara aspirar a participar en la confección, corrección y calificación de las pruebas.

2.1.3. Utilización autónoma de los instrumentos:

La tercera parte del capítulo sobre el pensamiento del profesor y del alumno está constituida por un anexo en el que aparecen todos los instrumentos utilizados, acompañados, en el caso de los del profesor, de algunas sugerencias de uso para ayudar, a los posibles lectores de la *Guía*, a indagar autónomamente -individualmente o en grupo- su propio pensamiento. Este podrá ser contrastado, por una parte, con el de los profesores encuestados y, por otra, con el del colectivo de autores de aquella. El pensamiento que estos últimos poseen sobre la enseñanza-aprendizaje de LE es precisamente el objeto del contenido tanto teórico como práctico del resto de la *Guía Didáctica*.

2.2. Las fuentes del currículo y el modelo didáctico:

Los aspectos teóricos generales del pensamiento de los autores son objeto de los tres siguientes capítulos de la obra, siendo su núcleo fundamental el **modelo didáctico**. Entendemos por modelo didáctico un conjunto de instrumentos de diverso orden e importancia (pautas y estrategias de actuación en el aula, instrumentos para la selección y análisis de materiales y para el análisis de las necesidades de los alumnos, enfoques metodológicos privilegiados, esquemas para facilitar la organización y desarrollo de actividades, criterios e instrumentos de evaluación, etc...) que, como resultado del diálogo establecido por el profesor desde su práctica con las ciencias que fundan las fuentes del currículo, rigen la acciones de programación del profesor y las interacciones de éste y de sus alumnos en el aula.

Cada profesor debe, pues, en primer lugar, interrogar las fuentes del currículo y establecer sus propias opciones al respecto. En el caso concreto de la *Guía*, estas opciones se fundamentan en una concepción de las fuentes que posee dos aspectos novedosos: por un lado, la aparición, junto a las cuatro variables clásicas (psicológica, epistemológica, pedagógica y sociológica) de una quinta, la variable **antropológica**; por otro la presencia de una noción que atraviesa todas las fuentes, proporcionándoles un eje organizador y jerarquizador: la noción de **acción mediada por instrumentos semióticos (AMIS)** que se toma a la **teoría de la actividad** de la escuela psicológica rusa⁵.

2.1.1. La fuente antropológica:

Sumar una nueva fuente a las cuatro ya existentes no es resultado del capricho ni del deseo de originalidad, sino que es fruto de la convicción de que, tal como aquí se concibe el tema, las respuestas que esta fuente proporcione condicionarán radicalmente los contenidos de de las demás. Se podría ignorar esta fuente, como es costumbre generalizada, pero ello valdría tanto como lanzar una sombra de duda sobre el resultado de toda la reflexión posterior. La pregunta central sobre la que la fuente antropológica se ha de interrogar es, al entender del colectivo, ésta: ¿cuál es el carácter de la naturaleza humana?. O, formulado de otra manera, ¿cómo el recién nacido, que se podría designar como el **cachorro humano**, se hace hombre? Dos respuestas extremas son posibles:

⁵ Un análisis detallado de la teoría de la actividad podrá encontrarse en el capítulo I del libro de V. Davidov, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, Editorial Progreso, Moscú, 1988. Un tratamiento más breve se podrá consultar en J. V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988, pp. 207-216 y 218-225, y en A. Alvarez y Pablo del Río, "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo", en *Desarrollo psicológico y Educación*, II, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), Alianza, Madrid, 1990, pp. 93-120 (en especial pp. 101 a 108).

a) todo lo que el recién nacido va a ser está incluido en lo que es en el momento del nacimiento -y ya desde antes, en el momento de su concepción-, es decir, la naturaleza humana es de orden genético y se va desarrollando paralelamente al proceso de maduración física del recién nacido en un movimiento que va de dentro hacia fuera;

b) lo esencial de lo que el cachorro humano puede llegar a ser está fuera de él, en el conjunto de las relaciones sociales, en las relaciones entre las personas y, por lo tanto, el proceso de hominización del recién nacido, su desarrollo como hombre depende de que vaya integrando, **injerando**, sobre lo que es -a saber un ser con capacidad de aprender-, los comportamientos propios de la especie humana que tienen una existencia externa a los individuos de la especie, es decir, que, con palabras más técnicas, la naturaleza humana es una realidad socialmente **excentrada**⁶, es de orden interpsicológico, y cada recién nacido llega a ser hombre en la medida en que se produce, en cada caso, el trasvase de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Se entiende así bien la trascendencia, para las otras fuentes, de la opción que se tome en ésta: los procesos de evolución y de aprendizaje (fuente psicológica), la naturaleza de la lengua y sus funciones en esos procesos (fuente epistemológica), las relaciones entre enseñanza-aprendizaje, y entre enseñantes y aprendices, y las actividades que las determinan (fuente pedagógica), en fin, las interacciones entre realidad social y realidad educativa (fuente sociológica) serán concebidas de modo radicalmente distinto según se elija una u otra respuesta al interrogante sobre el carácter de la naturaleza humana.

En el modelo aquí defendido, se opta por la segunda opción y, por lo tanto, se concibe la naturaleza humana, en sus aspectos más fundamentales, como una realidad exterior al recién nacido y el proceso de hominización como un **injerto de la naturaleza humana socialmente excentrada sobre cada nuevo individuo de la especie**, de tal modo que si no se aseguran las condiciones del injerto o éste no es el adecuado (véase el caso de los niños salvajes⁷) el proceso de hominización se retrasa, entorpece o bloquea⁸.

⁶ Expresión que tomo de Lucien Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Editions Sociales, París, 1975, el cual se inspira en la célebre fórmula de Marx en su sexta tesis sobre Feuerbach: "La esencia humana no es una abstracción inherente al individuo aislado. En su realidad es el conjunto de las relaciones sociales" (Traducido de K. Marx y F. Engels, *Etudes Philosophiques*, Editions Sociales, París, 1951, p.63).

⁷ Sobre este tema véase el clásico estudio de H. Lane, *El niño Salvaje de Aveyron*, Alianza Universidad, Madrid, 1984.

⁸ Sobre esta fuente antropológica, así como sobre el resto de las fuentes se encontrará un desarrollo más amplio en J.L. Atienza y otros, *Guía de reflexión didáctica para profesores de idiomas*, 1994, pp. 61-124 (sin publicar).

2.2.2. La noción de AMIS:

La **acción mediada por instrumentos semióticos** es una noción que, encajando perfectamente con la opción tomada en el ámbito antropológico, permite, como ya quedó dicho, proporcionar unidad, continuidad, organización y jerarquía a las fuentes curriculares, pues todas ellas se reducen en la práctica, como se verá, a casos particulares de AMIS.

La **teoría de la actividad**, de la que esta noción forma parte, postula que el hombre es producto de lo que hace: es su actividad lo que le constituye como tal y según el carácter de la actividad así es el propio hombre. Pero la actividad de cada miembro de la especie está condicionada por la actividad histórica de la propia especie: *“La forma inicial de todos los tipos de actividad de las personas es la práctica histórico-social del género humano, es decir la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas”*⁹. El desarrollo de cada miembro de la especie, en este marco, consiste en la reproducción por cada individuo, en situaciones de interactividad social, de los tipos de actividad históricamente construidos. De modo que es en las interacciones sociales donde el individuo adquiere el lenguaje, la conciencia, donde se hominiza en fin. *“Toda la actividad espiritual de las personas está determinada por la práctica social y tiene una estructura en principio afín con ella. La actividad es la **sustancia** de la conciencia humana”*¹⁰. Si queremos, pues, saber cómo se construye la conciencia humana hay que analizar lo que sucede con la actividad.

Ahora bien, la actividad, en su más amplio sentido, es una noción que se refiere a realidades interactivas muy amplias, complejas y, por ello, difícilmente analizables. Son actividades, para los especialistas de esta teoría, el trabajo, la educación, el juego... Es por ello preciso aislar una unidad de interacción más manejable pero que permita observar en ella el funcionamiento del modo de construcción de la conciencia. Y esa es precisamente la cualidad de la **acción**. Una acción es cada una de las actuaciones que realizamos para alcanzar el **motivo** al que se dirige la actividad (el motivo de la educación sería, por ejemplo, la socialización de los alumnos). Cada acción tiene sus **metas** (en una clase de idioma la tarea final que se pretende que los alumnos realicen) que se alcanzan mediante una serie de **operaciones** (cada una de las actividades didácticas conducentes a la tarea final) las cuales se realizan bajo determinadas **condiciones** (el contexto concreto de la clase condicionado por las consignas del profesor).

⁹ Davidov, op. cit. p. 27.

¹⁰ Davidov, op.cit., p. 27.

La acción precisa, para su realización, de una serie de instrumentos. Unos tienen valor por sí mismos -los objetos de la realidad que intervienen en la acción- pero otros sólo valen por lo que representan. Son éstos, los **instrumentos semióticos**, los que esencialmente garantizan la acción, pues son los que median entre los individuos y entre éstos y los objetos. Un esquema, un dibujo, son instrumentos semióticos, pero el instrumento semiótico por excelencia es el lenguaje. En cada momento de nuestras vidas estamos inmersos, de una manera u otra, en interacciones que son posibles gracias al lenguaje. Cada una de ellas constituye una AMIS, en el marco de la cual adquirimos, organizamos y reorganizamos nuestra conciencia.

El injerto de la naturaleza humana excentrada sobre cada cachorro humano, del que se ocupa la **fuerza antropológica**, tiene lugar como resultado de las distintas AMIS en las que el individuo participa; la **fuerza psicológica**, por su parte, analiza los procesos psicocognitivos que tienen lugar en esas acciones; el lenguaje, que interesa a la **fuerza epistemológica**, se aprende y desarrolla también en ellas, y en ellas debe ser analizado y estudiado, pues es donde tiene su existencia real; las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que son objeto de estudio por parte de la **fuerza pedagógica**, son igualmente AMIS; y lo mismo cabe decir, finalmente, de las instancias de relación entre sociedad y sistema educativo estudiadas por la **fuerza sociológica**. Por ello se afirmaba anteriormente, y es de esperar que ahora haya quedado demostrado, que las AMIS son el eje en torno al cual se articulan todas las fuentes, cada una de las cuales se ocupa, en realidad, de observar el mismo fenómeno -los procesos de interacción humana, o AMIS- pero desde una óptica distinta, o, más bien, focalizando su atención sobre un aspecto distinto del mismo fenómeno.

Una vez explicados, con la detención que el espacio limitado de un artículo lo permite, estos dos conceptos novedosos, fuerza antropológica y AMIS, es necesario caracterizar rápidamente a cada una de las otras fuentes.

2.2.3. Fuentes psicológica, epistemológica, pedagógica y sociológica:

En la **fuerza psicológica** se opta por una concepción del desarrollo de los individuos íntimamente determinada por las experiencias a las que éstos están sometido. Se sostiene, con Luria, que el desarrollo es la *"adquisición de las experiencias de otros mediante la práctica conjunta y el lenguaje"*¹¹, y, con Vygotsky, que la instrucción precede al aprendizaje y lo conduce, por lo que el esfuerzo esencial del profesor debe radicar en proponer a los alumnos en la zona de desarrollo próximo¹², en

¹¹ Luria, A.R. y Yudovich, F.IA.: El lenguaje y el desarrollo intelectual en el niño. Pablo del Río, Madrid, 1978, p.12.

¹² Sobre todas estas cuestiones puede consultarse el libro de Whertsh o el artículo de Alvarez y Del Río citados en la nota 7. Pero es más aconsejable la lectura directa del libro de L.S. Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1989, en especial de su cap. VI.

forma de actividades comunicativas variadas apoyadas en documentación rica y plural, las ayudas más potencialmente cargadas de desarrollo.

En la **fuentes epistemológica** se defiende que la lengua no es tanto un instrumento de comunicación cuanto un **instrumento de producción y de negociación del sentido** en contextos interactivos y que esos contextos -o AMIS- deben ser el lugar de la observación y estudio de la realidad lingüística, y, naturalmente, de su comprensión y producción. Entendemos, igualmente, la lengua como depósito de las experiencias colectivas de sus hablantes, como memoria del pueblo que la habla, siendo cada lengua un instrumento de construcción diferente de la conciencia. El acceso a una lengua es así necesariamente el acceso a una cultura. De hecho, como lo expresa Bruner, la única razón por la que se aprenden lenguas es para "manejarse culturalmente"¹³. Pero con Bernstein se concordará, también, en que lo que los locutores hablan no es la lengua de su comunidad, que no tiene una existencia concreta, sino **códigos** de esa lengua, cada uno de los cuales es portador de un determinados sistemas de valores y referencias culturales¹⁴.

En la **fuentes pedagógica** se intenta demostrar que el rol del profesor ha de ser, por un lado, el de **facilitador** de los procesos de construcción de aprendizajes por parte de los alumnos, ofreciéndoles marcos -AMIS- en que esos procesos puedan funcionar óptimamente, y, por otro, el de **engarzador** o mediador de esos procesos con los conocimientos culturales socialmente construidos¹⁵. En el caso de la apropiación de un idioma, estos roles son tanto más importantes cuanto que, como se acaba de señalar, una lengua, a través de sus diferentes códigos, es, necesariamente vehículo de cultura.

En la **fuentes sociológica**, en fin, se opta por considerar que las relaciones entre sistema educativo y sociedad están lastradas por la dependencia del primero con respecto a la segunda. Un sistema educativo es el instrumento de que una comunidad humana se dota para hacer perdurar el orden establecido. Este proceso de **reproducción** tiene lugar en cada una de las AMIS educativas. Pero las AMIS en las que se realiza la apropiación de una lengua extranjera podrían cumplir un rol **perverso, contrahegemónico**, al constituirse en ejemplos de otros sistemas de valores, otras formas de conciencia, otros procesos de hominización relativizadores de lo que las acciones mediadas por la lengua materna presentan como exclusivo.

¹³ J. Bruner, El habla del niño, Paidós, Barcelona, 1986. Por lo demás, se podrá leer un desarrollo de estas ideas en el ya citado Propuestas de Secuencia..., de Aienza y otros, pp. 187-189.

¹⁴ Bernstein, B. Langage et classes sociales, Minuit, Paris, 1975, pp. 124-125.

¹⁵ Véase Coll, art. cit., p. 81.

2.2.4. El modelo didáctico:

Ya se dijo anteriormente que es en las respuestas obtenidas al interrogar, desde su práctica concreta, las fuentes del currículo donde encontrará el profesor los instrumentos que le permitirán perfilar su modelo didáctico, el cual, como también se indicó, habrá de contemplar -tal como se resume en el cuadro 2- al menos estos tres apartados: establecimiento de un listado de principios de procedimiento, elección de uno o varios enfoques metodológicos que permitan integrar dichos principios, diseño de un esquema o estructura de unidad didáctica que facilite la secuencia de objetivos, contenidos y actividades dentro de ella.

MODELO DIDÁCTICO

aula como laboratorio de la realidad

**concepción pragmática de la lengua
proceso cíclico**

**atención a la zona de des.
Próximo secuencia elaborativa**

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

**evaluación formativa
uso de documentos auténticos**

**autonomía del aprendiz
propiciar aprendizajes distintos**

ENFOQUES METODOLOGICOS PRIVILEGIADOS

ESQUEMAS PARA LA ELABORACION DE UNIDADES

Cuadro 2: Modelo didáctico

2.2.4.1. *Principios de procedimiento:*

Para los expertos de la investigación-acción, los principios de procedimiento se definen como “*normas de actuación derivadas de las decisiones metateóricas, teóricas y técnicas del proyecto curricular ... que sintetizan las actitudes que se quieren respetar en el trabajo*”¹⁶. He aquí, pues, a continuación, las normas de actuación que, según el colectivo autor de los materiales curriculares que aquí se presentan y consecuentemente con los datos obtenidos de las fuentes curriculares analizadas, han de presidir la elaboración de unidades didácticas. Más que como principios de procedimiento aislados se presentan, por mor de la brevedad, como enunciados globales cada uno de los cuales encierra un haz de principios de procedimiento.

* El aula ha de ser un **laboratorio de la realidad**: Es el principio básico que permite funcionar a todos los demás. Se afirma con él que, a falta de poder acceder a la lengua objeto de apropiación en situaciones auténticas de producción y negociación de significados culturalmente marcados, es decir en AMIS reales, éstas habrán de reconstruirse en el aula **simuladamente**.

* Se tendrá en cuenta la concepción **pragmática de la lengua**: La coherencia con éste principio ha de llevar a diseñar actividades que:

- exijan negociar los significados producidos, partiendo de la convicción de que, como señala Gumperz, “nunca podemos estar seguros del sentido de un mensaje”¹⁷;
- actualicen los distintos componentes de la competencia comunicativa;
- supongan la realización de cosas con la lengua;
- presenten distintos códigos de lengua variados y socialmente marcados;
- permitan trabajar la lengua en torno a unidades superiores al léxico y a la frase; etc.

* Se actuará sobre la **zona de desarrollo próximo**: Este principio, consistente con el modelo vygotskiano que orientaba la opción psicológica, recuerda al profesor que cada instancia de enseñanza-aprendizaje es una ocasión para tirar del desarrollo y conducirlo, una ocasión en la que el alumno no sólo se juega saber más o menos lengua extranjera, sino el desarrollo de sus capacidades psicocognitivas. Es necesario, pues, partir siempre de los conocimientos previos de cada alumno para asegurar que la zona de desarrollo próximo es aprovechada. El esquema para elaborar unidades didácticas que luego será objeto de estudio está pensado para respetar este principio: permite tirar del desarrollo y verificar luego su resultado.

¹⁶ C. Cascante y G. Braga: “La investigación-acción como praxis. Breve guía práctica”, Cuadernos de Pedagogía, Ed. Fontanella (en prensa), 1994.

¹⁷ J. Gumperz. Engager la conversation, Minuit, Paris, 1989, p. 27.

* Los contenidos se trabajarán **cíclicamente**: El aprendizaje no tiene lugar de manera lineal, ni se satura un campo de conocimiento de una sólo vez, sino que el proceso es un vaivén en el que unos elementos necesitan de la ayuda de otros para ser comprendidos o aceptados de modo cada vez más completo y perfecto. Hay, por lo tanto, que asegurar actividades que posibiliten la revisión, ampliación, desarrollo y fijación de los contenidos ya tratados.

* Se tendrá en cuenta la **secuencia elaborativa**: Esta noción, que procede del ámbito teórico del constructivismo psicológico, postula que, para construir un marco de aprendizaje que pueda ser rentabilizado por el aprendiz, de una lengua extranjera en este caso, habrá que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje procediendo **de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo general y abstracto a lo concreto y particular, de la comprensión a la producción**, etc.

* Se propiciará siempre una **evaluación formativa**: Se trata de una evaluación que se caracteriza por ayudar al aprendiz:

- a tomar conciencia, en cada momento, del lugar que ocupa en su recorrido de construcción de conocimientos;
- a tomar, igualmente, conciencia de los procesos y estrategias que pone en marcha al aprender, para así rentabilizarlos;
- a gestionar autónomamente su propio recorrido y su singular proceso de construcción de conocimientos.

Se observará que en la unidad didáctica sobre tema ecológico, que se propone como ejemplificación del modelo didáctico que aquí se está exponiendo, se han previsto múltiples momentos y variadas fórmulas de este tipo de evaluación formativa.

* Se propiciará la **autonomía del aprendiz**: Autonomía y evaluación formativa van de la mano. La segunda es un instrumento de la primera; pero, al mismo tiempo, no es posible imaginar aquélla sin la existencia, en algún grado, de ésta. En realidad no hay aprendizaje si no es autónomo. Más vale que el profesor acepte este hecho y ponga los medios para facilitarlo y potenciarlo. En la unidad didáctica de referencia, el aprendizaje autónomo tiene sus instrumentos más importante en una serie de fichas que el alumno debe ir rellenando y completando progresivamente; en los momentos de evaluación de contenidos y de procesos que utilizan dichas fichas como medio de autoevaluación; en la elaboración, con ayuda, de esquemas que luego hay que desarrollar autónomamente; etc.

* Se priorizará el uso de **documentos auténticos**: El interés de este tipo de documentos estriba en que están llenos de huellas discursivas, es decir de huellas de los procesos reales de producción y negociación de significados culturales. Entre ellos habrá que conceder un lugar de privilegio a los documentos en soporte vídeo porque:

- contextualizan los enunciados, reproduciendo casi con toda exactitud los procesos de enunciación, la relación entre lo dicho y lo callado, entre lo verbal y lo no verbal;

- unen la representación lingüística a la imagen de la realidad representada;
- visualizan, en definitiva, AMIS.

* Se propiciarán otros **aprendizajes distintos** de los meramente lingüísticos: La apropiación de una lengua segunda no puede tener como objetivo el dominio de un instrumento para nombrar de modo diferente una realidad ya conocida. Ni siquiera es acertado decir que se trata de la adquisición de una nueva competencia comunicativa. Más bien se trata de la ampliación de la competencia comunicativa de que dispone el aprendiz, ampliación que ha de servir a éste para aprender otras cosas, a propósito de otros, produciendo y negociando nuevos significados culturales y de modo diferente, transformándose así en cuanto comunicador, todo ello según las propias capacidades, intereses, nivel y ritmo de cada uno.

Es en este marco, abierto hace ya tiempo por los enfoques comunicativos en el que han de integrarse las nociones que el diseño curricular ministerial ha puesto de actualidad, como la **transversalidad** o la **diversidad**, y otras ya antiguas, pero ahora reactualizadas, como la **globalización** y la **interdisciplinariedad**.

2.2.4.2.- Enfoques metodológicos privilegiados:

El modelo didáctico que aquí se defiende opta, como enfoque metodológico privilegiado, por las **tareas lúdicas**, práctica de aula que permitirá respetar los principios de procedimiento que se acaban de exponer posibilitando, en especial, que las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje se conviertan en ese laboratorio de la realidad que en el dintel de aquellos principios de procedimiento se reclamaba. La noción de tarea lúdica tiene la voluntad de integrar el conjunto de enfoques que, presentándose con frecuencia como diferentes, si no como excluyentes, comparten todos ellos la pretensión de reconstruir creativamente en el aula los procesos interactivos o AMIS de todo orden que se dan en la realidad. La **simulación**, los **proyectos**, las **tareas**, los **juegos** ... son tareas lúdicas, y sólo la tendencia al capillismo -una forma roma de comprender la propiedad privada intelectual- puede hacer de ellas enfoques metodoló-

gicos distintos. No siendo este el lugar para detenerse a demostrar esta afirmación¹⁸ -que, por lo demás, a los que frecuentan este tipo de propuestas debería parecerles obvia- bastará con proponer aquí una definición de tarea lúdica en la que los especialistas de cada uno de los enfoques citados -los Debyser, Caré, Mata, Di Pietro, Long, Breen, Candlin, Ribé, Zanón, Estaire, etc...- no tendrán dificultad en reconocerse:

*Una **tarea lúdica** es una “práctica consistente en reconstruir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida social al margen de su propósito práctico real, que es susceptible de convertirse en el aula en el eje en torno al cual se articulan las diversas facetas que están implicadas en la construcción de una competencia comunicativo-cultural en una lengua segunda y se organizan y desarrollan globalmente todas las actividades a partir y en función de la propia trama, ligando cada paso que hay que dar desde el comienzo hasta el final de la acción”¹⁹.*

El elemento aglutinador de los distintos enfoques aquí reunidos es el **juego**, concebido, siguiendo a Vygotski y Elkonin²⁰, de un lado, desde la perspectiva filogenética del problema, como el modo histórico de transmisión de conocimientos utilizado por las sociedades humanas a través del tiempo (**en la historia de la humanidad primero fue el trabajo y luego el juego para preparar el trabajo**, viene a ser la tesis defendida por Elkonin) y, de otro, como el modo privilegiado de rentabilización de la zona de desarrollo próximo, es decir, como el modo privilegiado de desarrollo individual o, dicho de otra manera, del transvase de la naturaleza humana excentrada, interpsicológica, al nivel intrapsicológico (perspectiva ontogenética del problema).

La función del juego en el aula no es, por lo tanto, divertir al aprendiz sino explotar la poderosa potencialidad constructora de aprendizajes del juego, la cual se enraiza, de un lado, en la **pertinencia ecológica** de éste -al quedar inscrito, mediante su uso didáctico, en la herencia filogenética de la especie humana- y, de otro, en la función ontogénica que el juego cumple. Este segundo aspecto quedará aclarado con la siguiente cita:

¹⁸ Una discusión de este tema -con el interés añadido de que se le pone en relación con la investigación-acción- se encontrará en J.L. Atienza, “Las tareas lúdicas como una forma de investigación en el aula”, Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas, nº 5, Universidad de Alcalá, 1992, pp. 9-29.

¹⁹ J.L. Atienza y P. Gil. “El juego en la clase de lengua extranjera: una estrategia para lograr buenos aprendizajes”, Aula de innovación educativa, Graó Ediciones, nº 28-29, pp. 81-90 (pp. 88-89 para la cita).

²⁰ De Vygotski véase op. cit. (principalmente el capítulo séptimo); de D. Elkonin consúltese su Psicología del juego, Mdríd, Visor, 1984.

“El juego no es una actividad más, sino una actividad nuclear en todo aprendizaje, puesto que concentra, ‘como en el foco de una lente’, todos los procesos evolutivos del niño. ‘El atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo’, concluye Vygotski, tras haber demostrado que lo que caracteriza al juego son las reglas y que éstas consiguen la paradoja de que, exigiendo un esfuerzo por parte del jugador (niño o adulto) -pues tiene que someterse a unas leyes que le impiden hacer lo que desearía en cada momento-, ese esfuerzo es el que le permite alcanzar el máximo placer, es decir, jugar, para lo cual desea también respetar las reglas del juego. Traduciendo esto al aprendizaje institucional de una lengua extranjera, el juego en el aula es aquel tipo de práctica que nos permite lograr que la lengua extranjera, que aparece como una regla más, sea **deseada** por el niño”²¹.

El juego y, por la tanto, las tareas lúdicas, que son modalidades de juego, son así coherentes con las concepciones expuestas en la fuente antropológica y psicológicas²². Pero las tareas lúdicas precisan un instrumento de traducción a la actividad del aula que optimice sus virtualidades. De construirlo se ocupa el apartado siguiente.

2.2.4.3. *Un esquema de unidad didáctica:*

El diseño propiamente dicho de una unidad didáctica -que supone, no se olvide, el diseño de una AMIS educativa, esto es, el diseño de una **acción educativa mediada por instrumentos semióticos**- coherente con los planteamientos hasta ahora expuestos, debería comportar:

* Un primer momento de **negociación** de la tarea lúdica con los alumnos, con la finalidad de que se impliquen en el conjunto del proceso, siendo conscientes de qué se va a hacer, a través de qué modalidad de actividades, con qué recorrido, con ayuda de qué tipología de materiales, etc. Si cada unidad didáctica forma parte de un todo más amplio (una simulación global a lo largo de un año, por ejemplo) la negociación esencial tendrá lugar al comienzo del curso y no será preciso replantearla al comienzo de cada unidad.

* Un segundo momento de **análisis prepedagógico**, por parte del profesor, de la tarea lúdica así negociada, con el objetivo de hacer una previsión general de contenidos -no sólo lingüísticos: qué actos de habla son susceptibles de aparecer en la resolución de la tarea, qué formulaciones para esos actos de habla, qué léxico, qué elementos morfosintácticos, qué cuestiones culturales, tanto implícitas como explícitas, qué elementos cinésicos y prosémicos- y decidir cuáles de entre ellos deban pasar a ser objeto de apropiación, teniendo en cuenta las características y capacida-

21 Atienza, J.L. en Atienza y otros, *Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras. Primaria*, MEC/Editorial Escuela Española, 1992, p. 138.

22 Para un desarrollo amplio de estos temas véase Atienza y Gil, art. cit. y Atienza, “El juego y la enseñanza de lenguas extranjeras”, *El Busgosu*, CEP del Nalón, 1994, pp. 20-25.

des de los alumnos. Se hará también aquí una previsión de las actividades más idóneas y de los materiales necesarios.

* En tercer lugar, se procederá a **determinar los objetivos y contenidos generales** de la unidad, teniendo en cuenta lo decidido en la secuencia de objetivos y contenidos, pero también aquellos principios de procedimiento que se van a atender especialmente en la unidad, pues ello condicionará la selección de actividades.

* Finalmente, se abordará el despliegue y **secuenciación de los contenidos y de las actividades** a lo largo de la unidad. Aquí es donde cabe imaginar el esquema de unidad didáctica que se ha postulado repetidas veces. En el cuadro 3 se presenta el que ha sido utilizado para secuenciar la unidad transversal sobre la ecología a la que hemos hecho ya referencia:

FASE	MOMENTO INTERACTIVO DEL PROCESO DE APROPIACION	FUNCION DE LAS ACTIVIDADES
I	- Presentación de la tarea lúdica: objetivos y contenidos	Actividades de motivación e indagación conocimientos previos
II	- Resolución de la tarea con ayuda: objetivos y contenidos	Actividades de apropiación
III	- Resolución de la tarea sin ayuda: objetivos y contenidos	Actividades de evaluación
IV	- Variación de roles y registros: objetivos y contenidos	Actividades de apropiación y evaluación
Evaluación final individual de conocimientos y del proceso		

Cuadro 3: Esquema para secuenciar unidades didácticas

La sencillez de este esquema no debe ocultar la riqueza que encierra. En **primer lugar**, es coherente con la noción de AMIS, mejor aún, es el esquema de una AMIS que, teniendo en cuenta la **meta** a conseguir, la tarea lúdica, permite una descripción de los temas que han de ser tratados (contenidos), de las **operaciones** a realizar (las actividades) y de las **condiciones** bajo las que éstas se realizan (la descripción de las actividades, con las consignas para el profesor y los alumnos, que serán, en lo fundamental, un desarrollo de los principios de procedimiento).

Además, la estructura en cuatro fases de progreso es ya en sí misma una secuencia de carácter constructivista:

* la **primera fase** supone la toma de conciencia de los conocimientos previos de los aprendices, busca, a la vez, motivar a éstos de cara a la realización de la tarea lúdica e, idealmente, en última instancia, pretende crear situaciones interactivas en las que la comunicación surja naturalmente como necesidad de la propia acción, es decir de la tarea lúdica final;

* la **segunda**, fase de apropiación de conocimientos, tiene como objetivo crear un marco en el que el profesor proporcione a los alumnos, de acuerdo con las necesidades de cada cual -observadas en la fase anterior al indagar los conocimientos previos-, las **ayudas** de todo tipo -en forma de actividades, materiales, informaciones directas, etc.- necesarias para realizar la tarea lúdica, para alcanzar la **meta** de la **acción**;

* la **fase tercera**, de resolución autónoma de la tarea, se considerará como el momento de la evaluación y autoevaluación de los logros obtenidos por los alumnos en sus acciones de construcción de conocimientos: el profesor y los alumnos toman conciencia de en qué medida éstos son capaces de hacer por sí solos aquello que, previamente, han hecho con la ayuda del profesor;

* pero las producciones de los alumnos en la tercera fase son meramente imitativas y, por ello, se propone una **cuarta fase**, de transposición, que tiene como finalidad la evaluación de la capacidad que tienen los aprendices para trasladar los conocimientos adquiridos a otros contextos similares, única garantía ésta de que los aprendizajes han sido significativos, única garantía, más en concreto, de que una determinada competencia comunicativa -en un determinado ámbito- ha sido adquirida, pues tener competencia comunicativa es, precisamente, poseer la capacidad de adaptar el discurso a las exigencias cambiantes de las variables que intervienen en una interacción social.

Una **tercera cualidad** del esquema es su coherencia con las teorías psicológicas de Vygotski por las que se optaba en la fuente psicológica y con los planteamientos filogenéticos y ontogenéticos en torno al juego. Respecto al primer aspecto, el esquema calca el modelo de relación entre desarrollo e instrucción sugerido por el psicólogo ruso: la primera fase parte del desarrollo real, por ello una de sus funciones es la identificación de los conocimientos previos de los aprendices; la segunda se corresponde con la zona de desarrollo próximo, la zona sobre la que actúa la instrucción tirando del desarrollo y conduciéndolo; la tercera y la cuarta son las fases del desarrollo potencial, donde se da cuenta del progreso realizado por cada cual.

En cuanto a la consistencia del esquema con el rol del juego en la filogénesis y en la ontogénesis hay que señalar, por un lado, en relación con la primera, que el esquema no representa, ni puede representar, más que uno de los tres momentos de la dinámica filogenética, precisamente el del juego, el cual, sin embargo, sólo es posible y tiene sentido si se une a los otros dos: el trabajo o actividad seria que le precede -sin cuya existencia como modelo su reconstrucción mediante la tarea lúdica sería imposible- y el trabajo o actividad seria que ha de venir -que es lo que da sentido didáctico a la tarea y motiva su realización, pues el juego tiene como objetivo preparar al aprendiz a resolver en la realidad el problema simulado en el aula; por otro lado, en lo que se refiere a la dinámica ontogenética, el esquema sitúa al aprendiz en un

contexto interactivo que posee todas las ventajas del juego: se negocia el tipo de juego en la primera fase; se presentan las reglas, se distribuyen roles, se hace acopio de materiales y se realizan tareas de entrenamiento en la segunda; se ensaya el juego en la tercera; se juega autónomamente en la cuarta.

En fin, la estructura en fases permite formular y secuenciar los objetivos, contenidos y actividades con facilidad y ayuda, también, a interrelacionarlos reduciendo la brumosa y vaguedad con que con tanta frecuencia se presenta la necesaria relación que se ha de establecer entre unos y otros.

La aplicación del último nivel del esquema, la evaluación final, será facultativa. En realidad es ajeno al propio proceso de construcción de conocimientos en cuatro fases planteado, el cual ya contiene previsiones de evaluación (fases 3ª y 4ª). Pero el profesor podrá estar interesado en efectuar una evaluación final cuando se considere muy presionado por el sistema educativo en su demanda de datos evaluativos convencionales, o cuando, tras una unidad en la que se ha trabajado fundamentalmente en grupo, crea oportuno o bien conocer más de cerca el recorrido de cada alumno o bien que el propio aprendiz adquiera conciencia del carácter de los progresos realizados.

3 ANALISIS DE UNA UNIDAD TRANSVERSAL: LA ECOLOGÍA:

Los tres constituyentes del modelo didáctico que se acaban de presentar han sido tenidos en cuenta para la elaboración de la unidad didáctica transversal, sobre tema ecológico, que ahora se pasa a detallar de modo breve y general²³. No es factible otra cosa, al no poder ofrecer aquí una copia de la unidad que posibilitaría una explicación más en profundidad. Bastará, pues, con enunciar los principios de procedimiento elegidos para la unidad, concretar la actividad final y analizar la organización y estructura de la secuencia. Serán suficientes estas muestras para evaluar su fidelidad al modelo didáctico descrito y, en concreto, para verificar las virtudes del esquema para generar unidades didácticas que aquí se ha defendido.

3.1. Los principios de procedimiento o ejes de selección y organización de las actividades a los que esta unidad didáctica atiende más específicamente son los siguientes:

* Facilitar el aprendizaje de otras cosas además de la lengua y a través de ella:

²³ Esta unidad forma parte de la Guía de Reflexión Didáctica para Profesores de idiomas, de Atienza y otros, ya citada.

- . conocimientos sobre la naturaleza, el medio ecológico, su deterioro y su conservación;
- . conocimientos sobre la estructura, organización y elaboración de cierto tipo de textos (carteles, folletos y manifiestos);
- . conocimientos diversos: geográficos, históricos, culturales (canciones).

- * Fomentar la autonomía del alumno, tanto en el aprendizaje como en la evaluación.
- * Propiciar el trabajo en grupo.
- * Asegurar la circularidad cíclica en el aprendizaje.
- * Posibilitar el trabajo interdisciplinar.
- * Desarrollar procesos de evaluación formativa.

3.2. La **tarea lúdica final** de la unidad, o **meta** de la AMIS pedagógica es la "*realización de una exposición de carteles murales y folletos informativos y publicitarios, así como la elaboración de un manifiesto, todo ello acerca del interés y la conservación de entomos naturales*".

La **organización, estructura y secuencia** de la unidad que se resume en el cuadro 4 -en el que para mayor claridad se ha prescindido de los objetivos y se han agrupado las actividades según sus finalidades didácticas y los contenidos según su carácter conceptual, procedimental o actitudinal- permite comprobar, con sólo compararlo con él, que se ha respetado el esquema propuesto en el modelo didáctico.

Pero además hay otras constataciones interesantes en relación con cada una de las fases:

En la **primera** hay que subrayar la ausencia, como cabía esperar, de contenidos conceptuales, puesto que no se trata de una fase de adquisición de conocimientos. Al contrario, los contenidos actitudinales tienen aquí el mayor peso relativo, lo que es natural en una fase de motivación.

En la fase **segunda**, los contenidos conceptuales aumentan, pero el mayor peso es para los procedimentales porque uno de los principios de procedimiento elegidos específicamente para regir esta unidad es el fomento de la autonomía del aprendiz. Una lectura detenida de los contenidos demostraría, además, que han sido respetadas las exigencias de la **secuencia elaborativa** propia del constructivismo. Esto también es constatable en la secuencia de actividades que tiene un carácter cíclico, ritmado por las actividades 12, 20 y 24, las cuales culminan ciclos de actividades que ponen en marcha procesos de aprendizaje de estructuras discursivas cada vez más complejas, descontextualizadas y abstractas (cartel > folleto > manifiesto). Estos procesos proceden siempre de la comprensión (actividades de identificación, observación y análisis de ejemplos auténticos de cada tipo de documento) a la producción (elaboración guiada de esquemas de cada tipo de documento que encontrarán su desarrollo en la tercera fase).

FASES	CONTENIDOS	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
I	<p>1 Conceptual 4 Procedimentales 4 actitudinales</p>	<p>- 0 a 7: son actividades de motivación (0 a 2), indagación, explicitación, validación, consolidación y puesta en común de conocimientos previos (3 a 5) y organización del trabajo (6-7).</p>
II	<p>8 conceptuales 14 procedimentales 6 actitudinales</p>	<p>- 8 a 11: Análisis de materiales (carteles) para conocer su organización textual, adquirir vocabulario y datos factuales sobre el tema, así como aprender procedimientos de orden vario. - 12: Preparación a la producción de un cartel. - 13 a 16: Actividades formativas de tipo diverso con la finalidad de mejorar producciones, ampliar informaciones, evaluar el proceso y revisar y reforzar conocimientos. -18-19: Análisis de materiales (folletos) para conocer su organización textual, adquirir vocabulario y datos factuales sobre el tema así como aprender procedimientos de orden vario. - 20: Preparación a la producción de un folleto. - 21: Evaluación para mejorar las producciones. -22-23: Análisis de materiales (folletos) para conocer su organización textual, adquirir vocabulario y datos factuales sobre el tema así como aprender procedimientos de orden vario. - 24: Preparación a la producción del manifiesto.</p>
III	<p>1 conceptual 8 procedimentales 7 actitudinales</p>	<p>- 25: Negociación de criterios de evaluación. - 26: Confección de carteles y folletos. - 27: Presentación y evaluación de los productos. - 28: Negociación modos de organización para la elaboración del manifiesto. - 29: Confección del manifiesto. - 30: Presentación y evaluación del producto.</p>
IV	<p>4 conceptuales 2 procedimentales 2 actitudinales</p>	<p>- 31: Resolución de la nueva tarea (mural). - 32: Presentación y evaluación del o de los productos.</p>
Evaluación final individual de conocimientos y del proceso		

Cuadro 4: Organización, estructura y secuencia de la unidad transversal

Nótese, por lo demás, la existencia de actividades de evaluación formativa -instrumento, ya lo vimos en su momento, al servicio de la progresiva autonomización del alumno- al final de cada ciclo (actividades 13,16 y 21). En cuanto a la fase **tercera**, está toda ella dedicada a la evaluación. Por ello desaparecen, prácticamente, los contenidos conceptuales, mientras que la resolución de las actividades proyectadas -elaboración de criterios de evaluación, trabajo autónomo en grupos, presentación pública de los productos resultantes y evaluación colectiva de los mismos- son lugares privilegiados para el aprendizaje de contenidos actitudinales y procedimentales, que por ello tienen aquí presencia importante.

En fin, la **última** fase, además de ser el lugar para evaluar la significatividad de los conocimientos adquiridos, es, también, por ello mismo, momento de autoaprendizaje, por lo que los contenidos conceptuales vuelven a cobrar peso relativamente substancial.

CONCLUSION

La *Guía de Reflexión Didáctica para Profesores de Idiomas* que aquí se ha presentado²⁴ supone una apuesta, sin duda en muchos aspectos fallida, por el rigor, la cohesión y la coherencia. El intento de fidelidad a esas tres cualidades ha regido todos los esfuerzos del colectivo de autores de la misma a lo largo de los cuatro años que ha durado su confección. Es el modo de abordar la tarea lo que al final del proceso queda. Y, por ello, la invitación a sumarse a un trabajo de esas características es el mensaje con que se terminan estas páginas. La manera de proceder es, pues, lo que puede tener un valor para los profesores que se acerquen a estos materiales. El producto concreto, en cambio, ha de estimarse secundario.

Difundiendo el resultado de su trabajo el colectivo que el autor de este texto representa aporta su colaboración a la construcción de una comunidad solidaria de enseñantes. Es a los demás, a aquellos que comparten semejante proyecto, a los que corresponde ahora dar la réplica.

²⁴ Nada se ha dicho de la secuencia de contenidos, problema importante e insidioso. Algunos de los aspectos del mismo han sido tratados de manera convincente por M. Murcia en "Los 'procedimientos' en la enseñanza de idiomas", Signos, nº 10, pp.38-53, CEP de Gijón, 1993.