

La programación de unidades didácticas a través de tareas

SHEILA ESTAIRE

RESUMEN: La multitud de propuestas englobables bajo el término 'Enfoque por Tareas', (ver Zanón en este número¹) hace necesario concretar los pasos implicados en el desarrollo del enfoque en el aula. En el presente artículo presentaré un Marco para el diseño de unidades didácticas por tareas que permite incorporar en la práctica los principios sobre los que se apoya el nuevo enfoque.

Para ello:

1. Partiremos de un ejemplo de unidad didáctica típica dentro de los cursos "comunicativos", basados en el enfoque nocio-funcional, lo que nos permitirá contrastarlo con un diseño a través de tareas y apreciar sus diferencias.
2. Presentaré el Marco general de diseño de unidades didácticas, lo que permitirá ver los pasos a seguir y los elementos que lo integran.
3. Describiré las características de cada fase del proceso.
4. Finalmente, expondré los niveles de aplicación del marco en relación a diferentes aspectos del trabajo en la clase de lengua extranjera, desde su utilización conjunta con un libro de texto al nivel de lengua utilizado en la unidad.

1. INTRODUCCIÓN

Un gran número de los libros de texto de Español para Extranjeros en uso actualmente, están basados en el enfoque nocio-funcional. Tres características muy frecuentes de las unidades que presentan estos libros son:

- el punto de partida es una función / noción específica y los contenidos necesarios para su realización;
- son cortas (su realización puede llevar 2-3 días);
- no hay mayor conexión temática con las unidades precedentes o posteriores.

El marco que propongo en este artículo, basado en el enfoque por tareas, produce unidades de características muy diferentes. Ofrezco a continuación un ejemplo de una unidad siguiendo cada uno de estos dos enfoques.

1.1. Veamos en primer lugar una unidad tipo que se podría encontrar en un libro de texto basado en el enfoque nocio-funcional. En ella se presenta una descripción resumida de los puntos que componen la unidad, seguida por los materiales a utilizar.

¹ Este artículo fue publicado en la revista *Cable* número 5. Se reproduce aquí con la observación de la autora de que a partir del año 1992, aproximadamente, cambió el orden de los pasos 2 y 3 del marco, dejándolo en 1. tema; 2. tarea final; 3. especificación de objetivos, etc., pues de este modo de facilitaba la consecución de los objetivos (Nota de la edición).

Ejemplo 1

Contenido nocional-funcional de la unidad:

Pedir y dar información sobre existencia, horario y frecuencia de transportes, y características de dichos servicios.

Descripción resumida

1a) Audición de un diálogo, cuyo texto está acompañado de imágenes en el libro de texto.

b) Contestación de 3 preguntas (verdadero o falso) al final de la audición.

2a) Observación de un cuadro funcional sobre existencia, horario y frecuencia de transportes.

b) Aplicación del cuadro a través de preguntas/respuestas basadas en un horario de trenes, que se presenta en el libro.

3a) Observación de un cuadro gramatical basado en aspectos del punto 2.

b) Aplicación del cuadro a través de un ejercicio gramatical escrito en el que deben rellenarse los espacios en blanco con la palabra correcta.

Materiales a utilizar:

1 a) Diálogo con imágenes:

En una estación

A: ¿A qué hora hay trenes para Granada?

B: ¿Para Granada? A ver... Hay un Correo a las 9.45, un Electrotren a las 12.45 y luego está el Expreso a las 15.10.

A: ¿Y no hay ninguno por la noche?

B: Sí, hay uno que va a Sevilla. Sale a las 11.20.

A: ¿Lleva coche-cama?

B: Sí, lleva coche-cama y literas

b) Preguntas de comprensión del diálogo:

Señala si las siguientes frases son verdaderas o falsas (V o F).

1) A quiere ir a Granada en avión.

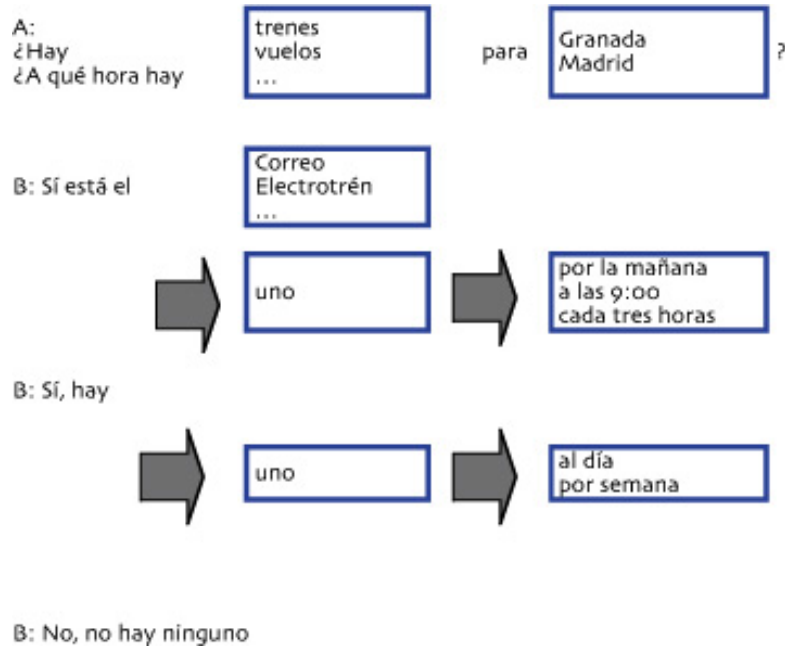
2) No hay ningún tren por la noche

3) Por la tarde sólo hay un tren

c) Ejercicio de práctica funcional en parejas.

En el libro aparece un horario de trenes. El ejercicio puede presentar la siguiente indicación de trabajo:

2a. Cuadro funcional

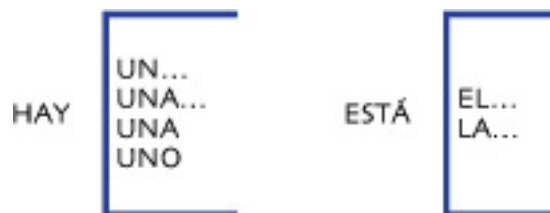


"Tú quieres ir a X, pídele a tu compañero información sobre trenes, sus horarios y su frecuencia."

(En este caso los dos estudiantes tienen delante el horario de trenes)

3a. Cuadro gramatical en el que se explicita el funcionamiento de:

- Ningún / ninguno



b) Ejercicio gramatical (aquí se presenta sólo un fragmento del ejercicio). El ejercicio lleva la siguiente indicación de trabajo:

Rellena los espacios en blanco con "un", "uno", "ningún" o "ninguno".

A: ¿Sabes si hay tren directo desde Barcelona a Pamplona?

B: *creo que hay por la mañana, pero no sé a qué hora.*

A: ¿Y por la noche?

B: *Por la noche, me parece que no hay*

1.2. Veamos ahora un ejemplo de unidad programada a través de tareas, siguiendo el marco que propongo en este artículo. Este marco consta de seis pasos a seguir en el siguiente orden:

1. Elección de tema o área de interés para la unidad.
2. Especificación de objetivos de comunicación.
3. Planificación de la *tarea final* o serie de tareas finales a realizar en la(s) etapa(s) final(es) de la unidad. Las tareas finales serán fiel reflejo de los objetivos de comunicación.
4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la consecución de tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de *tareas posibilitadoras* y *tareas de comunicación* organizados por lecciones.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje: todas las tareas que componen la unidad ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

Estos seis pasos se ejemplifican a continuación. Se observará que en el paso 5 se describe una lección que puede compararse con el ejemplo 1. Se observará asimismo que la temporalización de esta unidad es considerablemente mayor que la del ejemplo 1. Cada uno de los seis pasos del marco propuesto se analizarán en detalle en el apartado 3.

Ejemplo 2

La unidad está pensada para un grupo de un nivel de falsos principiantes.

1. Tema

Organizar un viaje

2. Objetivos de comunicación

Durante la unidad los aprendices desarrollarán la capacidad de:

a. comprender y demostrar comprensión de informaciones, sugerencias y opiniones	relacionadas con los viajes en forma oral y escrita
b. pedir información, sugerencias y opiniones	
c. dar información, sugerencias y opiniones	
d. aceptar o rechazar sugerencias	

3. *Tareas finales a realizar en las 2 o 3 últimas lecciones de la unidad* (ver recuadro página siguiente).

4. *Componentes necesarios/deseables para la consecución de las tareas finales*

a) Aspectos concretos del tema:

- existencia de diversos servicios relacionados con viajes;
- horario y frecuencia de estos servicios;
- características de los servicios: precios, condiciones, fechas, etc.;
- sugerencias y opiniones relacionadas con la organización de un viaje;
- disponibilidad de tiempo para realizar un viaje;
- distribución de responsabilidades en la búsqueda de información.

b) Contenido lingüístico (ver recuadro página siguiente).

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

5. *Secuenciación de los componentes necesarios y organización de lecciones a través de tareas*

(Las primeras lecciones de la unidad prepararán a los alumnos para la realización de las tareas finales. A continuación se presenta un ejemplo para la primera lección).

Lección 1

Objetivo: al final de la lección los alumnos podrán pedir, dar y comprender información en forma oral relacionada con:

- existencia de transportes, ofertas de viajes;

- horario, frecuencia y otras características de estos servicios (ej.: precio, fecha).

Pasos a seguir:

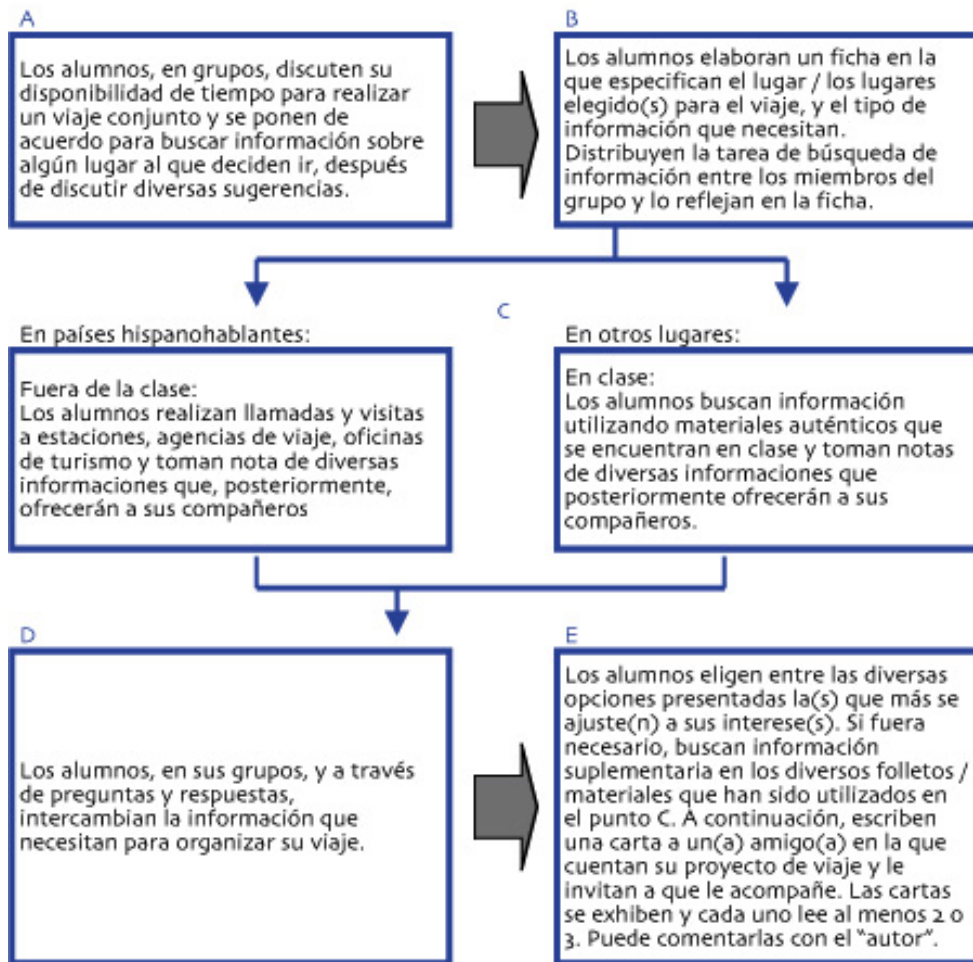
1. Presentación global de la unidad (si no ha sido realizada anteriormente).
2. Presentación rápida de los objetivos de la lección 1 en relación con los objetivos de la unidad.
3. Presentación de los nuevos componentes lingüísticos necesarios para la consecución del objetivo especificado más arriba, a través de cuadros relacionados con viajes que se encuentran en el libro de texto.
4. Tarea de comprensión oral: los alumnos escuchan (sin ver el texto) un diálogo grabado en la cassette correspondiente al libro de texto, en el que una persona solicita información para realizar un viaje. Durante la audición, los alumnos rellenan un cuadro con la información que se le ofrece.
5. Preparación para la tarea del paso 6: práctica controlada de producción oral.
6. Tarea de producción oral a realizar en parejas:
 - a) El alumno A tiene información sobre un viaje (Y). El alumno B, que no tiene esta información, la solicita y toma nota en un cuadro.
 - b) El alumno B tiene información sobre otro viaje (Z). El alumno A, que no la tiene, la solicita y toma nota en un cuadro.
 - c) A y B comprueban que la información que han puesto en sus cuadros es la correcta.

Esta lección irá seguida de otras, que desarrollarán los demás componentes y desembocarán en las tareas finales descritas anteriormente.

2. EL MARCO Y ALGUNAS PUNTUALIZACIONES PRELIMINARES

2.1. El cuadro 1 recoge los pasos seguidos en la programación del ejemplo 2, que acabamos de ver. De esta manera quedan integradas las seis fases que constituyen el diseño de unidades didácticas mediante tareas.

1. TEMA: LA ORGANIZACIÓN DE UN VIAJE
2. TAREAS FINALES:



POSIBLE FORMATO PARA SU ESPECIFICACIÓN			
CONTENIDO LINGÜÍSTICO			
1	2	3	4
Contenido nocio-funcional	Exponentes de funciones/nociones	Contenido gramatical	Contenido léxico
Pedir, producir y comprender información con: existencia, horarios y frecuencia de servicios	Ej.: ¿Hay trenes para...? Sí, hay uno a las... ¿A qué hora hay vuelos para...? etc.	→ →	
Y demás aspectos del listado 4a			

Como veremos, el marco propuesto forma un sistema articulado que, al definir como punto de llegada un conjunto de tareas finales de comunicación, permite incorporar:

- La participación de los aprendices en el proceso de programación.
- La definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas.
- La secuenciación de todo el proceso.
- La incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios.
- La evaluación del conjunto del proceso.

El cuadro 2 explicita la interrelación entre los seis pasos del cuadro 1, resaltando la función de las tareas finales como eje central de la programación y la conexión entre todas las tareas de la unidad y la evaluación.

2.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS APRENDICES EN EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN

El marco contempla diferentes grados de participación de los aprendices, según se indica en el continuum siguiente:

- **Unidad diseñada totalmente por profesor(a)**
- **Decisiones sobre el diseño de la unidad tomadas conjuntamente por aprendices y profesor(a)**
- **Diseño de la unidad basado totalmente en la iniciativa de los aprendices [+ consulta con profesor(a)]**

2.3. DEFINICIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Una unidad didáctica, como se contempla en este artículo, tiene las siguientes características básicas:

- Se desarrolla durante un período X de tiempo (normalmente no menor de 3-5 horas de clase, pero pudiendo extenderse bastante más).
- Está centrada en un tema.
- Durante la misma se evalúa el aprendizaje realizado.

A lo largo del artículo veremos otras características que completarán esta definición inicial.

2.4. DEFINICIÓN DE TAREAS DE COMUNICACIÓN

Una tarea de comunicación, siguiendo pautas dadas por autores tales como Nunan, Breen y Long, es una unidad de trabajo en el aula:

a) que implica a todos los aprendices en la comprensión, o producción, o interacción en L2;

b) durante la cual la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo;

c) que tiene una estructura con:

- un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (aunque flexible en ciertos casos);

- un objetivo concreto (no especificado en términos gramaticales);

- un contenido concreto;

- un resultado *concreto* (aunque en ciertos casos, diferente para distintos miembros de la clase);

d) cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices

e) que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana.

Quisiera indicar que en este artículo siempre que aparece el término tarea, sin adjetivar, me refiero a tareas de comunicación. Las tareas finales son, a su vez, tareas de comunicación que se realizan al final de una unidad. En el apartado 3.5. discutiremos las características de las tareas posibilitadoras.

3. ANÁLISIS DEL MARCO

3.1. ELECCIÓN DEL TEMA O ÁREA DE INTERÉS

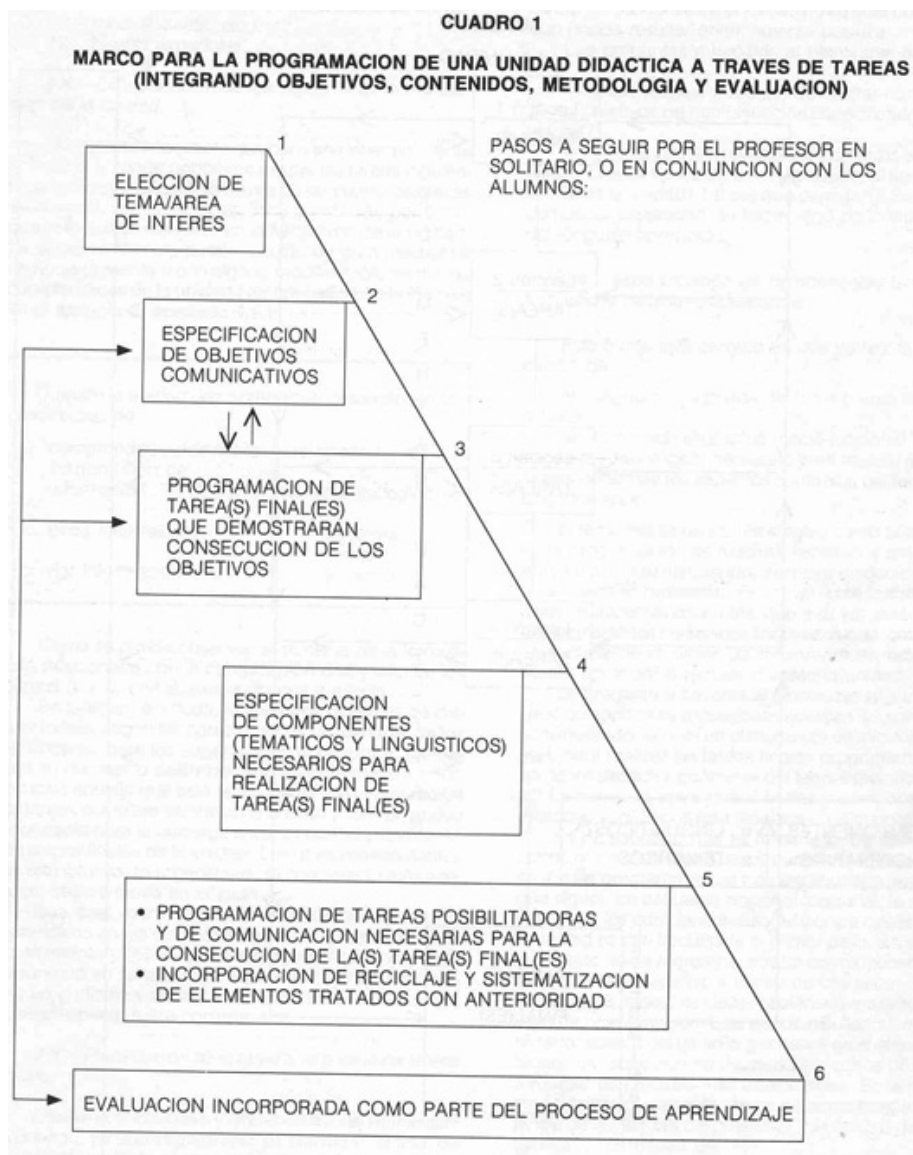
El tema o área de interés de la unidad se escogerá teniendo en consideración los intereses y las necesidades de los aprendices. Cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación e involucración. Por supuesto que la participación de los

aprendices en las tomas de decisiones sobre este punto puede resultar crucial.

El nivel de los aprendices puede a su vez ser un factor determinante en la elección del tema, especialmente en niveles elementales, cuando ciertos temas pueden resultar difíciles o imposibles de tratar por falta de elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo.

En cuanto a la especificación del tema o área de interés de la unidad, es importante rehuir el uso de términos gramaticales. El siguiente es un listado de títulos de unidades didácticas que incluyo a modo de ejemplo.

1. *¿Qué pasó?*
2. *La organización de una fiesta / reunión. (Invitaciones, listas para la compra, quién trae qué,...).*
3. *Nuestro pueblo/ciudad (de origen o donde vivimos ahora): álbum de fotos explicado o guía turística o haciendo de guías con un grupo de turistas.*
4. *La casa o piso de mis sueños.*
5. *Nuestras familias (incluyendo fotos)*
6. *La organización de un viaje / excursión / visita del grupo.*
7. *Viajar.*
8. *Los periódicos y la TV*
9. *La publicidad.*
10. *La droga.*
11. *Un escritor o pintor y su época.*
12. *El pasado, presente y futuro de X (un barrio o zona del entorno, que ha sufrido grandes cambios).*
13. *Conciertos de música pop en apoyo de causas humanitarias*
14. *Hábitos de comida. (Describe tu dieta. Haz sondeo en la clase. Compara con "dieta española" o regional: catalana, gallega, valenciana, etc.).*
15. *Otros países hispanoparlantes.*
16. *De compras en... (Madrid, Barcelona, La Coruña, Alicante, etc.).*
17. *Fiestas españolas.*



3.2. ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIDAD

Un aspecto importante que conviene tener en cuenta al tratar el enfoque por tareas es que las tareas indefectiblemente se realizarán a través de las cuatro destrezas en diversas combinaciones. Será primordial, por tanto, que esto quede reflejado en los objetivos de la unidad.

La siguiente fórmula puede resultar de gran utilidad tal como se presenta o con alguna modificación, según las características de la unidad (ver aplicación de la fórmula en el ejemplo 2, apartado 1.2.).

Durante la unidad, los aprendices desarrollarán la capacidad de:	
a. comprender y demostrar comprensión de información	relacionada con ... (el tema escogido) en forma forma oral y escrita
b. pedir información	
c. dar información	

Como se puede observar, el punto a. de la fórmula está relacionado con la comprensión oral y escrita; los puntos b. y c. con la expresión oral y escrita.

Se pueden, sin duda, incluir otros objetivos de distinta índole, según las características del centro y de los aprendices, pero los sugeridos en el cuadro 4, centrados en las cuatro destrezas, son esenciales para reforzar todo aquello que está relacionado con la realización de tareas como eje central de la unidad y será un apoyo importante para la fase siguiente, en que se planificarán las etapas finales de la unidad. Los objetivos resultantes de esta fórmula, muy generales, se concretarán más adelante, seguramente en el paso 4.

Sea cual fuera el grado de participación de los aprendices en las decisiones sobre la unidad, considero altamente positivo que conozcan los objetivos. Esto redundará en su toma de responsabilidad ante su propio aprendizaje y facilitará su tarea de autoevaluación, si este aspecto fuera contemplado.

3.3. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA FINAL O SERIE DE TAREAS FINALES

Éste es el punto clave y diferenciador del marco que propongo, ya que sugiere que se planifique el final de la unidad, adónde queremos llegar con los aprendices al final de la unidad, como paso inicial dentro de la planificación de la labor a realizar en clase durante la unidad. Esto es, planificaremos el final antes de tomar decisiones sobre los pasos que nos llevarán a dicho final, de igual forma que al planear un viaje, normalmente fijamos el destino antes de decidir las etapas en que se dividirá.

En este punto, como en los anteriores, la participación de los aprendices sugiriendo, decidiendo u organizando las posibles tareas finales no es sólo posible sino que puede resultar enormemente positiva.

Las preguntas a hacerse al plantearse este punto son:

- ¿Qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad?

- ¿Cómo pueden reflejarse los objetivos en una forma concreta a través de tareas a realizar al final o hacia el final de la unidad? Tareas que permitan a los alumnos demostrar capacidad de *hacer* algo concreto a través del lenguaje aprendido.

3.4. ESPECIFICACIÓN DE COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES

Este punto está dividido en dos partes: la especificación de

a) aspectos concretos del tema o área de interés a tratar;

b) contenido lingüístico (nocio-funcional, gramatical, léxico, fonológico) necesario para realizar las tareas finales dentro de los aspectos concretos del tema especificados en a.

El tema o área de interés elegido como primer paso en la programación es muchas veces muy amplio y es al llegar al punto 4a cuando, después de decidir qué tareas finales se realizarán, es conveniente limitar el tema a ciertos aspectos concretos, que a su vez serán los que determinarán los contenidos lingüísticos que, considerando el punto de iniciación de los aprendices, éstos necesitarán aprender o reciclar durante la unidad.

La pregunta a hacerse al plantearse el punto b. es ¿qué componentes lingüísticos necesitan los aprendices, considerando su nivel en el momento de inicio de la unidad, para realizar las tareas finales programadas, dentro de los aspectos concretos del tema especificados en a. ? La conexión entre tareas finales y componentes temáticos y lingüísticos está reflejada en el cuadro 2 (2.1.).

Es de subrayar que es la parte b. de este paso 4 donde se encuentra otro de los puntos clave de este marco. En las programaciones más tradicionales, incluso las que siguen un esquema nocional-funcional, la decisión acerca de los componentes lingüísticos a desarrollar en la unidad es con frecuencia el primer paso. En el marco propuesto no se menciona ningún componente lingüístico hasta llegar al paso 4 dentro de una secuencia que consta de 6 pasos, es decir, bastante avanzado el proceso de programación. Esto puede resultar un factor clarificador acerca del rol de la gramática en el enfoque por tareas, un factor que ha ayudado a muchos profesores a romper con moldes más tradicionales. En la práctica esto significa que en este marco no se contempla la existencia de la "unidad del presente", "la unidad de los adverbios", "la unidad de...".

En el punto 4b del ejemplo 2 (apartado 1.2.) presento un formato que resulta útil para la especificación de componentes lingüísticos. Quisiera mencionar, sin embargo, que un análisis tan detallado de los contenidos lingüísticos no será necesario ni a veces posible cuanto más alto sea el nivel de los aprendices y cuanto más libre sea la unidad. Esto es así porque en

estos casos la lengua que utilizarán los aprendices resultará impredecible dada su nivel y la flexibilidad de la unidad.

3.5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: ORGANIZACIÓN / SECUENCIACIÓN DE PASOS A SEGUIR

Este es el punto en el que se planifica la parte más amplia de la unidad desde una perspectiva temporal. Es decir, la fase cuyo desarrollo implicará la mayor parte de tiempo dentro del aula. Es el punto que nos dará los contenidos y procedimientos para cada una de las lecciones de las que se componga la unidad. Otra vez hay aquí un elemento radicalmente diferente de la forma más tradicional de programar unidades, en la que normalmente la programación lección por lección se realiza en las etapas iniciales.

En el paso 4 del marco, el análisis de la tarea final o serie de tareas finales nos ha llevado a determinar los contenidos tanto temáticos como lingüísticos de la unidad y hemos producido una lista de componentes necesarios o deseables. En el paso 5 nuestra labor es organizar y secuenciar estos componentes y planear los procedimientos a seguir en cada lección. Este aspecto del punto 5 está reflejado por las flechas de la izquierda en el cuadro 2: la tarea final determina los contenidos y procedimientos de cada lección.

El ciclo se cierra si consideramos las flechas de la derecha. Cada lección, si está bien planteada y bien realizada, alimentará y facilitará la tarea final. Por tanto, la pregunta a hacerse en este paso es: ¿cómo organizar el trabajo a realizar durante la unidad de forma que se asegure la consecución de las tareas finales y, a través de éstas, la consecución de los objetivos de la unidad?

Otro aspecto que también queda reflejado en el cuadro 2, es que dentro del enfoque por tareas, el proceso que nos llevará a la consecución de las tareas finales consistirá a su vez en una serie de tareas menores, distribuidas en cada lección. Algunas de estas tareas, al igual que las tareas finales, serán tareas de comunicación, pero otras serán tareas posibilitadoras. ¿Qué son las tareas posibilitadoras?

Tareas posibilitadoras

Las tareas posibilitadoras son aquéllas que actúan como soporte para las tareas de comunicación. Comparten algunos elementos de las características a), c) y d) de las tareas de comunicación (ver apartado 2.4.), pero por su misma naturaleza no comparten los puntos b) y e), o si lo hacen será en dosis muy pequeñas. Podrán incluir los siguientes tipos de actividades:

- la presentación de nuevos puntos lingüísticos, nocio-funcionales, gramaticales, léxicos y la

comprobación de que se han comprendido;

- la práctica controlada pre-comunicativa

a) que puede seguir a la presentación de nuevos puntos lingüísticos o

b) que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos lingüísticos ya presentados o

c) que está orientada a facilitar la realización de una tarea de comunicación posterior;

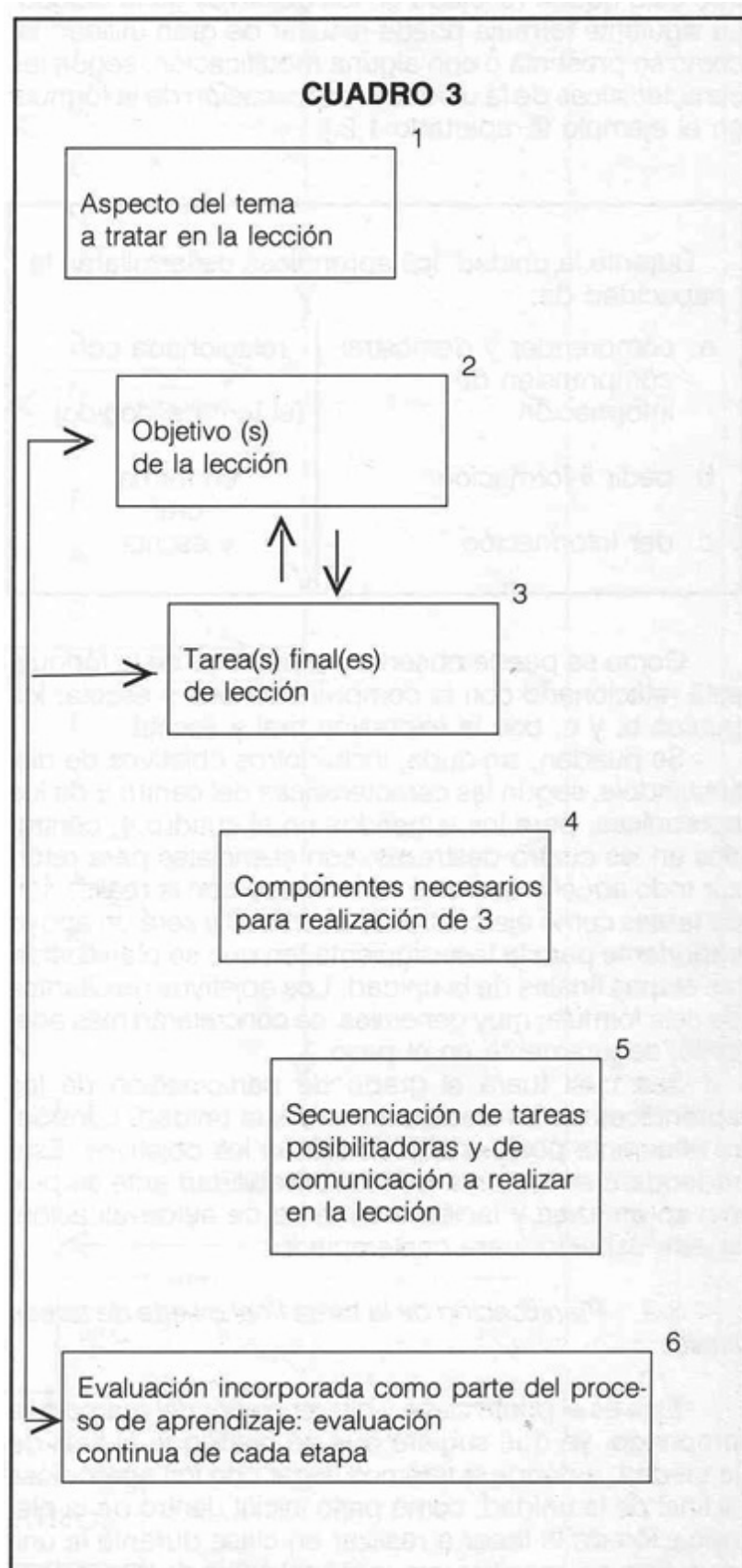
- la sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad pero de forma dispersa;

- la comprobación y discusión de resultados de las tareas de comunicación y de las dificultades encontradas,

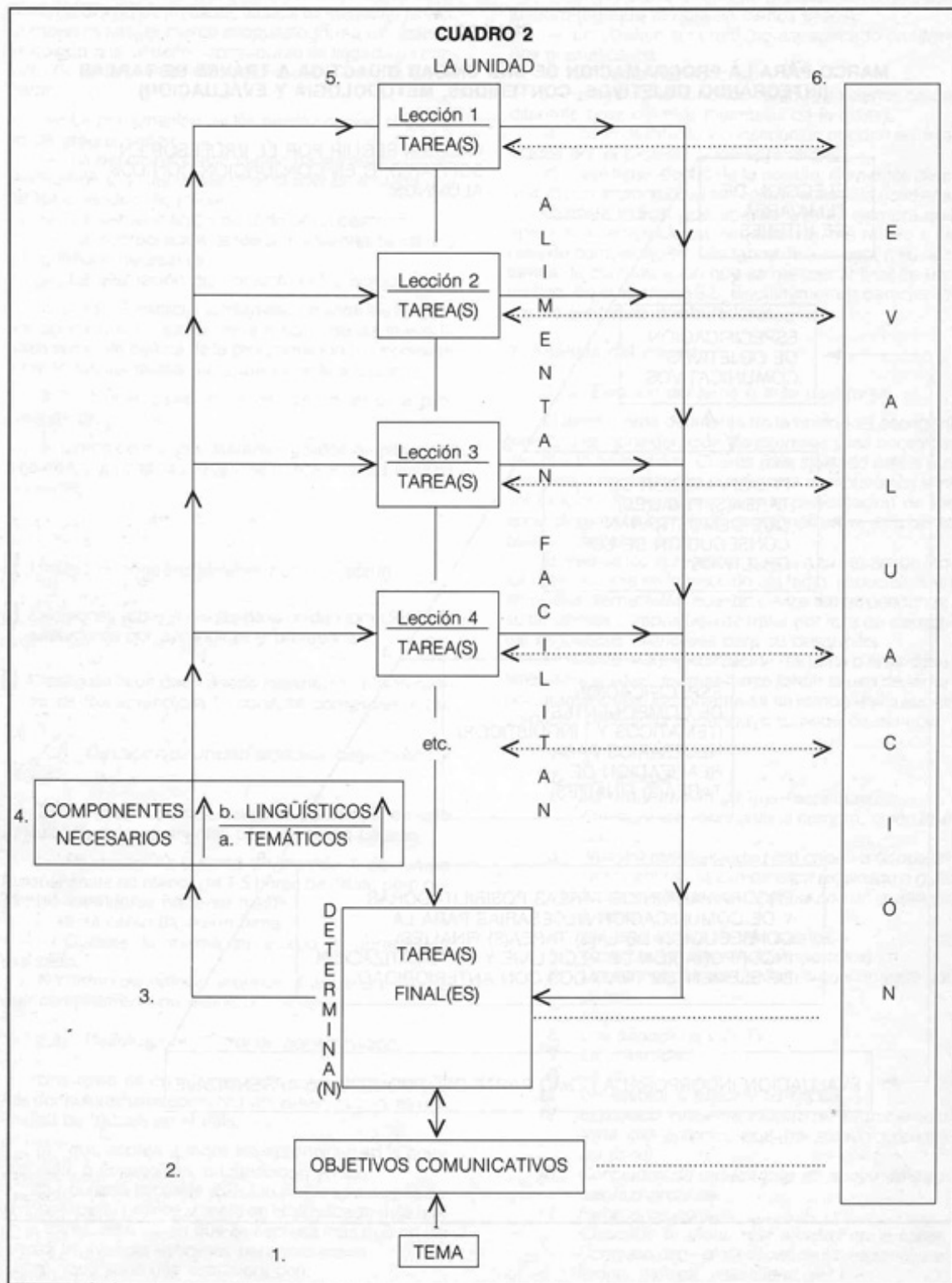
- y cualquier otro elemento que capacite a los aprendices para la realización de las tareas de comunicación programadas para la unidad.

La planificación lección por lección

Los pasos a seguir en la planificación de cada lección (cuadro 3) pueden estar basados en un esquema prácticamente igual al presentado en el cuadro 1 para la programación general de la unidad.



El punto 5 del cuadro 3 puede concretarse en un plan de lección para el cual resulta útil el siguiente modo:



4. ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

4.1. LA FLEXIBILIDAD DEL MARCO

Quisiera hacer algunas consideraciones sobre la flexibilidad del marco propuesto en cuanto a la variedad de tipos de unidades que puede generar, que reflejará a través de si una serie de continuums.

4. 1. 1. Lengua usada

Unidades que requieren el aprendizaje de nuevos componentes lingüísticos.

Unidades basadas primordialmente, en conocimientos previos.

4. 1.2. ¿Quién es el experto en el tema?

El profesor es el experto en el tema.

El profesor y los aprendices comparten el papel de 'expertos'.

Los aprendices son los expertos en el tema.

4.1.3. Grado de sujeción o "fidelidad" a un libro de texto

Actividad de clase planificada exclusivamente en base a libro de texto.

Actividad de clase planificada en base a libro de texto y otros materiales suplementarios.

Actividad de clase planificada independientemente del libro de texto.

4.1.4. ¿Quién aporta* los materiales?

El profesor aporta los materiales que no se encuentren en el libro de texto.

El profesor y los aprendices comparten la responsabilidad de aportar estos materiales.

Los aprendices aportan estos materiales.

* Aportar = traer de casa, producir, obtener a través de cartas, visitas, etc.

4.2 NECESIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE CIERTOS ASPECTOS

La programación de unidades didácticas a través de tareas crea la necesidad de una relación sobre una serie de aspectos relacionados con las tareas, que escapa del ámbito de este artículo pero algunos de los cuales me interesa enumerar. Son los siguientes:

- tipología de tareas relacionadas con las cuatro destrezas;
- características de las "buenas tareas";
- tipos de interacción creados por diferentes tipos de tareas orales;
- la evaluación a través de tareas;
- la gestión de clase.

4.3. Para terminar quisiera indicar que el marco propuesto a lo largo de este artículo refleja un esfuerzo por cumplir un objetivo mencionado por Javier Zanón en su artículo, el de dotar al diseño de un curso de lengua de un carácter globalizador capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Breen, M. P. (1987): "Learner contributions to task design". En Candlin, C. y Murphy D. (eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Breen, M. P. y Candlin, C. M. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1 : 90-112.
- Candlin, C. N. (1987): "Towards Task-based Language Learning" En Candlin, C. y Murphy D. (eds.). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Long, M. (1985): "The design of classroom second language acquisition. towards task-based language teaching". En K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Prahbu, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford. O.U.P., 1987.

ANEXO

UN POSIBLE MODELO DE FICHA PARA LA AUTO-EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Unidad: Descripción de personas según sus características físicas					
Puedo		1 = No 2 = Sí, pero necesito mejorar 3 = Sí, muy bien			
		1	2	3	
1. a. Dar información sobre] Color de ojos	a. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
		b. Preguntar sobre	b. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		c. Comprender información sobre	c. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. a. Dar información sobre] Color y longitud del pelo	a. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
		b. Preguntar sobre	b. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		c. Comprender información sobre	c. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. a. Dar información sobre] Estatura	a. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
		b. Preguntar sobre	b. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		c. Comprender información sobre	c. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. a. Dar información sobre] Peso	a. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
		b. Preguntar sobre	b. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		c. Comprender información sobre	c. <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Hacer la descripción de una persona utilizando los puntos 1 al 4, oralmente y por escrito.		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
6. Comprender la descripción oral o escrita de una persona utilizando los puntos 1 al 4.		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	