

## Resumen

El motivo de la elección del tema de la unidad didáctica *El cambio climático* ha sido el de despertar en los alumnos la motivación. Ésta es un motor esencial del aprendizaje, por lo que es necesario encontrar áreas de interés para los alumnos, sobre todo en la enseñanza dirigida a adolescentes. El cambio climático es un tema de candente actualidad y de alcance mundial, cuyos efectos son palpables y para el que no se ha encontrado solución. Algunos acontecimientos de 2005 así lo corroboran: la sequía en España y la cuenca del Amazonas, los incendios forestales de Portugal, los devastadores huracanes que asolaron sur de Estados Unidos, o la Conferencia Mundial del Clima celebrada en Montreal en diciembre de dicho año.

El tema del cambio climático hace que esta unidad sea interdisciplinar con el área de ciencias sociales, o el área equivalente en el sistema educativo de cada país. Asimismo, como una de las soluciones para detener el vertido a la atmósfera de gases con efecto invernadero pasa por el ahorro energético, esta unidad también incide en la educación en valores, ya que potencia en los alumnos una actitud responsable en el consumo de energía y el respeto a la naturaleza.

Esta unidad didáctica sigue los principios didácticos del enfoque por tareas. Está organizada en torno a una actividad global que aparece al final de la unidad (en la página 23), tras una sucesión de actividades preparatorias. En esta actividad global se integran los conocimientos adquiridos en las actividades capacitadoras, así como las destrezas de comprensión, expresión e interacción.

El enfoque por tareas es una propuesta didáctica derivada del enfoque comunicativo que incorpora los procesos de aprendizaje y de comunicación (Nunan, 1989; Martín Peris, 1996; Zanón, 1999). Las tareas son unidades de trabajo que contienen en sí mismas los objetivos, los contenidos y la evaluación, y están estructuradas con un principio, un desarrollo y un final claro para el alumno, que suele marcarse con la obtención de un producto. En esta unidad el producto final consiste en un texto académico de unas 150 palabras en el que los alumnos expongan las características, causas, consecuencias y remedios del cambio climático.

En el enfoque por tareas se hace hincapié en crear las condiciones favorables para que se produzca un aprendizaje significativo. También se plantean objetivos formativos, como la participación, la cooperación y la negociación durante el proceso de aprendizaje. En las tareas se concibe el uso de la lengua desde una doble funcionalidad: la aportada propiamente por los materiales y la derivada de las actividades que requieren interacción entre los

alumnos. En consecuencia, la lengua no sólo es el objeto del aprendizaje, sino el instrumento para llevar a cabo actividades como recabar ideas, organizarse e intercambiar conocimientos.

Las actividades preparatorias de esta unidad didáctica siguen la siguiente secuenciación temática: presentación del problema del cambio climático (actividades 1 y 2); observación de sus consecuencias (de la actividad 3 a la 12); análisis de las causas que lo provocan (de la 13 a la 17); consecuencias previstas en el futuro (de la 18 a la 22); acciones para evitar el cambio climático (de la 23 a la 27).

La fase de presentación del problema del cambio climático tiene como propósito despertar en los alumnos el interés de aprender los contenidos que se enseñan en la unidad didáctica. Otro propósito de esta fase es activar los esquemas de conocimiento que los alumnos tienen del cambio climático y el efecto invernadero, hacer que recuerden sus conocimientos lingüísticos y que evoquen sus vivencias personales.

Las actividades preparatorias proponen al alumno que procese información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos lingüísticos y la reflexión sobre reglas de la gramática y del uso de la lengua, como es el caso de los textos de las páginas 10, 11, 15, 17, 19, 21. El conocimiento que adquiera el alumno en estas actividades le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores. Los textos de las páginas 3, 5 y 6 (y sus respectivas explotaciones didácticas) también se pueden considerar actividades preparatorias, ya que pretenden que el alumno obtenga información acerca del tema de la unidad que necesitará en actividades posteriores.

Nuestra unidad didáctica contiene diversas actividades centradas en la lengua (actividades 2, 4, 10, 11, 15, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26). Estas actividades proponen a los alumnos que ejerciten algunos componentes de los sistemas lingüísticos (gramática, funciones comunicativas, vocabulario). Su objetivo es que los alumnos practiquen un elemento lingüístico concreto usando la lengua de una forma no comunicativa. En este caso, los ejercicios brindan al alumno la oportunidad de usar la lengua dirigiendo la atención a su forma y sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras situaciones de comunicación.

Otras actividades de aprendizaje (actividades 3b, 7, 8, 9, 12, 18b, 19, 22, 23a, 27) son comunicativas, ya que en ellas los alumnos expresan una opinión personal o aportan información que los compañeros desconocen. Pueden hacerlo usando un repertorio de formas lingüísticas predeterminadas si la actividad está diseñada para

ejercitar un contenido funcional, como por ejemplo es el caso de la actividad 12, en que se propone a los alumnos que expresen preocupación; o bien la actividad 19, en la que tienen que usar unas expresiones determinadas para introducir una opinión.

En esta unidad didáctica aparecen numerosas actividades en las que se propone que los alumnos interactúen oralmente en pequeños grupos o en sesión plenaria (actividades 2, 3, 5, 6, 9, 12, 17, 18, 19, 22, 23a, 27). Se puede decir que la justificación teórica de este tipo de actividades arranca en Long (1983) y la *Hipótesis de la interacción*, en la que postulaba que la interacción oral es una de las condiciones que facilitan el aprendizaje de una lengua. Esta hipótesis indica que cuando los aprendientes interactúan oralmente, se favorece la aparición de la negociación del significado. Ésta sucede en la interacción oral cuando hay un problema de comunicación y consiste en que los aprendientes detienen la progresión de la conversación debido a una falta de entendimiento. La negociación del significado es en cierto modo un tiempo extra que tienen los aprendientes para procesar la lengua que no han adquirido correctamente y aclarar su significado.

El énfasis que en esta unidad se hace en el contenido (el cambio climático) hace que la lengua escrita tenga una función preferentemente epistémica. En este uso de la lengua escrita (Cassany, 1999), el alumno lee los textos y escribe para adquirir un conocimiento que antes no tenía. De esta forma la lengua meta se convierte en un instrumento para adquirir conocimientos de otra materia.

Esta unidad didáctica contiene actividades (17, 27b) que proponen a los alumnos que escriban en grupo. De esta forma se incentiva una actividad cooperativa en la que tienen que dialogar a lo largo del proceso de composición sobre qué van a escribir. A este tipo de escritura se le atribuyen diversas ventajas: los alumnos verbalizan los problemas de composición, los hacen conscientes y los resuelven cooperativamente; favorece la actividad metalingüística, ya que los aprendientes hablan sobre la lengua; se distribuye el esfuerzo de la gestión del texto; permite distinguir las cuestiones de contenido del escrito (en las que se puede usar la L1), de las de forma (en las que necesariamente se usa la L2).

Un objetivo de las tareas es que el alumno desarrolle su autonomía de aprendizaje. Una de las implicaciones de este principio para los materiales didácticos es que deben facilitar al alumno la localización de la información que necesitan. En esta unidad didáctica aparece una sección llamada *Fíjate bien* (pp. 2, 8, 13, 16, 17, 20, 21), destacada en un recuadro, en la que el alumno puede conocer y

observar cuál es el contenido lingüístico que debe aprender. De esta forma se enseña al alumno a aprender autónomamente.

Otra de las características de las tareas es la opcionalidad, es decir, ofrecer la posibilidad de que el profesor y los alumnos puedan elegir las actividades que desean realizar y cómo, de entre las numerosas propuestas que contiene la tarea. De esta forma, los alumnos pueden trazar diversos itinerarios de aprendizaje. En la unidad didáctica *El cambio climático* se ofrece la oportunidad de elegir la ruta de aprendizaje después de cada apartado llamado *Fíjate bien*. Esta elección se hace a partir de un brevísimo cuestionario en que se orienta al alumno, según su respuesta, hacia tres posibles itinerarios: (a) actividades para ejercitar la práctica de un contenido lingüístico; (b) actividades para practicar dicho contenido de forma comunicativa; (c) la siguiente actividad en que se tratan nuevos contenidos. La decisión de la ruta que se seguirá se puede tomar en función de la necesidad que el profesor o los alumnos aprecien sobre la práctica adicional para aprender un contenido determinado. Según cuál sea la elección, se indica el número de la actividad por la que pueden proseguir. De esta forma, la unidad didáctica se hace flexible ante diferentes niveles de competencia comunicativa, distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Uno de los argumentos que respaldan con más fuerza una enseñanza inductiva de la lengua es que lo que las personas descubren por sí mismas queda más sólidamente asentado en la mente que lo que se conoce sin esfuerzo. Asimismo, al alumno le puede resultar más motivador descubrir reglas que conocerlas directamente. En el aprendizaje inductivo, el alumno realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así pues, el alumno realiza un proceso que va de lo concreto (los ejemplos en que observa el uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que generan los ejemplos observados). Este estilo de enseñanza se sigue en la secuencia de actividades de la 6 a la 14, para presentar las expresiones de causa o consecuencia y mostrar su uso. También se sigue un estilo de enseñanza inductivo de la gramática en otras ocasiones: la actividad 20 dirige la atención de los alumnos hacia las formas verbales de futuro del texto de esa página y de otros textos anteriores; en la actividad 23 se muestra el uso de cinco pronombres; en la actividad 25 se muestran tres perífrasis verbales y se dirige la atención de los alumnos hacia su significado.

En la enseñanza que favorece el aprendizaje inductivo, los materiales proporcionan al alumno muestras de lengua en las que queda resaltado de alguna forma el elemento lingüístico que se pretende enseñar (Sharwood Smith, 1993). En algunas actividades de la unidad didáctica *El cambio climático* aparecen oraciones en las que se

destacan palabras en negrita (actividades 13a, 14a, 16, 20a, 23a, 25). Se trata de un recurso para resaltar determinados elementos lingüísticos del *input*, con el propósito de que el alumno fije su atención en él y así facilitar su aprendizaje consciente.

El aprendizaje deductivo es otra forma de aprender en que el alumno realiza un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior. Así pues, el alumno realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua). Los alumnos que tienen este estilo de aprendizaje pueden encontrarse cómodos en la unidad didáctica *El cambio climático* si acceden en primer lugar a los recuadros de la sección *Fíjate bien* ya mencionada anteriormente. En comparación con el aprendizaje inductivo, en el aprendizaje deductivo el alumno tarda menos tiempo en comprender una característica de la lengua y en conocer una regla, aunque se corre el riesgo de que sea un aprendizaje menos duradero.

En esta unidad didáctica no sólo merece atención el producto que deben elaborar los alumnos y los contenidos de tipo lingüístico, pragmático o sociolingüístico. También son un objetivo de enseñanza los procesos implicados en: (a) la adquisición de la lengua; (b) el uso de la lengua; (c) los procesos que regulan el aprendizaje. Los sílabos de procesos de Breen (1984), Candlin y Murphy (1987) o Prabhu (1987) entre otros, introdujeron este cambio de perspectiva, ya que mantienen los objetivos de la enseñanza de lenguas centrada en los productos, a los que añaden los procesos como eje vertebrador de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En las propuestas didácticas de esta unidad se favorece que el alumno desarrolle procesos de adquisición de la lengua como la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, su posterior comprobación y un reajuste si es necesario. Asimismo intervienen otros procesos como la percepción e identificación del elemento lingüístico nuevo del español y su contraste con la propia lengua.

Igualmente, en esta unidad didáctica se contemplan los procesos de comunicación. En efecto, la secuencia de actividades favorece que los alumnos activen procesos como percibir un enunciado, comprender el mensaje e interpretarlo. Los procesos de escritura merecen especial atención en esta unidad. Éstos son: la interpretación de textos que le pueden servir de fuente de información y la lectura crítica del propio texto, la reflexión, la planificación, la revisión y la textualización. En esta unidad hay varias actividades de escritura, entre ellas, la actividad global (p. 23), en la que se ofrece un recuadro con un listado de algunos procesos de escritura.

Por último, los procesos que regulan el aprendizaje, también llamados metacognitivos, están presentes de una forma explícita en esta unidad didáctica. La sección inicial *En esta unidad vas a aprender* (p. 1) informa a los alumnos de los objetivos lingüísticos de la unidad. La segunda parte de la evaluación (*Valora qué puedes hacer*, p. 24) le propone una reflexión sobre el grado de aprovechamiento de la lección. Los beneficios de una enseñanza de lenguas extranjeras que preste atención a los procesos metacognitivos son importantes: los alumnos pueden incrementar su autonomía en el aprendizaje, en la medida en que tienen cierto conocimiento de los objetivos que deben alcanzar, qué estrategias pueden emplear para lograrlos, evalúan su proceso de aprendizaje y pueden valorar en qué medida han alcanzado sus objetivos previamente establecidos.

Para finalizar, conviene indicar que esta unidad está pensada como material de trabajo para el aula. Sin embargo, el profesor también puede usarla como material complementario de su curso y hacer que los alumnos la usen de forma autónoma. En ese caso, se puede facilitar a los alumnos el apartado *Soluciones* (pp. 25-26) e indicarles que resuelvan individualmente las actividades que se proponen que sean desarrolladas en grupo.

## Bibliografía

- Breen, M. 1984. "Process Syllabuses for the Language Classroom". En C. Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- Candlin, C.N. y Murphy, D. F. (eds.) 1987. *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, Nj.: Prentice Hall.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, A. 1997. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Lingüística y Método.
- Douglas Brown, H. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Ellis, R. 1992. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. 1981. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Long, M. 1983. "Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4; 126-141.
- Martín Peris, E. 1996. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- Nunan, D. 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy Oxford.*, OUP.

- Rutherford, W. y M. Sharwood Smith (comps.) 1988. *Grammar and Second Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Sharwood Smith, M. 1993. "Input enhancement in instructed Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J. (coord.) 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.