

HACIA UNA EVALUACIÓN INTERNA DE LA TAREA COMUNICATIVA¹

José P. RUIZ CAMPILLO
Gracia LOZANO LOPEZ

I. INTRODUCCIÓN

Estando ya bien desarrollado lo que llamamos el “enfoque comunicativo”, un trabajo clásico de Canale y Swain (1980) planteaba la necesidad de esclarecer un buen número de objetos de investigación antes de depositar la confianza en él. Hoy, catorce años después, todos esos interrogantes siguen en pie en mayor o menor medida, especialmente la cuestión principal: ¿vale realmente la pena adoptar un enfoque comunicativo en el aula de lengua extranjera?, esto es: ¿podremos demostrar que los resultados superan a los obtenidos con los puntos de vista y procedimientos que éste ha desterrado? Todavía nos queda algo de sensatez, y por lo tanto no será éste el problema que intentemos resolver aquí. Nuestro interés está dirigido a un objeto muchísimo más simple: los materiales que sirven de base a la enseñanza y que, por lo tanto, podemos considerar exponentes privilegiados de aquellos principios y criterios que informan la *especificidad* del aula comunicativa. Aun admitiendo la extraordinaria importancia del uso efectivo que el profesor pueda hacer de esos materiales, no cabe duda que ellos deberían proporcionar el marco adecuado para esa administración, y en este sentido, responder al nombre de “comunicativos”. Nuestra experiencia, en el terreno de la enseñanza del español, nos dice sin embargo que viejos modos informan todavía, sin justificación suficiente, un número considerable de textos que se anuncian “comunicativos”, en tanto que aquellos efectivamente comprometidos con el enfoque ofrecen versiones particulares y realmente diversas de cómo acometer el diseño de unidades. Todo esto quiere decir que posiblemente no tengamos disponibles los instrumentos necesarios para dar respuesta a las preguntas citadas hasta que determinemos en qué consiste exactamente diseñar y administrar de un modo comunicativo actividades de clase: qué principios y procedimientos intervienen en el proceso, cuáles de ellos son imprescindibles y cuáles auxiliares, de qué modo pueden completarse o resultar contradictorios, en qué medida favorecen los mecanismos psicológicos de adquisición y aprendizaje consciente, qué promueve, en fin, lo que entendemos por una enseñanza comunicativa efectiva y qué la entorpece. Por descontado, esta también es una cuestión que escapa a las posibilidades de estas páginas, en la misma medida que, por desgracia, a nuestra perspicacia.

Frente a la enorme cantidad de discusión teórica provocada por el enfoque comunicativo, la atención prestada en la literatura a las cuestiones de diseño es mínima, cuestión grave si tenemos en cuenta que nunca un enfoque de la enseñanza de lenguas había puesto tanto énfasis en el proceso, y por lo tanto, había animado de forma tan directa a la manipulación de los materiales de enseñanza. La información disponible en este sentido se reduce a propuestas la mayor parte de las veces faltas de fundamentación explícita, casi todas destinadas a la evaluación externa de libros de texto, o de interpretación difícil o subjetiva (cfr., por ejemplo, Block 1991: 211-2). La intención que guía estas

¹ Este artículo es una versión revisada y ampliada de una comunicación presentada en el XII Congreso Nacional AESLA (Barcelona, abril de 1994).

páginas no es más que la de proponer un marco de análisis de la actividad comunicativa que pueda servir de realimentación al proceso de diseño de la misma, algo así como un instrumento de análisis interno que llame la atención del diseñador sobre aspectos concretos y valorables de la actividad que tiene entre manos. Para hacer esto:

a) situaremos el concepto de diseño, en primer lugar, en un posible marco global de la actividad de clase con el fin de considerar las distintas presiones a que está sometido su proceso y que señalan, por tanto, los puntos de referencia del diseñador;

b) consideraremos, en segundo lugar, una visión del acto comunicativo auténtico que permita identificar los principios básicos e irrenunciables del enfoque y el modo en que éste afecta al diseño de tareas;

c) ofreceremos, después, una doble relación de criterios relacionados con procedimientos y técnicas para mejorar la calidad de la lengua propiciada por la actividad o su interés didáctico orientados a hacer efectiva su presencia en el marco social del aula; y

d) propondremos, por último, una “hoja de evaluación” de la actividad comunicativa que contemple de un modo operativo las implicaciones que tales principios y criterios tienen para la fase de diseño de la actividad.

II. UN MARCO PARA EL DISEÑO

El marco global al que nos referíamos (cuadro 1) incluye tres niveles (contenido teórico, procedimiento y resultados observables), relacionados con las siguientes instancias:

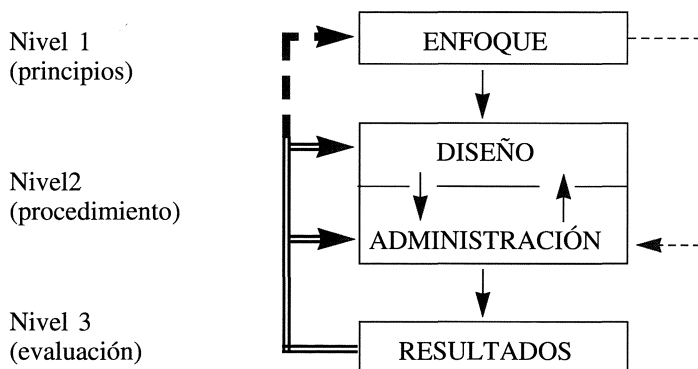
NIVEL 1. *Enfoque*: modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (descripción social, objetivos y procedimientos), ideas sobre el propio objeto de aprendizaje (operativas y descriptivas), principios derivados.

NIVEL 2. *Procedimiento*

2.1 Fase de *diseño*: aplicación de las ideas y principios generales sobre el proceso a un objetivo de aprendizaje concreto, desarrollo del material adecuado.

2.2 Fase de *administración*: utilización del material como vía de enseñanza/aprendizaje en el aula, con un grupo y unas condiciones concretas.

NIVEL 3. *Resultados*: beneficios en términos de aprendizaje real (producto) o condiciones de estimulación del mismo (proceso).



Cuadro 1. Relaciones de información y realimentación de los componentes de la actividad de clase.

Las relaciones implicadas en este posible marco sugieren algunas reflexiones nada desdeñables, como:

- a) La doble vía de presencia del enfoque en la administración (a través de la operatividad de los principios en el diseño y, directamente, durante la gestión efectiva del material por parte del profesor), que explica la importancia decisiva de esta fase y favorece la idea del profesor-diseñador (Block 1991).
- b) La deseable influencia de los resultados verificables en el diseño y la administración, que nos conduciría a una evaluación de materiales de carácter cíclico en la que el alumno podría ganar el protagonismo que se reclama de él (cfr. Breen, 1989 y Clarke, 1989).
- c) La posibilidad, no por ambiciosa menos necesaria, de que estos mismos resultados afecten también a los postulados teóricos, de modo que en última instancia el enfoque sea autorizado por su capacidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por cuestiones de moda o adscripción a teorías lingüísticas del momento.

Pero centrándonos en lo que ahora nos concierne, el interés de las relaciones expuestas en este posible marco reside en poner de relieve el hecho de que la fase de diseño se encuentra directamente informada por:

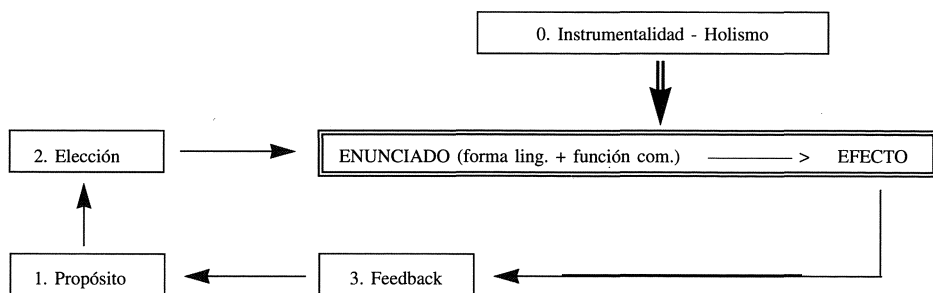
- a) ciertas convicciones teóricas de partida acerca de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los objetivos y procedimientos, e incluso de la naturaleza del propio contenido, esto es, de la lengua, y
- b) la necesidad de proporcionar un esquema de funcionamiento de la actividad en un marco real (el aula), con participantes reales, que establezca sus vías de progreso y su instrumentación².

En estas dos realidades basaremos la distinción que ahora proponemos entre *principios* comunicativos, que afectan de una manera global a la concepción de la tarea de aprendizaje, y *criterios de implementación*, orientados a permitir el ajuste de los propósitos al funcionamiento dinámico y efectivo de esa realidad que es la clase de lengua.

III. EL ACTO DE COMUNICACIÓN. PRINCIPIOS DERIVADOS

Si admitimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua desde su dimensión comunicativa está informado básicamente por la necesidad de promover un uso "real" de esa lengua, y si el funcionamiento del acto comunicativo en un medio natural puede parecerse en algo al propuesto en el cuadro 2, tendremos ya un modo de establecer esos principios básicos que permiten insertar el lenguaje promovido por una actividad en las condiciones de uso real fuera del aula.

² Para una visión más concreta de la actividad en relación con el concepto de "material", vid. Ruiz, Muñoz y Rosales 1994).



Cuadro 2. Principios de autenticidad en relación con el acto de comunicación.

Podemos formular estos principios en relación con sus consecuencias pedagógicas directas del siguiente modo:

1. Con respecto a la *naturaleza* del acto:

1.1 **Instrumentalidad**: la lengua es un instrumento para alcanzar objetivos de índole social. Por lo tanto, de una manera preferente, la actividad deberá situar el *foco en la tarea* (hacer cosas con el instrumento lingüístico) y estar *orientada hacia el mensaje* en lugar de hacia el medio.

1.2 **Enfoque holístico**: se opera con unidades de lengua que están por encima del nivel oracional. El objetivo es la producción y comprensión de mensajes completos y reales, en los que aparecen implicados simultáneamente todos los niveles de la comunicación (morfológico, sintáctico, semántico-proposicional, pragmático, cinético). Puesto que la habilidad para manejar estos elementos por separado no implica en modo alguno la habilidad para comunicar, la atención aislada a las partes solo puede ser un instrumento en ese camino (Morrow 1981: 61).

2. Con respecto al *proceso* que se verifica en el acto:

2.1 **Propósito**: la interacción natural está siempre guiada por un *propósito* de comunicación que consiste en la intención de obtener o transmitir un cuerpo de información proposicional, factual o social no conocida para alguno de los interlocutores e impredecible en cierto grado. En algunos intercambios de clase, como cuando el alumno pregunta algo que no entiende o habla de sí mismo, tal propósito está presente sin problemas. Pero estos intercambios constituyen una parte mínima del tiempo de aprendizaje. En el resto de actividades, la comunicación debe estar justificada por un propósito lo más verosímil que sea posible, en orden a promover en todo momento una producción *significativa*.

2.2 **Elección**: el alumno debería disponer de la libertad de elegir no sólo qué dice, sino también cómo lo dice en un grado suficiente. En la medida en que este principio se vea reflejado en la actividad se promoverá la *impredecibilidad* de las producciones de los alumnos, y por lo tanto, la naturalidad de la interacción³.

³ Sin embargo, este principio parece, desde un punto de vista pedagógico, el más difícil de mantener, puesto que desprotege al alumno en un alto grado ante las condiciones reales de uso de la lengua. Aún así, cuando se persigue esta protección mediante tareas muy focalizadas, las restricciones a la libertad de elección deben estar autorizadas por el tipo de tarea y el contexto (vid. infra: criterio de relación).

2.3 **Feedback**: el alumno necesita información acerca del efecto real de su producción, así como la posibilidad de corregirla o redirigirla, lo que implica necesariamente la presencia constante de *interacción* y *negociación del sentido* efectivos en la tarea de aprendizaje.

Tales principios desglosan, pues, el objetivo de reproducir la naturaleza real del acto comunicativo, y, por lo tanto, puede concederse que su presencia en cierto grado suponga la condición mínima para que una actividad pueda ser etiquetada de *comunicativa*, al menos en su concepción. El carácter comunicativo de una actividad, sin embargo, no puede verse como una instancia discreta, en la medida en que el grado y la calidad de la actualización de los principios es enormemente flexible. La medida en que el diseño permite esta actualización tiene consecuencias directas e inevitables sobre el lenguaje producido en la resolución efectiva de la tarea por parte del alumno, conduciendo a un determinado grado de lo que podríamos entender bajo el concepto de *presión comunicativa*, esto es, de imposición de condiciones artificiales al uso de la lengua que lo van haciendo irreal.

Se han propuesto numerosas clasificaciones de actividades de acuerdo con su grado de autenticidad comunicativa con puntos de vista generales (Krumm, 1980; Stern, 1992) o centrados en el aula (Littlewood, 1994). Podemos intentar ilustrar aquí el carácter no discreto de la escala de opciones de autenticidad mencionada considerando, por ejemplo, las consecuencias sobre esa presión comunicativa del tipo de *propósito* de que podemos dotar a una actividad. El argumento que ofrecemos para la producción del alumno puede ser uno de los propuestos en el cuadro 3.

Criterio añadido	FORMULACIÓN	PROPÓSITO	FEEDBACK	ELECCIÓN	INSTRUMENTALIDAD
	1. REPÍTALO / LÉELO	Artificial	Nulo	Nula	Limitada
+ Interacción	2. DÍSELO	"Realista"	Limitado	Limitada	Efectiva
+ Vacío información	3. TU COMPAÑERO NO LO SABE	(simulado)			
+ Secuenciación dependiente	4. TU COMPAÑERO LO NECESITA	Real	Auténtico	Auténtica	Auténtica
+ Personalización / implicación	5. A TI TE INTERESA				
+ [voluntad auténtica]	6. "ME INTERESA"	Auténtico			

Cuadro 3. *Ejemplo de escala de autenticidad de la actividad de clase.*

Como puede verse, la suma progresiva de técnicas va acercando la lengua usada en la actividad a su uso real fuera del aula. Si este acercamiento es un objetivo irrenunciante del enfoque, es evidente que las actividades encuadradas en 1) no pueden ser consideradas comunicativas. Esto no obsta, sin embargo, para que puedan ser razonablemente utilizadas como parte de una unidad de aprendizaje comunicativa, con una función pedagógica determinada, siempre que presenten una mínima comunicatividad

de concepto (consideración instrumental del lenguaje y enfoque holístico, v. gr.). En cuanto al resto, 2) y 3) plantean un propósito "técnico", y no proponen por lo tanto más que una "práctica comunicativa de la lengua" (Littlewood, 1994); el propósito ofrecido en 4) y 5) sí puede calificarse de "real", y debe esperarse que promueva en consecuencia una tarea de comunicación más auténtica, a pesar de la estructuración a que la somete. Por último, 6) recoge un tipo de comunicación auténtica, por cuanto no existe la más mínima imposición relacionada con el contenido, el modo o la intención, y por cuanto se verifica la presencia absoluta de todos los principios relacionados más arriba en grado total.

En lo que afecta al diseño, la actividad comunicativa debe, por tanto, estar atenta a la presencia de estos principios en su concepto, que puede verificarse de manera muy variable. Sin embargo, el modo en que una unidad de aprendizaje debe ser concebida, estructurada y secuenciada, así como el tipo de contenidos con los que debe contar, responde ampliamente a criterios que, de una forma o de otra, apoyen efectivamente la misma dirección básica.

Seguramente la "nueva ortodoxia" en que se ha erigido el enfoque comunicativo y el "ir a la moda" que ello conlleva nos impide en ocasiones prestar el interés que merecen consideraciones que escapan a los límites impuestos por ella (Swan, 1985a y 1985b). Pero el tema de las presentes páginas no es el cuestionamiento de la teoría ni tampoco la defensa, sino el intento de establecer un marco de análisis de la actividad comunicativa que pueda servir de instrumento para aumentar su "comunicatividad". Y si en algo parece que el enfoque resulta original, es en cuestiones como:

- * El carácter "experimental" que imprime a la clase, alejándola netamente de las clases de contenido.
- * La relación entre el marco social del aula y el externo a ella.
- * La atención a los factores metacomunicativos y metacognitivos.
- * Las nuevas relaciones sociales establecidas dentro del aula, señaladamente el cambio de centro del profesor al alumno y la consecuente llamada a la responsabilidad del último en el proceso.

IV. CRITERIOS DE IMPLEMENTACION

En consecuencia, además de la "comunicatividad de concepto", el diseño de la actividad debe observar una especie de "comunicatividad de procedimiento", habilitando los mecanismos necesarios para:

- 1) promover un *marco de cooperación* social en el aula idóneo para que esos principios puedan reflejarse en la práctica, y
- 2) hacer más *efectivo* el aprendizaje mediante el procesamiento pedagógico de las tareas reales.

Los factores que se relacionan seguidamente, relacionados con estas dos necesidades, pueden servir como criterios para evaluar hasta qué punto o de qué modo una actividad está en condiciones no de ser comunicativa, sino de *funcionar* comunicativamente en el marco del aula.⁴

⁴ Tanto los principios anotados hasta ahora como los criterios que siguen relacionados con la "calidad de la lengua" tratan de responder, desde extremos diversos, al controvertido concepto de autenticidad. Para una discusión extensa de este factor central en la metodología comunicativa, vid. Breen (1980) y Clarke (1989a).

1. Calidad de la lengua (input y output)

1.1 Relación: debe observarse una relación significativa entre el carácter de la tarea y los de aprendizaje (i.e.: la tarea propuesta debe estar asociada suficientemente a las estructuras lingüísticas o las funciones comunicativas cuyo aprendizaje o desarrollo se pretende). Esta relación puede ser *natural*, *útil* o *esencial* (Loschky y Bley-Vroman 1990).

1.2 Autenticidad del input: los materiales deben observar una relación significativa con el mundo exterior a la clase, o al menos, ser “autenticables” en el marco social de la clase.

1.3 Contextualización externa: todo el caudal de lenguaje que sirve de instrumento a la actividad debe estar debidamente situado en el contexto social (funcional) que le da su pleno sentido.

1.4 Vacío de información: utilizado como técnica para asegurar la calidad cooperativa de las actividades, el “vacío de información” establece la necesidad de la presencia de un “hueco” informativo que deberá ser “rellenado” a través del intercambio verbal de los alumnos. Un principio añadido, el del “rompecabezas”, asegura que los vacíos estén dispuestos de tal modo que sea precisa la contribución de todos los participantes en el intercambio para reconstruir la información completa. A semejanza de las condiciones de uso naturales de la lengua, el vacío de información (transactiva o interactiva) proporciona un verdadero propósito al intercambio y facilita la negociación del sentido y el carácter necesariamente cooperativo de la actividad de clase.

1.5 Secuenciación: los diferentes ejercicios o actividades que estructuran una tarea de aprendizaje deben mantener una interrelación justificada en términos de utilidad o necesidad. Esta relación puede consistir en que: a) cada actividad contiene algo que será necesario en la siguiente (*‘feeding’ relations*; Low, 1989: 144-7), o b) una tarea 2 solo puede ser acometida si una tarea 1 ha sido eficazmente cubierta (*task dependency principle*, Johnson 1981: 99). La segunda posibilidad, aunque difícil de conseguir, es la más deseable, porque promueve, no sólo un propósito de comunicación y una negociación del sentido motivados, sino incluso una especie de *responsabilidad* personal por el uso que el alumno hace del instrumento lingüístico.

1.6 Personalización: la actividad debería permitir la contribución del alumno como individuo, dando cabida a sus experiencias, actitudes y afectos personales o, en todo caso, a otros que pudieran ser sentidos como tales (role-play, simulación). En la medida en que proyectar el propio conocimiento del mundo sobre la interacción genera una implicación real del hablante, en esa medida este principio colaborará en el desarrollo de un intercambio “natural”.

1.7 Implicación: el compromiso emotivo del alumno con la tarea facilita la efectividad del intercambio; la presencia de factores como el interés general de la actividad propuesta, la tensión introducida, el carácter lúdico o la posibilidad de ser creativo promueven esta implicación.

1.8 Autenticidad de la tarea: la tarea debe ser adecuada al tipo de texto que se ofrece en términos de uso real del lenguaje (Grellet, 1981; Morrow, 1987).

1.9 Integración de destrezas: la actividad debe poner en juego las cuatro destrezas básicas como medios naturales de interacción verbal: a) integrándolas en el marco de una secuencia de tareas unidas por relaciones de utilidad o dependencia, y b) respetando las relaciones (también naturales) de necesidad que se establecen entre el uso de una u otra de ellas.

1.10 Papel de los participantes: el diseño de la actividad debe tener muy en cuenta el papel exigido al profesor y al alumno en un aula comunicativa y disponer los medios para que: a) el alumno ocupe el lugar central, creando las máximas posibilidades de interacción y estableciendo una adecuada dinámica de grupos en la distribución y ejecución de tareas⁵, y b) el profesor pueda actuar como creador de un espacio de cooperación verbal, facilitador y co-comunicador, procurando una relación lo más simétrica posible.

2. Interés didáctico

OBJETIVOS

2.1 Ajuste: los objetivos de aprendizaje deberán derivarse de las necesidades comunicativas de los alumnos. Este ajuste adoptará criterios diferentes, obviamente, de acuerdo con el grupo meta (materiales caseros vs. editados, por ejemplo).

2.2 Justificación: los objetivos de la tarea y los de aprendizaje (lingüísticos y/o funcionales) debe estar claramente establecidos y justificados por el procedimiento.⁶

CONTENIDO

2.3 Sistematización: La descripción (explícita o implícita) de la lengua debe conceder un papel relevante al valor funcional de los instrumentos lingüísticos, así como tender a una sistematización que permita la reutilización de éstos en marcos comunicativos diferentes.

2.4 Caudal de práctica: el volumen de práctica así como el modo en que ésta se propone debe ser suficiente para permitir un desarrollo adecuado de los procesos de comprensión, producción consciente y automatización (McLaughlin, 1990).

2.5 Contextualización interna: además de la contextualización externa mencionada más arriba, la actividad debería crear un contexto interno coherente y autosuficiente, una especie de mundo referencial asequible al alumno y disponible para contextualizar en su marco la interacción promovida por la tarea.

ADAPTABILIDAD

2.6 Flexibilidad de administración: la actividad debería establecer los mecanismos necesarios para permitir la máxima libertad de elección del profesor de acuerdo con las necesidades concretas del grupo meta, en lo relativo a itinerarios, medios, modos de participación y procedimientos (Candlin 87).

2.7 Flexibilidad de resolución: la tarea debe poder ser resuelta por alumnos con diferente nivel de proficiencia.

CONCIENCIA "META"

2.8 Conciencia del contenido: la tarea debe proporcionar al alumno la posibilidad de reflexionar y hablar sobre el objeto de aprendizaje, incluyendo *instrumentos meta-comunicativos*. De una manera explícita o derivada de la propia estructura de la tarea, debe estimularse el recurso a estrategias y tácticas que ayuden a evitar o reparar problemas de comunicación o compensar la falta de dominio de la lengua meta en todos

⁵ Las virtualidades pedagógicas de la interacción entre alumnos no es solo una derivación teórica, sino que parece estar suficientemente atestiguada (vid., por ejemplo, Numan, 1991: 289).

⁶ En relación con el tipo de objetivo, la distinción entre "focused and unfocused communication tasks" (Nobuyoshi y Ellis, 1993) sugiere importantes consecuencias sobre la relación entre objetivos y diseño global.

sus aspectos (léxico, gramatical, pragmático). Otro tipo de estrategias interpretativas y expresivas (predecir, negociar, hacer hipótesis, etc.) pueden ayudar a crear conciencia de los mecanismos comunicativos a disposición del usuario.⁷

2.9 Conciencia del proceso: además de un adecuado feedback y suficientes oportunidades de monitorización, debe permitir la reflexión del alumno sobre los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula. Una tarea que ponga en marcha *mecanismos metacognitivos* no sólo persigue que el alumno aprenda a aprender, sino que ayuda a obtener de él la responsabilidad que le corresponde en dicho proceso.

COSTE

2.10 Rentabilidad: el esfuerzo invertido en dominar determinados aspectos de la lengua debe ser funcionalmente rentable, ya sea para la comunicación fuera del marco de clase o en términos del desarrollo afectivo y cognitivo del alumno (Candlin 87a).

DISEÑO FINAL

2.11 Funcionalidad: la elección y disposición de los diversos elementos didácticos (instrumentos lingüísticos, textos, diagramas, iconos, etc.) debe responder al esquema de trabajo pretendido y proporcionar la máxima facilidad de uso.

2.12 Presentación: la "edición" de la actividad debe ser clara y atractiva. En el caso de materiales caseros, es importante satisfacer las expectativas de los alumnos sobre formato y calidad del producto en términos de composición (Sheldon 1988).

V. HACIA UNA HOJA DE EVALUACION

De los criterios expuestos se deduce la importancia de propiciar un uso "natural" de la lengua si nos comprometemos con la necesidad de un aula comunicativa. Sin embargo, debemos reconocer que en el proceso de enseñanza, y particularmente en el de aislar ítems lingüísticos como objeto de estudio o herramienta de comunicación es imposible evitar un cierto grado de artificialidad. En todo caso, la preponderancia en ciertos momentos de lo que Tsui (1987) describió como *discurso docente* en el aula frente al *discurso social* externo a ella está ligada de un modo "natural" al ámbito social de la clase, que impone sus propias reglas de interacción social y verbal, conocidas y aceptadas por todos los participantes (Swan 1985b). Por lo tanto, desde nuestro punto de vista el objetivo de una tarea comunicativa no puede ser tanto la observación religiosa de todos y cada uno de estos criterios como dotar a la clase de las máximas posibilidades de contacto con un uso "real" de la lengua objeto (intencionado, productivo, ligado al individuo, contextualizado, significativo, responsable, etc.), sin perjuicio de prácticas aisladas que adolezcan de este carácter y que, en última instancia, persigan el dominio de la dimensión comunicativa del objeto de aprendizaje. Naturalmente, este es el sentido en el que debe interpretarse la aplicación de cada uno de los factores establecidos a una posible hoja de evaluación como la que se presenta en el Anexo 1, que no tiene, por tanto, un carácter valorativo, sino de estímulo a la

⁷ Ciertamente, el exceso de importancia de los aspectos "meta-", en su cantidad o en la valoración implícita de lo que el alumno está en condiciones de hacer sin ayuda, puede llevar la actividad a extremos ridículos (cfr. Swan, 1985a: 10-11). El diseñador debe considerar qué tipo de conocimiento "meta-" puede solucionar problemas reales del alumno y en que medida, así como hacer de este aprendizaje una tarea real de comunicación (Breen, 1989 y Littlewood, 1994).

reflexión sobre los modos de mantener una determinada “dirección comunicativa” dentro de los límites que establecen la situación en la secuencia, la naturaleza de los objetivos, el tipo de contenido, etc.

No es tarea fácil, pues, enfrentarse a la creación de material de enseñanza. Se ha propuesto, en este sentido, una visión de la fase de diseño como un proceso a través del cual el diseñador tiene que:

1. Plantearse qué pretende enseñar;
2. Afrontar la construcción de una unidad que acoja ese “contenido”, como un problema de diseño que debe ser resuelto;
3. Considerar varios modos de resolverlo;
4. Adoptar la solución que parezca preferible de acuerdo con las circunstancias, y
5. “Editar” la unidad resultante.

Idealmente, esta edición implicaría como mínimo tres cosas:

- a) explorar las posibilidades ofrecidas por la solución de diseño elegida,
- b) eliminar tareas o lenguaje que pudiera resultar entorpecedor, y
- c) maximizar la adaptabilidad de la unidad a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje (Low, 1989: 137).

Pues bien, la hoja de evaluación que proponemos, que no es otra cosa que un reflejo operativo de los principios y criterios ya establecidos, afectaría a esta última fase de creación de la actividad (la “edición”), y pretende proporcionar información al diseñador acerca de algunos puntos concretos en que la actividad desaprovecha el potencial comunicativo o entorpece su desarrollo, y actuar en consecuencia si la remodelación sugerida se considera posible o incluso deseable.

El hecho de que una hoja de evaluación como la propuesta pueda provocar la reflexión sobre las virtualidades pedagógicas de la actividad en el aula comunicativa es tan evidente que no merece comentario. Otra cosa es el modo en que lo haga y las direcciones a las que apunte. Pero para valorar esto sería necesario emprender aquí de manera directa el diseño de una tarea concreta, tratando de habérselas con todas las presiones de objetivos, necesidades, contenidos, procedimientos, etc. que ello impone. Puesto que tal cosa es aquí imposible, por ahora nos consideraremos satisfechos si simplemente se ha recogido el reto de intentar una fundamentación *explícita* para nuestra producción de materiales, no porque pueda ser la única ni siquiera la mejor, sino porque cuando la actividad muestre falta de eficacia será más fácil identificar algunos factores causantes, y con bastante probabilidad, modificar o incluso desterrar algunas de las convicciones que han servido de fundamento en la construcción del material.

ANEXO: HOJA DE EVALUACION DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA

(Fase de diseño)

PRINCIPIOS COMUNICATIVOS

- 1.1 ¿Sitúa el foco en la tarea o en la lengua? ¿Está orientada hacia el mensaje o hacia el medio?
¿Considera la lengua como una herramienta o como un objeto de aprendizaje?
- 1.2 ¿Considera simultáneamente todos los niveles de la comunicación? Cuando los analiza por separado, ¿lo hace con el objetivo último de llegar a actos de comunicación completos?
- 2.1 ¿Proporciona un propósito real o verosímil para la ejecución de la tarea? ¿Promueve un uso significativo de la lengua?
- 2.2 ¿Permite libertad de elección al alumno respecto de lo que dice y de cómo lo dice? ¿Persigue en algún grado la impredecibilidad de producciones de los alumnos?
- 2.3 ¿Asegura la presencia suficiente de interacción? ¿Procura información al alumno acerca del efecto real de su producción? ¿Promueve la negociación del sentido?

CRITERIOS DE IMPLEMENTACION

1. Calidad de la lengua (input y output)

- 1.1 ¿Está la tarea suficientemente asociada a las estructuras lingüísticas o las funciones comunicativas objeto de aprendizaje?
- 1.2 ¿Mantiene el material una relación de autenticidad suficiente con el mundo exterior?
- 1.3 ¿Presenta un input, así como el caudal de lengua destinado a la instrumentación, debidamente contextualizado?
- 1.4 ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
- 1.5 ¿Establece una relación razonable entre las tareas? ¿Hace útil el cumplimiento eficaz de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente? ¿Lo hace imprescindible?
- 1.6 ¿Anima a la contribución del alumno como individuo, implicando en la actividad sus experiencias y actitudes?
- 1.7 ¿Favorece la implicación emotiva del alumno?
- 1.8 ¿Está la tarea propuesta ligada naturalmente al tipo de texto que se ofrece?
- 1.9 ¿Promueve el uso de las cuatro destrezas básicas? ¿Las integra en el marco de una secuencia de tareas de acuerdo con las condiciones de uso real de una u otra de ellas?
- 1.10 ¿Establece los mecanismos necesarios para dar el protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Hace lo mismo para estimular un papel de "facilitador" del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice cuantitativa y cualitativamente la interacción necesaria?

2. Interés didáctico

OBJETIVOS

- 2.1 ¿Responden a las necesidades comunicativas del grupo meta?
- 2.2 ¿Están claramente establecidos y justificados?

CONTENIDO

- 2.3 ¿Destaca el valor funcional de los instrumentos gramaticales?

- 2.4 ¿Proporciona un volumen de práctica suficiente? ¿Responde en el modo a los mecanismos internos de aprendizaje?
- 2.5 ¿Establece un contexto interno a la tarea, un mundo referencial autosuficiente y asequible al estado de aprendizaje del alumno?

ADAPTABILIDAD

- 2.6 ¿Concede libertad de elección al profesor de acuerdo con las necesidades concretas del grupo meta?
- 2.7 ¿Permite que la tarea pueda ser resuelta por alumnos con distinto nivel de proficiencia?

CONCIENCIA "META"

- 2.8 ¿Proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación?
¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio de estructuras o vocabulario de la lengua meta?
- 2.9 ¿Promueve la reflexión del alumno sobre los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Llama a su responsabilidad en este proceso?

COSTE

- 2.10 ¿Puede considerarse funcionalmente rentable la inversión de esfuerzo exigida?

DISEÑO FINAL

- 2.11 ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido?
¿Procuran la máxima facilidad de uso?
- 2.12 ¿Es la "edición" clara y atractiva?

REFERENCIAS

- BLOCK, David (1991), "Some thoughts on DIY materials design", *ELT Journal*, 45/3: 211-17.
- BREEN, M. (1985). Authenticity in the language calssroom, *Applied. Linguistics*, 6, 1.
- BREEN, M. (1989). "The evaluation cycle for language learning tasks", en Johnson, R.K. (ed.)
- CLARKE, David F. (1989a) "Communicative theory and its influence on materials production", *Language Teaching*, 73-86.
- CLARKE, David F. (1989b). "Materials adaptation: why leave it all to the teacher?", *ELT Journal*, 43/2: 133-41.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics I*, 1, Oxford: O.U.P.
- CANDLIN, C. (1987) Towards task-based language learning, en C. Candlin y D. Murphy (eds.)
- CANDLIN, C y MURPHY, D.F. (eds.) (1987) *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education 7*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- GRELLET, F. (1981) *Developing reading skills*, Cambridge: C.U.P.
- JOHNSON, Keith & MORROW, Keith (eds.) (1981) *Communication in the classroom: application and methods for a communicative approach*, London: Longman.
- JOHNSON, Keith (ed.) (1989) *The second language curriculum*, Cambridge: C.U.P.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1980). "Communicative processes in the foreing language classroom: preconditions and strategies", *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1: 71-80.
- LITTLEWOOD, William (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós (original de 1992).
- LOSCHKY, L. y R. BLEY-VROMAN (1990). Creating structure-based communication tasks for second language development, *University of Hawaii Working Papers in ESL 9*, 161-209.
- LOW, Graham (1989). "Appropriate design: the internal organization of course units", en Jhonson, R.K. (ed.): 136-154.
- McLAUGHLIN, Barry (1990). "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11/2: 113-28.
- MORROW, Keith (1981). "Principles of communicative methodology", en Jhonson, K. y K. Morrow (eds.)
- MORROW, Keith y SCHOCKER, Marita (1987). Using texts in a communicative approach. *ELT Journal*, 41, 4, 248-56.
- NOBUYOSHI, Junko y Rod ELLIS (1993). "Focused communication tasks and second language acquisition", *ELT Journal* 47/3, 203-210, Oxford: O.U.P.

NUNAN, David (1991). "Communicative tasks and the language curriculum", *TESOL Quarterly*, 25/2: 279-95.

RUIZ CAMPILLO, J.P., MUÑOZ ALVAREZ, B. y ROSALES VARO, F. (1994): "Revisión y adaptación del material en el aula comunicativa (II): material y actividad", *Actas de las III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada: Univ. de Granada.

SHELDON, Leslie E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* (Oxford), 42, 4, 237-46.

STERN, W. (1992). *Issues and options in language teaching*, Cambridge: C.U.P.

SWAN, M. (1985a). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39, 2.

SWAN, M. (1985b). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39, 2.

TSUI, B.M.A. (1987). "An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse", *IRAL*, XXV/4: 336-53.