

# TALLER DE ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA PARA LA SECUNDARIA OBLIGATORIA

José M<sup>a</sup> Hernández Aguiar y Félix Sepúlveda Barrios

*“Resulta evidente, entonces, que el desarrollo de una unidad plantea todos los problemas teóricos y pone en juego la mayoría de los criterios de elaboración del currículo. Por consiguiente, exige también la movilización de todos los recursos: pericia para el planeamiento del currículo, erudición para el contenido y competencias para las estrategias de enseñanza.” (Hilda Taba, 1974, pág. 454).*

Como señala Hilda Taba la elaboración de unidades didácticas activa un buen número de problemas teórico-prácticos del currículum, y nos obliga a reflexionar sobre todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el área de lengua y literatura, el diseño de unidades didácticas alienta importantes interrogantes, y subraya las cuestiones esenciales de la didáctica de la lengua y literatura. No es posible recoger y analizar en este texto la diversidad de fuentes que adquieren protagonismo en la toma de decisiones en el diseño de unidades didácticas; sin embargo, en la figura I representamos la extrema confluencia de materias que inciden en la didáctica que nos ocupa.

No pretendemos amplificar las fuentes de la didáctica del área, con ánimo hegemónico; sólo constatamos el hecho de que los procesos cognitivos básicos, la comprensión y la producción, dominan la actividad de la disciplina, y son frecuentemente asignados, casi en exclusiva y de forma errónea, a nuestra materia; además la comunicación, su teoría y su práctica; la estética del fenómeno literario; la lengua y sus variantes; y por supuesto la lengua y la literatura, su evolución y actualización; y otras tantas cuestiones, explican de forma sucinta la amplia concurrencia de fuentes que auxilian la enseñanza de la lengua y la literatura, y aísla la tradicional concepción que circunscribe las fuentes a la lingüística y la literatura.

Además, al afrontar el diseño de unidades en el área de lengua y literatura en la Enseñanza Secundaria, afloran cuestiones relacionadas específicamente con la elaboración, pero con igual relevancia las referidas al enfoque metodológico y modelo de enseñanza-aprendizaje.

Pensamos que la asunción de propuestas o modelos de diseño de unidades, si éstas no se insertan en un enfoque metodológico, en un paradigma de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, si sólo aportan un formato más o menos novedoso, no poseen ninguna virtualidad.

En coherencia con lo expuesto, hemos dividido este trabajo en tres grandes

apartados que abordan, en primer lugar, lo que denominamos un enfoque comunicativo crítico; seguidamente definiremos la unidad didáctica y sus fases de elaboración y, por último, apuntaremos algunas conclusiones provisionales.

La dimensión de este trabajo no nos permite exponer pormenorizadamente nuestra propuesta, pero esperamos mostrar los rasgos más relevantes de la misma. El contenido del Taller, resumido en este texto, se encuentra debidamente tratado en extensión, intensidad e incorporando una Unidad Didáctica que ejemplifica el diseño en nuestro trabajo **Elaboración de unidades didácticas de lengua y literatura para la Enseñanza Secundaria: un enfoque comunicativo crítico**, de próxima aparición en la Editorial Cincel-Kapelusz.

### **Hacia un enfoque comunicativo crítico:**

La enseñanza de la lengua materna ha dedicado gran parte de sus desvelos a los aspectos formales de la lengua; en cierta medida la enseñanza de la literatura ha padecido una orientación similar: no ha cuajado un modelo integrador de lo formal y funcional, pero sí ha habido reacciones intensas contra lo formal cuyos resultados no han sido los apetecidos.

Nuestra propuesta didáctica pretende aglutinar aspectos del modelo de investigación-acción (Lawrence Stenhouse); propuestas de diseño de planes procesuales, formuladas para el inglés como lengua extranjera por Michael P. Breen y Christopher P. Cadlin; las concepciones de la pedagogía crítica de Stephen Kemmis, C. Carr y Paulo Freire; y la conjunción de lengua, desarrollo cognitivo y cultura de Vygotsky.

Y aunque puedan parecer excesivas las concepciones apuntadas, abundan las conexiones entre unas y otras orientaciones; por ejemplo, el paradigma procesual reconoce como fuente el modelo de investigación-acción; y al mismo tiempo la pedagogía crítica, al menos de Carr y Kemmis, también parten del modelo de L. Stenhouse; en cuanto a las relaciones lengua-cultura-desarrollo cognitivo de Vygotsky, el pensamiento de este autor está presente explícita o implícitamente en las tres orientaciones anteriores; sin embargo el objetivo de la mención de las fuentes psicopedagógicas era evidenciarlas y contextualizar así nuestra propuesta, facilitando una mayor información.

### **¿Qué significa enfoque comunicativo crítico?**

Paulo Freire afirma: *“La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”* (¿Extensión o comunicación?, pág.77). Estas ideas, que podemos aceptar con extrema facilidad, no son ni sencillas ni simples. La aceptación de la educación como comunicación, desde luego no monológica, sino como intercomunicación, como negociación de *los significados*, trastorna la concepción de la enseñanza de la lengua como transferencia de saber, de contenidos formales lingüísticos y literarios.

Si aceptamos estas afirmaciones, y sopesamos lo que Michael Stubbs (1984, pág. 15) comenta: *“Una frase muy oída en los últimos años es que el fracaso en la educación es un fracaso lingüístico”. Esta afirmación superficialmente simple encubre un problema altamente complejo, cuyo debate ha producido más ardor que luz. En cierto modo, está claro que si una escuela considera que el lenguaje de un alumno es inadecuado, este alumno fracasará probablemente en el sistema de educación formal. Pero esto es una tautología que surge automáticamente del entorno lingüístico absorbente del que dependen las escuelas. Únicamente plantea la pregunta central de qué exigencias lingüísticas imponen las escuelas a los alumnos ¿Qué significa “lingüísticamente inadecuado”?...”*. Nos surgen una serie de interrogantes: ¿qué relación se establece entre nuestras exigencias de aprendizaje de la lengua materna y las demandas sociales y personales de comunicación?, ¿qué nexos existen entre las exigencias comunicativas del resto de las áreas del currículum y nuestra área?, ¿qué implicaciones cognitivas poseen los aprendizajes de la lengua materna?, ¿qué actitud adopta el docente del área frente a las variantes o idiolectos de los alumnos?

La reflexión sobre estas cuestiones nos ha ayudado a formular una serie de ideas-clave para la enseñanza de la lengua materna, ideas que deben regir la actividad docente e inspirar el diseño de materiales curriculares y que serán las siguientes:

a) La Educación como comunicación: este incuestionable precepto es constantemente relegado en el diseño y en la práctica educativa, de tal manera que asistimos a una comunicación, donde la producción de mensajes orales, y en menor grado escritos, es patrimonio de uno de los intervinientes, el docente, que no negocia el referente; por tanto también decide sobre qué comunicar; y donde el discente es esencialmente receptor, si no recaudador de lo comunicado. Además el docente decide la variante que debe adoptar el código en clase, y establece cuándo, durante qué tiempo, sobre qué y cómo se comunica. Más que afirmar que la educación es comunicación, abría que decir que la educación debe ser comunicación; ésta es nuestra primera idea-clave: la educación tiene que ser comunicación, comunicación negociada, participada, en la cual se intercambien los roles de emisión y recepción, se someta a consenso el referente, se traten con respeto las variantes de la lengua, se construya el conocimiento dialógicamente. Por eso decimos que **debe ser**, ya que en la práctica es un proceso unilateral de producción de mensajes, donde no existe otra intercomunicación que la recepción cuando ésta se efectúa.

b) La enseñanza de la lengua es comunicación. La idea anteriormente apuntada cobra un interés inusitado cuando hablamos de enseñanza de la lengua materna, y ello debido a que no sólo por ser educación debe ser comunicación, sino que el objetivo básico del área es el desarrollo de la expresión oral y escrita del alumno, de la comunicación verbal. Es en este punto donde

más insiste nuestro enfoque: pensamos que sólo es posible desarrollar las destrezas comunicativas verbales y pragmáticas del alumno comunicando, intercambiando, y ello conlleva una negociación del referente, y de las tareas de comunicación, de tal manera que exista un interés y una participación mutua en el intercambio.

Como afirman A. V. Zaporozet y M. I. Lisina (1986, pág. 278): “*Si el proceso de comunicación es una actividad, y sus actos singulares son acciones terminadas, ello significa que cada acto de comunicación está dirigido a solucionar una cierta tarea*”. De esta manera concebir la comunicación como actividad, nos obliga a concebir la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde la resolución de tareas de comunicación, aceptando que cada uno de los participantes de la comunicación tiene iniciativa.

c) La enseñanza de la lengua materna implica el ejercicio de los procesos cognitivos complejos: comprensión y producción.

Esta tercera idea toma un gran relieve en la didáctica de la lengua y la literatura.

Acerca de la comprensión Manuel de Vega apunta (1984, pág. 367): “*Lo cierto, es que la comprensión puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales*”. El profesor del área de lengua ha sido responsabilizado de estas operaciones complejas, en muchas ocasiones en exclusiva, y desde una concepción simplificadora de las mismas. Hoy sabemos que enseñar o aprender la idea principal, por ejemplo, no es sencillo, y que requiere un buen planteamiento de estrategias.

Por eso decimos que la enseñanza de la lengua es también enseñanza de los procesos cognitivos complejos, y lo es tanto porque son procesos inseparables de la comunicación oral y escrita, y porque en la práctica se ha institucionalizado la dirección exclusiva de estos aprendizajes por parte del profesor de lengua y literatura.

4.- La enseñanza de la lengua materna debe sustentarse en un proceso de investigación-acción.

La práctica educativa, partiendo de este modelo, adquiere las siguientes características (fig. 2):

- 1.- La práctica educativa debe sustentarse en la intercomunicación entre praxis y reflexión.
- 2.- La práctica educativa debe contemplar la planificación, la realización, la observación y la reflexión..., y el retorno a la planificación.
- 3.- La práctica educativa debe ser participativa y comunitaria.

- 4.- La práctica educativa exige un currículum compartido, que extienda la colaboración y la negociación en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.- La práctica educativa debe ser un proceso sistemático de aprendizaje.
- 6.- La práctica educativa exige para su mejora el registro de lo que observamos y vivenciamos en el aula.
- 7.- La práctica educativa debe ser un proceso crítico de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- 8.- La práctica educativa debe lograr grupos de instrucción con relaciones interpersonales flexibles y vías de comunicación abiertas.
- 9.- La práctica educativa debe ser comprensiva.

En ninguna área está tan justificado un modelo de investigación-acción como en lengua y literatura, área en la cual el proceso, y la reflexión deben ser constantes, ya que el aprendizaje se realiza en el curso de la intercomunicación y de la negociación, y donde la investigación debe sustentarse en el registro, en la revisión crítica, en unas óptimas relaciones y en la comprensión.

- 5.- La enseñanza de la lengua materna demanda la ampliación del concepto de competencia comunicativa a la pragmática.

Consideramos imprescindible extender entre los docentes la convicción de que la competencia comunicativa no se reduce al conocimiento de la lengua sino que incorpora la capacidad para intervenir en el discurso y el conocimiento de las convenciones pragmáticas, esta visión varía enormemente el ámbito de actuación del docente, y refuerza la idea de la enseñanza de la lengua como tareas de comunicación.

## **2. Definición de Unidad Didáctica**

Numerosas definiciones atestiguan la diversidad de interpretaciones que rigen el concepto de Unidad Didáctica. Este hecho no es gratuito ni casual, ya que la Unidad Didáctica no atiende a una mera formalización de las actividades, no es sólo un formato. La Unidad Didáctica recoge las características y especificidades del modelo educativo que la sustenta, y muestra la propuesta de actuación de ese modelo, por tanto, no conviene mostrar la Unidad Didáctica y su definición como aséptica, ajeno a modelos, ya que es la resultante en términos de programación de aula de una determinada concepción. Esta explicación pretende alejar alguna pretensión hegemónica de mostrar un concepto de Unidad Didáctica y de planificación como único posible, o como universalmente aceptado.

Así contamos con definiciones (fig. 3) que centran su atención en los centros de interés, otras en el agrupamiento de partes de programa o en su carácter de instrumento de trabajo.

¿Qué definición postulamos para las Unidades Didácticas de lengua y literatura?

En concordancia con el Enfoque Comunicativo que hemos expuesto, definimos la Unidad Didáctica y de comunicación como un plan negociable de enseñanza-aprendizaje, que busca la consecución de objetivos y la adquisición de conocimientos; en un período de tiempo y basado en tareas de comunicación, dinamizado por un centro de interés que permite la producción y comprensión, la exploración y reflexión sobre la lengua y literatura.

Insistimos en esta definición en algunas cuestiones, que ya hemos expuesto con anterioridad, por tanto concretamos en la programación de aula lo que hemos propuesto a nivel metodológico y de modelo.

## ***2.1 Fases del Diseño de una Unidad Didáctica y de Comunicación. El diseño por Tarea Final.***

En este apartado vamos a realizar un recorrido presuroso por las fases del diseño de unidades didácticas (fig. 4). La extensión de este trabajo no nos permite analizar pormenorizadamente cada una de estas fases, ello nos fuerza seleccionar del diseño algunas formulaciones que definen la propuesta.

### ***2.1.1. Negociación y elección del centro de interés***

Esta primera fase posee una especial importancia puesto que se negocia y toma una decisión sobre el centro de interés que utilizamos para comunicarnos, digamos que en cierta medida negociamos el referente de la comunicación con nuestros alumnos.

Esta fase nos parece esencial en la planificación de la Unidad Didáctica, ya que no podemos aspirar a que se produzca una comunicación fluida que nos permita poner en práctica determinadas destrezas de expresión, orales o escritas, los intervinientes en esa comunicación no participan vivamente de un referente, un centro de interés.

### ***2.1.2 Determinación de objetivos del área y selección de contenidos***

En esta segunda fase se determinan los objetivos, proponemos que esta fase se contemplan tanto los objetivos de conocimiento como los de comunicación, razonamiento lógico y desarrollo de estrategias de aprendizaje. La determinación de objetivos del área no debe olvidar que siendo las destrezas comunicativas el núcleo del área habrá que tener en cuenta los procesos iniciados en las mismas condiciones llegan a distintos resultados comunicativos, y que habrá diversas respuestas en términos también de comportamiento comunicativo.

La selección de contenidos (fig. 5) se desdobra en selección de contenidos del área y del centro de interés o tópico, ambas deben ser guiadas por la significatividad que dichos contenidos deben poseer para el alumno, y en el marco de un proceso de comunicación que los incluye. La unidad como acto de comuni-

cación tiene como cohesionador la propia comunicación, objeto central de nuestra área.

### **2.1.3. Planificación de la Tarea Final**

El diseño por Tarea Final concibe la unidad como un programa procesual que confluye en una Tarea Final (fig. 6) que concentra todas las habilidades y destrezas comunicativas aprendidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma la Tarea Final es el punto más intenso de comunicación de toda la unidad, en ella se convergen los contenidos del centro de interés y del área, y los objetivos de la Unidad.

La Tarea final además ocupa un papel importante en la evaluación de la competencia y actuación comunicativa alcanzada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las distintas actividades desarrolladas durante toda la Unidad.

### **2.1.4. Selección y secuenciación de tareas y diseño de evaluación**

Al concebir la unidad como un programa procesual, dicho proceso debe contener una secuencia de tareas coherentes, que sean un eje conductor hasta la Tarea Final. Recordemos que concebimos la actividad de comunicación como Tareas, y las tareas diseñadas deberán permitir una progresión coherente en la dificultad de resolución de las mismas, de tal forma que habiliten al discente para resolver con distintos grados de éxito la Tarea Final.

Como ya hemos mencionado la evaluación continua y compartida de la Unidad tiene como punto de partida la negociación y acuerdo inicial sobre los aspectos a evaluar, lógicamente coincidentes con los objetivos determinados para la Unidad. Y los instrumentos podrán ser múltiples, siendo de gran utilidad la elaboración de un diario del profesor y del alumno. La Tarea final será también un eficaz procedimiento de evaluación.

## **3. Conclusiones provisionales**

El Enfoque Comunicativo Crítico y diseño de Unidades Didácticas por Tarea Final creemos y hemos podido constatar en la experimentación realizada hasta el momento que contiene numerosos aspectos positivos para el tratamiento de la lengua materna, al mismo tiempo que introduce nuevas orientaciones teórico-educativas sobre la enseñanza de la lengua, no obstante, esperamos poder extender la experimentación de este enfoque y este diseño, corroborando y contrastando su eficacia en el aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alwright, David (1988): **Observation in the Language Classroom**, Longman, New York.  
Carr, Wilfred (1990): **Hacia una ciencia crítica de la educación**, Laertes, Barcelona.  
Dijk, Teun A. van (1988): **Texto y contexto**, Cátedra, Madrid.  
Eisner Elliot W. (1987): **Procesos cognitivos y curriculum**, Martínez Roca, Barcelona.

Kemmis, Stephen, McTaggart Robin (1988): **Cómo planificar la investigación-acción**, Laertes, Barcelona.

Nunan, David (1988): **Syllabus design**, Oxford University Press, Oxford.

Stenhouse, L. (1987): **La investigación como base de la enseñanza**, Morata, Madrid.

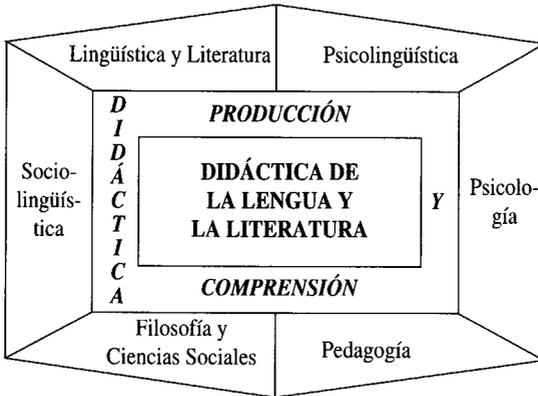
Stubbs, Michael (1984): **Lengua y escuela**, Cincel-Kapelusz, Colombia.

Taba, Hilda (1974): **"Elaboración del currículo"**, ed. Troquel, Argentina.

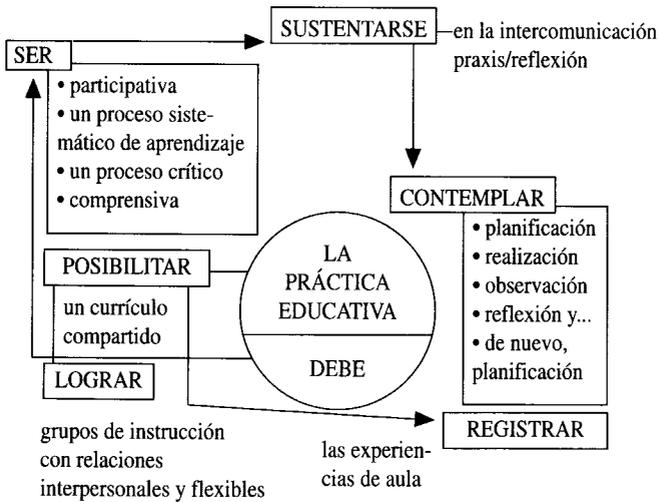
Zabalza, Miguel A. (1987): **"Diseño y desarrollo curricular"**, ed. Narcea, Madrid.

Varios (1990): **Comunicación, Lenguaje y Educación**, Monográfico: "La enseñanza de lenguas extranjeras", Edisa, Madrid.

**FUENTES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**



**FIGURA 1**



**FIGURA 2**

## UNIDAD DIDÁCTICA DE LENGUA Y LITERATURA

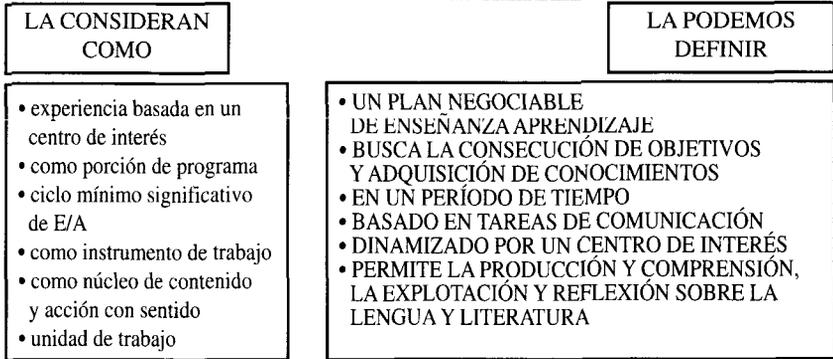


FIGURA 3



FIGURA 4

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS

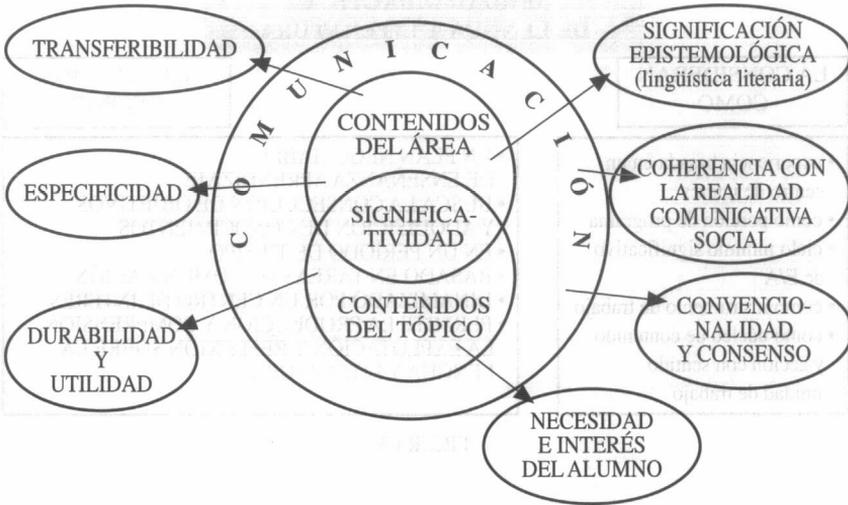


FIGURA 5

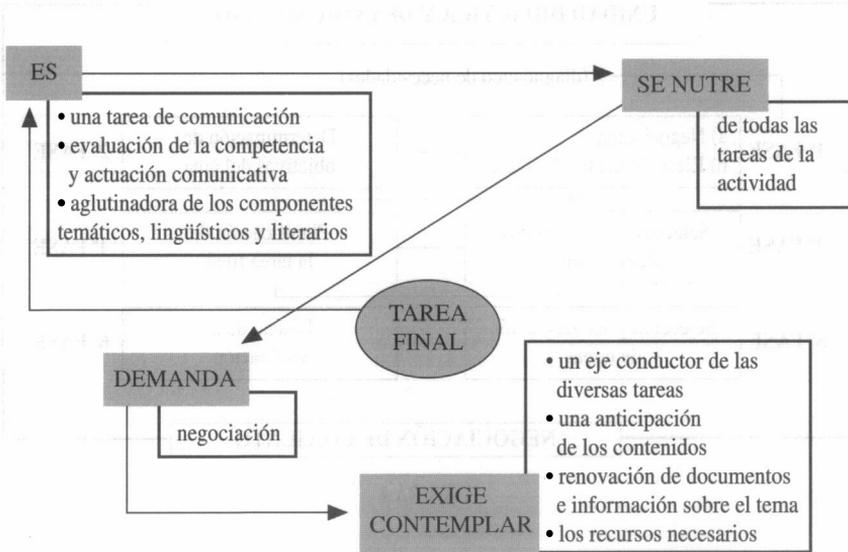


FIGURA 6