

José Manuel Vez

Como profesionais da ensinanza na aula, os profesores/as podemos e acostumamos a organizar a nosa actividade cotiá en tres fases diferenciadas, e estreitamente interrelacionadas, que denominamos *enseñanza preactiva*, *enseñanza interactiva* e *enseñanza postactiva*. Noutras palabras, os profesores/as pensamos sobre a acción que imos desenvolver na aula —a actividade coa clase baleira—, desenvolvemos unha acción na aula cos alumnos/as e, posteriormente, de novo coa clase baleira, podemos pensar acerca da acción que tivo lugar. Estes tres tipos de procesos (planificación, desenvolvemento e avaliación) constitúen o fino entramado da actividade da ensinanza na aula e poden supoñer para nós oportunidades variadas para aprender acerca de *que* e *como* ensinamos.

É máis que frecuente que, ao longo da nosa preparación como profesores/as se nos informe reiteradas veces acerca de *esquemas de programación*. Pode ter sido moito menos frecuente que o anterior que ese esquema prefixado de programación, que ignoraba a maneira en que nós o faciamos —se é que o faciamos—, se considerase no marco global das operacións que esixe a ensinanza para a aula, é dicir, para un grupo de alumnos/as determinado. Así, esquemas prefixados de antemán e a ausencia dunha consideración global da actividade de ensinanza na aula, puideron levarnos á opción de non seguir prescripcóns externas e continuar coas nosas rutinas máis queridas.

Agora ben, ¿planificamos os profesores/as realmente a nosa ensinanza?. ¿Pensamos con anticipación acerca do que imos facer cos nosos alumnos/as?. E, se o facemos, ¿que características acostuma a ter a nosa actividade?. ¿Cal é o significado que normalmente lle damos?.

Seguramente poderíamos poñernos de acordo en que planificar significa pensar con anticipación acerca da ensinanza que imos desenvolver cos nosos alumnos/as, o que —máis concretamente— supón tomar decisións respecto a *que* contidos, *que* actividades, *con que* recursos, que tempo... Sen embargo, as nosas discrepancias poden aparecer á hora de analizar *se* o facemos realmente e *como* o facemos.

Con frecuencia, os profesores/as entendemos que planificamos porque dispoñemos dun texto que ofrece “empaquetadas” as decisións que poden configurar un proceso de planificación. En ocasións, seguímolos fielmente. Noutras, utilizámolo como pauta suxeridora. Amosámonos así máis ou menos dependentes da organización que outros fixeron da ensinanza.

As diferencias entre uns e outros pódense manifestar tamén respecto ao feito de plasmar ou non as nosas decisións nun guión escrito. Para algúns pode ser suficiente con dispoñer dun esquema mental acerca de cal será nun determinado día, ou nunha determinada semana, a súa actividade (e a dos seus alumnos/as) na aula. Outros, precisaremos explicitar nun papel as nosas decisións docentes buscando deste xeito disminuír a incerteza que conleva a acción na aula e optando —no dilema improvisación-planificación— pola organización previa da nosa tarefa. Probablemente, ao facelo así, sexamos conscientes de que con iso non impedimos a introducción de cambios xa que sabemos que, por moi precisa que resulte ser a nosa anticipación, a realidade cotiá pode supoñer cambios no planificado. Sabemos tamén que esa é unha das características máis definitorias da nosa actividade práctica como profesionais da ensinanza que non nos podemos inhibir da nosa capacidade de reflexión na acción. Logo, cando voltemos a quedar a soas, quizais tomemos algunha nota sobre o que sucediu na aula, ou comentémolo con algún ou algunha colega e, como consecuencia, decidamos que o próximo día faremos tal ou cal cousa, ou insistiremos en tal aspecto, ou nos preocuparemos máis dese grupiño de alumnos/as ao que parece non terlle interesado as tarefas que desenvolvimos. A nosa actividade discurre, deste xeito, nunha dialéctica continua de *acción-reflexión-acción*. Ao facelo así, tamén contribuímos ao noso desenvolvemento profesional.

Entre nós tamén acostumamos a diferenciarnos no *estilo* que adopta a nosa planificación. Para algúns, as decisións poden comezar polos obxectivos. Para outros, son os contidos o punto de arranque. Para aqueles, son as actividades ou as tarefas. Seguramente empezamos a planificar por unha destas tres cousas e aquela na que poñemos máis énfase é a que se converte no foco da nosa planificación. Logo engadimos outros aspectos como, por exemplo, os materiais ou os recursos, a distribución do tempo, a avaliación... Así, poderemos observar que entre nós hai diferentes estilos de planificación e diferentes graos de comprensión da nosa actividade. Deste xeito, observaremos tamén cales teñen sido as fontes que nos levaron a seleccionar tal ou cal actividade, tal ou cal contido, ese recurso ou aqueloutro... Ao facelo, estarémonos a converter en configuradores reflexivos do currículo porque seleccionaremos, adaptaremos, obviaremos, substituiremos... en función do que nós coñecemos ben: os nosos alumnos/as, a nosa aula, as nosas condicións e limitacións, o noso centro. Quizais fagamos todo isto en ocasións con outros compañeiros e compañeiras, compartindo con eles o noso coñecemento profesional. Quizais esteámolo a realizar aínda en solitario...

AS RAZONS PARA PLANIFICAR.

Parece innecesario argumentar a necesidade de planificar a actividade docente, aínda que non estaría de máis mencionar algunhas das razóns que a fan necesaria. Aparte de que como *teaching professionals* temos que afacernos á idea de dar conta da nosa xestión á sociedade en xeral —e, en particular, á administración educativa (o que implica o estable-

cimento de plans de traballo e de medios para avalialos)— hai sen dúbida outras moitas razóns de tipo práctico que fan necesaria a planificación. En moitos casos, por exemplo, os propios alumnos/as desexan saber que é o que se espera deles, que é o que hai que aprender, de que modo esta aprendizaxe vai a resultar útil ou relevante nas súas vidas, etc. Do mesmo xeito, o profesor/a pouco experimentado verá con agrado a necesidade de planificar a fin de dispoñer dun marco de referencia para orientar o seu traballo, uns límites ao potencial creativo da lingua que fixen os contidos de aprendizaxe e os fagan manexables; mentras que o profesor/a máis experimentado, axudándose da planificación, poderá tomar decisións, realizar alteracións e enriquecer as posibilidades que esta lle ofrece. Así mesmo, a existencia dun plan para actuar sobre o proceso de ensinanza-aprendizaxe permítenos a avaliación do mesmo, e, por tanto, a posibilidade de realizar adaptacións que o fagan máis efectivo no futuro.

Por todo isto, o obxectivo global dunha boa planificación (entendida como o resultado dun *proceso de reflexión* do profesor/a previo ao seu traballo na aula), é conseguir unha mellor calidade da aprendizaxe, e, xa que logo, facer que o noso traballo resulte máis rendible e satisfactorio.

QUE SABEMOS ACERCA DE COMO FACELO.

A planificación dunha lingua estranxeira, sen embargo, presenta hoxe en día máis dificultades que no pasado. Durante décadas, en plena vixencia dos métodos *Grammar-translation* e *Audio-lingual*, a planificación non revestía maiores problemas. Era unha concepción estendida que a aprendizaxe dunha lingua consistía basicamente en aprender as súas normas, estruturas e sistemas; en suma, a súa lóxica específica, e, xa que logo, os criterios utilizados para diseñar unha planificación consistían en descompoñer o sistema en subsistemas (fonética/fonoloxía, vocabulario, morfosintaxe, etc.), e dende aí seleccionar os aspectos de cada subsistema apropiados para o nivel ao que a planificación ía destinado — entendendo por nivel o grao de corrección que se esperaba do alumno/a en canto a súa produción lingüística.

Estes criterios de selección e secuencia dos diferentes elementos lingüísticos baseábanse en distintos principios organizativos dos que aínda hoxe todos nos servimos, dun ou doutro modo, en virtude da súa funcionalidade. Baste lembrar, por exemplo: o grao de complexidade das estruturas (o menos complexo resulta máis doado de asimilar), a frecuencia coa que aparecen determinados elementos na lingua (canto máis frecuente é un elemento máis útil resulta) ou, incluso, a polivalencia ou pluralidade de funcións (aquilo que ten máis usos debe ser aprendido antes co que ten menos).

As bases pedagóxicas deste tipo de planificación *estructural* non son en absoluto desdixnables. A literatura especializada sinala, entre outros, os seguintes argumentos dignos de mención. En primeiro lugar, a *planificación estructural* está apoiada nun tipo de análise da linguaxe que goza dunha ampla tradición, con grande arraigamento entre os profesores/as de idiomas, e que sen dúbida servíu para que xeracións de alumnos/as teñan aprendido Inglés e outras linguas, o que significa que debemos considerar o seu valor á hora de analizar novas modalidades, se ben non debemos perder de vista o feito de que ningunha modalidade de planificación, por sí mesma, pode ser a causa dunha aprendizaxe efectiva, senón tan só unha ferramenta.

En segundo lugar, a planificación estrutural presenta a linguaxe como algo sistemático e gobernado por regras, o que encaixa perfectamente coa característica humana de intentar descubrir *sistemas* ou *normas* naquilo que se aprende.

Finalmente, este afán ou necesidade de descubrir normas ou sistemas na lingua que se está a aprender encaixa moi ben co feito de que a linguaxe se dea a coñecer mediante un modelo de planificación que a presente así subdividida, xa que isto axuda en moitos casos ao alumno/a a entendela e sentir que a controla mellor que se se lle presenta dunha maneira espontánea e sen criterios de ordenación. Este punto de vista contrasta, sen embargo, con visións máis actuais —que discutiremos máis adiante— que perciben ao alumno/a como alguén que impón a súa propia interpretación sobre a nova linguaxe que aprende, á marxe de como se lle presente a través dunha planificación determinada.

Un salto cualitativo relevante ven dado polos importantes cambios producidos dende principios dos anos setenta no campo da ensinanza de linguas estranxeiras e a súa metodoloxía. Estes cambios afectan, sen dúbida, a todos os aspectos do proceso ensinanza-aprendizaxe pero aparecen reflexados máis significativamente no marco da planificación. Quizais o rasgo máis característico deste período sexa o feito de empezar a considerar a linguaxe como un instrumento de *comunicación* e de *regulación* da conducta social dos individuos que o utilizan máis que como un obxecto formal de análise ou como un proceso de formación de hábitos mecánicamente adquiridos. Con isto, o enfoque da aprendizaxe lingüística deixa de centrarse tanto na necesidade de conseguir unha corrección formal e pasa a se orientar máis cara á consecución dunha capacidade de comunicar mensaxes apropiados ás situacións sociais concretas.

Aparecen así as planificacións con soporte nun *enfoque nocional-funcional*, que empregan criterios de selección e secuencia de contidos baseados primordialmente na función das súas estruturas antes que na súa complexidade ou frecuencia. Trátase, xa que logo, de identificar os usos sociais máis característicos da linguaxe (macrofuncións do tipo: *'dar e recibir información'*, *'persuadir'*, etc.) e logo subdividilos en funcións máis específicas (*'describir'*, *'narrar'*, *'convidar'*, *'aconsellar'*, etc.) ligando estas funcións a unha lista de expoñentes lingüísticos que se secuencian para a súa aprendizaxe. Aquí pódense retomar os criterios de complexidade, frecuencia, etc. para presentar os expoñentes lingüísticos do xeito máis asequible para a súa aprendizaxe, facendo que, cada vez cunha función determinada volve a xurdir no proceso de aprendizaxe, se recicle a un nivel de maior complexidade a modo de *progresión en espiral*.

Así, é curioso comprobar que non se trata tanto de desterrar uns criterios organizativos en favor doutros máis 'novidosos' senón máis bien de enriquecer e fusionar o vello co novo de maneira que á hora de organizar os contidos dispoñamos de elementos de xuízo máis abundantes e máis complexos. Do mesmo xeito, a incorporación das planificacións nocional-funcionais non significa descoidar a aprendizaxe formal das estruturas lingüísticas, senón de engadir a este coñecemento a capacidade de utilizar a linguaxe dun modo socialmente aceptable e apropiado ao contexto. Xa que logo, os conceptos de *corrección gramatical* e *fluidez expresiva* non se contraponen, senón que se complementan, e, neste sentido, as planificacións nocional-funcionais supoñen un avance evidente respecto ás estruturais.

Esta nova visión da planificación da Lingua Inglesa correspóndese con importantes cambios na metodoloxía da aula que, aínda que sexa brevemente, convén mencionar aquí:

- Por unha banda, o vello principio de que só se aprende dun modo efectivo facendo aquilo que se pretende aprender (*learning by doing*) cobra agora toda a súa vixencia.
- Por outra, a consideración de que o coñecemento da linguaxe non é un fin en si mesmo senón —dende a perspectiva da linguaxe como comunicación— un medio para conseguir outros fins (todos aqueles que a comunicación humana permite).

Algunhas das implicacións pedagóxicas derivadas da posta en práctica destes dous principios, serían:

- i) Que a actividade de clase debe estar baseada en *tarefas* (cousas que hai que facer, situacións que hai que resolver), e a linguaxe é o medio a empregar para levalas a bon fin.
- ii) Que para que os alumnos/as *fagan*, o profesor/a debe deixar de ser o centro de atención constante, fomentando un tipo de relación que permita o protagonismo dos seus alumnos/as, o traballo en cooperación, a toma de decisións a diversos niveis, etc.
- iii) Que os traballos ou tarefas dos alumnos/as se asemellen o máis posible á vida real (dentro das limitacións impostas por toda situación de aula), xa que esta é unha maneira excelente de que a aprendizaxe adquira algún sentido para o alumno/a máis alá da mera obligatoriedade da materia. Parece entón desexable que as actividades impliquen un certo reto, xa sexa por conter un elemento de *problem solving* ou *game*, o, simplemente, porque propician a iniciativa ou fomentan unha relación social satisfactoria dentro da aula. Igualmente desexable, e polas mesmas razóns, será que toda actividade ou tarefa relacione as distintas habilidades lingüísticas de xeito similar a como isto ocorre na vida real, onde tan só en raras ocasións ditas habilidades prodúcese de maneira aillada (un escoita e responde nunha conversación, le unha carta e escribe a contestación, atende e toma notas nunha clase, etc.).

Unha planificación que tivese en conta todos os aspectos discutidos ata aquí representa xa un grao de complexidade considerable, posto que non só haberá que especificar *que* contidos lingüísticos ou funcionais formarán parte da mesma, senón *de que maneira* se van a desenvolver na aula: mediante que tarefas, en que contextos ou situacións, con que materiais, mediante que proceso de toma de decisións, etc.

Como sabemos, a evolución dos modelos de planificación está ligada ao desenvolvemento teórico de diversas disciplinas (lingüística aplicada, sociolingüística, psicolingüística), aos resultados da investigación na aula e aos que se derivan da propia práctica docente, e esta evolución non é de carácter inmediato senón que se produce gradualmente no tempo. Sinalaremos aquí tan só aqueles aspectos que consideramos máis significativos deste proceso:

i) Con respecto á linguaxe. O concepto inicial de *competencia comunicativa*, definida xa por Hymes en 1971 como a suma das *competencias lingüística* (o coñecemento das normas gramaticais) e *sociolingüística* (o coñecemento das normas sociais que rexen o uso da linguaxe), foi evolucionando dende entón gracias ás aportacións de diversos investigadores da linguaxe (Widdowson, Canale e Swain, Halliday, e outros moitos) ata engadir outras novas capacidades ou subcompetencias. Basicamente: a *competencia discursiva* (habildade de conseguir unha cohesión en canto á forma de ligar as mensaxes e unha coherencia en canto á forma de relacionar os seus significados para que o discurso resulte un

todo unificado); a *competencia estratéxica* (capacidade de redefinir, matizar, rectificar, reformular, corrixir; é dicir, de negociar e axustar a mensaxe involucrando así ao usuario nun proceso eminentemente creativo ao longo do acto de comunicación a modo de *estratexias compensatorias*); a *competencia sociocultural* (un certo grao de familiaridade co contexto social e cultural de utilización da lingua xunto ao coñecemento e aceptación —relativizada— da cultura doutras comunidades). A estas subcompetencias básicas cómpre engadir, na miña opinión, outra subcompetencia que pon máis énfase no individuo que demostra (ou non demostra) a súa competencia comunicativa que na propia competencia comunicativa: a *competencia social* (a capacidade que procede do propio *desexo* e da *habilidade* dun individuo para se comunicar con outros, considerando ao individuo que aprende unha lingua estranxeira non só como un *comunicador* senón tamén como “*a socially responsible personality*” —en definitiva, unha subcompetencia *metacomunicativa*). Finalmente, cómpre considerar a existencia dunha *supracompetencia* —a *fluidez*— que representa o paraguas que acolle ás restantes subcompetencias e, xa que logo, resulta útil para especificar obxectivos educativos e distinguir niveis de dominio da lingua estranxeira.

Á vista do complexo conxunto de capacidades que se poñen en xogo cando pensamos na linguaxe dende a perspectiva da competencia comunicativa, o primeiro que resalta é o carácter da comunicación como un *proceso creativo de significados* en permanente *negociación* entre os usuarios. Este feito non parece encaixar moi ben con planificacións como as analizadas ata agora (estructurais e nocional-funcionais) que se caracterizan por determinar de antemán os contidos lingüísticos ou funcionais que haberán de ser asimilados polos alumnos/as. Se a linguaxe, ou os seus significados, créase e recreáase a través do uso, parece máis lóxico pensar en tipos de planificación que deixen a porta aberta aos contidos que terán que ser interiorizados polo alumno/a.

ii) Con respecto ao papel do alumno/a. O dito popular de que “*o profe propón... e o alumno/a dispón*” reflicta un feito constatado na práctica cotiá da aula e, xa que logo, sobradamente coñecido de todos os docentes: que aquilo que os profesores/as *ensinan* e o que os seus alumnos/as *aprenden* no é sempre a mesma cousa. Os alumnos/as aprenden *algo* daquilo que os docentes ensinamos dun modo explícito; tamén *algo* do que ensinamos sen darnos conta; e, dende logo, *cousas* que non ensinamos. Con todo, aínda máis importante parece o feito de que ningún alumno/a aprende exactamente as mesmas cousas que outro, nen da mesma maneira. É dicir, cada alumno/a parece ter unha *ruta de aprendizaxe* distinta, e aínda que nela incidan variables psicosociolóxicas e ambientais, que non é este o momento de analizar, existe un factor entre elas que chamou poderosamente a atención dos investigadores educativos nas últimas décadas: o proceso de *interacción* na clase. Que é o que ocorre, como se fan as cousas, que relacións se establecen entre profesor/a-alumno/a e alumno/a-grupo, que tipos de actividades se realizan, como se toman as decisións..., todos estes elementos son os que, segundo as investigacións, se se manexan adecuadamente, parecen xerar as mellores oportunidades para a aprendizaxe... aínda que logo este non sempre discurra polo camiño desexado polo profesor/a.

O que sí parece claro é que a participación activa do alumno/a, entendendo como tal aquela que non só pon en xogo a súa capacidade intelectual senón que integra tamén outras facetas tales como a afectiva e de relación social co medio da aula, estimula a capacidade de aprender. O proceso mediante o cal se aprende revélase, así, como un factor de primordial importancia na aprendizaxe mesma. O interrogante que se abre é, pois, ¿como se

poden plasmar nunha planificación os aspectos relativos aos procesos de interacción na aula?

iii) Con respecto ás finalidades educativas. Xunto a unha perspectiva interaccionista da construción do coñecemento, baseada na idea de que o coñecemento se xera non só de modo individual senón en relación cos demais e que non é meramente acumulativo senón que se fusiona co xa coñecido producindo unha reestructuración mental, permanente no individuo, ábrese paso ademáis unha idea máis rica da educación como proceso de desenvolvemento global de facetas psicolóxicas e sociais.

Esta tendencia integradora reflexase claramente no Deseño Curricular Base que recolle, entre outras, as seguintes finalidades:

- Desenvolvemento da autoestima persoal.
- Independencia de criterio.
- Autonomía de acción.
- Equilibrio afectivo e social.
- Destrezas de investigación e representación.
- Responsabilidade ante os problemas sociais
- Actitudes para a convivencia, etc.

Para os profesores/as de idiomas, tradicionalmente considerados como especialistas nunha disciplina, este novo enfoque educativo representa un importante reto ao que dalgún xeito é necesario dar resposta a través da ensinanza da materia, no noso caso a Lingua Inglesa.

Así as cousas, a planificación da Lingua Inglesa deberá recoller entre os seus contidos non só o desenvolvemento das correspondentes habilidades lingüísticas senón a adquisición doutras destrezas útiles e o desenvolvemento de actitudes acordes cos fins educativos. A Lingua Inglesa pasa a ser, ademáis dun obxecto de aprendizaxe en sí mesmo, unha ferramenta de transformación individual.

CARA A NOVAS MODALIDADES DE PLANIFICACION.

Nos últimos anos, e como consecuencia das tendencias relatadas ata aquí, foi poñéndose de manifesto a necesidade de abordar o traballo da aula dunha maneira ben distinta. En consecuencia, xurden novos modelos de planificación que pretenden:

- i) Non considerar os contidos lingüísticos como o único eixo da actividade docente; é dicir, non posuír un carácter 'prescriptivo' con respecto aos contidos que o alumno/a debe asimilar.
- ii) Dar unha resposta pedagóxica axeitada á complexidade das capacidades que constitúen a 'competencia comunicativa', facilitando a adquisición destas capacidades polo alumno/a.
- iii) Prever a posta en práctica de procesos interactivos que creen oportunidades de aprendizaxe efectiva.

- iv) Ser flexibles e adaptables ás peculiaridades dos alumnos/as, de xeito que se facilite o desenvolvemento das súas distintas “rutas de aprendizaxe”.
- v) Involucrar na aprendizaxe non só a capacidade cognitiva do alumno/a, senón os restantes aspectos da súa personalidade, coa finalidade de contribuir ao seu desenvolvemento integral como persoa.

De todo isto, xurden nos últimos anos dúas modalidades diferenciadas: as *planificacións baseadas en tarefas* e as *planificacións procesuais*. As segundas quizais queden demasiado afastadas da nosa experiencia como docentes, xa que se basean nun plan sistemático de negociación entre profesor/a e alumnos/as que abarca todos os aspectos da actividade docente (participación, procedementos, materia...), de maneira tal que aquilo que basicamente se planifica é o sistema mediante o cal vanse a negociar estes aspectos. Isto implicaría, entre outras cousas, uns niveis de inseguridade para o docente que non todos estamos dispostos a afrontar no noso estado actual de desenvolvemento profesional.

↳ Centrarémonos, pois, nas *planificacións por tarefas* por consideralas máis realistas para o noso contexto, ao tempo que innovadoras en certos aspectos esenciais do proceso de aprendizaxe dunha lingua estranxeira.

AS PLANIFICACIONES POR TAREFAS.

Parten do deseño e execución de tarefas comunicativas como eixo central da aprendizaxe, en torno ao cal xiran os restantes aspectos da planificación.

Utilizando como eixo conductor aquelas propostas solidamente fundamentadas e ben difundidas no noso contexto educativo, definiremos a *tarefa comunicativa* a través das seguintes características:

- i) Representativa de procesos de comunicación da vida real.
- ii) Identificable como unidade de actividade na aula.
- iii) Dirixida intencionalmente cara a aprendizaxe da linguaxe.
- iv) Diseñada cun obxectivo, estrutura e secuencia do traballo.
- v) Orientada á consecución dun obxectivo de manipulación de información/significados.

Destas características dedúcese que a tarefa comunicativa pode ser de moi variada natureza (dramatizar un diálogo, elaborar un produto para expoñer na clase, realizar unha simulación, etc.), e pode así mesmo abarcar períodos moi variados no tempo; todo isto permite aos alumnos/as elixir, de entre unha ampla gama de tarefas da vida real, as que van a ser materializadas en clase.

A selección de tarefas realízase mediante un *proceso de negociación* entre profesor/a e alumnos/as de xeito que os intereses, necesidades e aficións de estes sexan tidos en conta. Isto facilita a integración na aprendizaxe non só das súas capacidades cognitivas senón dos restantes aspectos da súa personalidade, xa que existe unha *inversión* persoal por parte do alumno/a no deseño da súa propia aprendizaxe.

Dunha análise negociada das características e obxectivos finais da tarefa comunicativa, desprenderase a necesidade dunha serie de obxectivos intermedios que a fagan posible.

Resultará, entón, imprescindible diseñar tarefas secundarias que serán *posibilitadoras* da tarefa final. Este é o momento de tomar decisións respecto á planificación dos elementos lingüísticos que van a necesitarse (a nivel estrutural, funcional, léxico...) para a realización da *tarefa final*. Polo tanto, o punto de vista con respecto á planificación sofre un cambio radical: *do mesmo xeito que, unha vez que temos decidido facer un pastel de mazá, reunimos os elementos necesarios para iso (azucres, fariña, mazá, hovo...), unha vez que temos proxectado aquilo que queremos facer —a tarefa comunicativa— reunimos os elementos lingüísticos formais ou funcionais necesarios para realizala*. Este enfoque, moito máis en consonancia coa realidade, convirte ao proceso de selección de contidos en algo natural, necesario e xustificable aos ollos dos alumnos/as: “Non teño que aprender isto porque alguén, nalgún sitio, decidíuno por min sen ni siquiera coñecerme, senón porque necesito para realizar o traballo que temos entre mans”.

O conxunto *tarefa final e tarefas posibilitadoras* constitúe o concepto de *unidade*. Una unidade terá, así, unha extensión variable no tempo, dependendo da complexidade das tarefas á vez que da súa coherencia interna, xa que os participantes perciben, xunto ao ‘sentido de execución’ que acompaña á finalización da tarefa comunicativa, unha articulación dos distintos elementos que levaron a un resultado global palpable. Neste sentido, a unidade resulta psicoloxicamente significativa en contraste coa unidade do libro de texto como *fracción* ou *sección* arbitraria de coñecementos estruturais, ou nocional-funcionais, incluídos en actividades que lle sirven de marco, pero que non xustifican debidamente a súa aprendizaxe.

Aos efectos da planificación, parece importante subliñar que, se ben a tarefa comunicativa non pode planificarse de antemán (xa que se decide conxuntamente entre profesor/a e alumnos/as), as tarefas posibilitadoras sí, toda vez que estas se deseñan para a aprendizaxe de elementos lingüísticos ou funcionais específicos que, en boa medida, pódense predecir. Polo tanto, a creación dun amplo *banco de tarefas posibilitadoras* permitirá ofrecer a cada alumno/a/grupo aqueles medios ou materiais máis adecuados para resolver un problema concreto no momento máis axeitado. Desta forma favorécese o desenvolvemento das diversas *rutax de aprendizaxe* de cada alumno/a/grupo en particular. As tarefas posibilitadoras convírtense así en *estradas secundarias* que devolven ao alumno/a á *ruta principal*, unha vez que o problema de aprendizaxe foi superado.

Podería considerarse, pois, que na planificación por tarefas existen *dous niveis*: a planificación da tarefa comunicativa *global* para todo o grupo de alumnos/as (aínda que non necesariamente cos mesmos niveis de esixencia) que se realiza mediante un proceso de negociación simultáneo ao da aprendizaxe, e a planificación de tarefas posibilitadoras que loxicamente haberán de se preparar de antemán, aínda que non se poda prever cales delas van a ter que poñerse en práctica e cales non, ata que vaian xurdindo as dificultades da aprendizaxe.

O proceso de desenvolvemento dunha unidade tipo, tendo en conta todo o anterior, viría dado por un conxunto de fases que, seguindo a terminoloxía ao uso, poderíase explicitar así:

1. *Elección dun tema, un área de interese ou un tipo de actividade*. Por exemplo, os alumnos/as optaron pola reconstrución dunha historia que coñecen só parcialmente.
2. *Especificación de obxectivos comunicativos*. Por exemplo, desenvolver a capacidade de «dar e pedir información oral» con respecto a feitos ou sucesos parcialmente coñecidos.

3. *Planificación da tarefa comunicativa final.* Por exemplo, cada grupo de alumnos/as reconstrúe oralmente a totalidade dunha historia mediante unha conversa xeralizada coas seguintes fases:
 - a) Por quendas, cada alumno/a do grupo conta aos demais a información de que dispón con todo o detalle posible (relato de sucesos, descripción de persoas implicadas, lugares...).
 - b) En conversación aberta os membros do grupo piden aclaracións uns aos outros ata averiguar a secuencia correcta da historia.
 - c) Un voceiro de cada un dos pequenos grupos explicará á clase a versión do seu grupo. Se hai coincidencia nas versións dos distintos voceiros, considerarase que a tarefa foi completada con éxito.
4. *Especificación de compoñentes temáticos e lingüísticos necesarios para a realización da tarefa comunicativa elixida en 1.* Por exemplo, respecto aos temáticos: descripción dos elementos principais dun porto pesqueiro, descripción física de persoas e a súa vestimenta, relacións espaciais, relato dunha secuencia de feitos. Con respecto aos lingüísticos, abarcaríase un listado de funcións específicas referentes aos devanditos temas e outro de expoñentes lingüísticos apropiados a estas funcións. Do listado de expoñentes derivaríanse os “contidos gramaticais” dos que sería necesario planificar a súa aprendizaxe/reciclaxe.
5. *Planificación do proceso.* Por exemplo: Selección, diseño e secuencia en horas de clases das distintas tarefas posibilitadoras necesarias para a asimilación dos contidos temáticos e lingüísticos mencionados.
6. *Avaliación incorporada ao proceso de planificación.* Unha avaliación conxunta entre profesor/a e alumnos/as con criterios explícitos e asumidos por todos os participantes.

A operatividade e flexibilidade deste marco vense favorecidas por dous elementos: os temas e a negociación.

Para facilitar o acordo cos alumnos/as con respecto ao diseño das tarefas comunicativas (*fase 3*), o profesor/a pode incluír na súa planificación unha ampla lista de temas ou áreas de interese, ou incluso tipos de actividade, que servirán para *chamar* a atención dos alumnos/as en función dos seus intereses e preferencias (*fase 1*), e que se pode engrosar constantemente cas aportacións de estes.

Por outra parte, o *carácter negociable* de todas as fases, no grao que cada profesor/a considere desexable, incide de cheo na motivación do alumno/a que se converte en protagonista da súa aprendizaxe, establecendo así unha relación máis directa con algunhas das finalidades educativas do ensino en xeral (responsabilidade, actitude crítica, cooperación...).

Aínda que a brevidade desta análise non permite observar máis ca un pálido reflexo das potencialidades deste enfoque, é posible percibir que os modelos de *planificación por tarefas* representan un paso adiante na actividade de planificar. Aportacións do tipo:

- o uso equilibrado entre linguaxe formal e linguaxe instrumental, que favorece tanto a asimilación das estruturas lingüísticas canto o desenvolvemento da competencia comunicativa;

- a concepción da aprendizaxe como un proceso de *construcción* —non de acumulación— que tende ao desenvolvemento integral do alumno/a como persoa;
- a énfase nos aspectos sociais da aprendizaxe e, xa que logo, no valor educativo dos procesos de interacción na aula;
- a incorporación de elementos que favorecen a motivación;
- os distintos niveis de negociación no proceso de toma de decisións;
- o papel emerxente do alumno/a como protagonista;
- a posibilidade de desenvolver obxectivos educativos de carácter xeral;
- etc.,

poñen de manifesto que a planificación por tarefas ten un futuro saturado de posibilidades de desenvolvemento. Claro que só de nós, profesores/as en exercicio e estudantes que se forman para selo, depende a construción e as características dese futuro.

BIBLIOGRAFIA.

ANTUNEZ, S. et al. (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Barcelona: Graó.

ATIENZA, Jose L. (1994): Materiales curriculares ¿Para qué?, en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 11; pp. 12-21.

BREEN, M. P. (1990): Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8; pp.7-32.

CANDLIN, Ch. (1990): Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8; pp.33-53.

ESTAIRE, S. e ZANON, J. (1990): El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principio y desarrollo, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8; pp. 55-90.

JOHNSON, R.K. (1989): *The second language curriculum*, Cambridge: C.U.P.

KEMMIS, S. e McTAGGART, R. (1988): *The action research planner*, Victoria, Australia: Deakin University.

NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*, Cambridge: C.U.P.

NUNAN, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: C.U.P.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1982): The 'social' component in the english classroom: semantic and pragmatic considerations, en *ANGLO-AMERICAN STUDIES, II, nº1*; pp.63-73.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1986): Planificación lingüística no noso ensino: cara a unha didáctica lingüística integrada, en *Investigación y Docencia, 1*; pp.93-103.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1987): Comunicar en Inglés: un aprendizaje lingüístico a través de un aprendizaje social, en *CAUCE, 10*; pp.241-264.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1993): Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo 'communicate' en una Europa 'in linguis multis', en *Comunicación, Lenguaje&Educación*, 19; pp. 87-105.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1993): Carta abierta a los profes de lenguas extranjeras, en *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 19-20; pp. 219-221.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1994): A formación do profesorado de linguas nun contexto de integración de saberes e procedementos, en B. Silva-Valdivia (Coord.), *Didáctica da Lingua en Situacións de Contacto Lingüístico*, Universidade de Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións; pp. 11-31.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1994): Pensar la innovación en el aula de lengua extranjera, en *Aula de Innovación Educativa*, 33; pp. 5-11.

VEZ JEREMIAS, J.M. (1995): *A Handbook for TEFL* (Chapter 1: The social context of EFL), Alicante: Marfil.

VEZ JEREMIAS, J.M. et al. (1995): *English Language Modular Packs for ESO* (vol I), Zaragoza: Edelvives-M.E.C.