

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la
Enseñanza de Lenguas

ISSN 1699 - 6569



Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

Número 4

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

María de los Ángeles Suárez

Edición digital

Cristina de Tovar

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)

Neide González (Universidade de São Paulo)

José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)

Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Juana M. Liceras (University of Ottawa)

Michael H. Long (University of Maryland)

Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)

Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)

Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)

Jenaro Ortega (Universidad de Granada)

Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)

Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)

Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)

Sonsoles Fernández (EEOOII)

Se editó el 30/11/2008

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Artículos de referencia

Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras

Félix Núñez París - IE Universidad (Segovia, España)

1

Discusión

Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras: notas al margen

Juan Manuel Álvarez Méndez - Universidad Complutense

31

La Teoría del currículum y la metodología “precedente”

Mercedes Álvarez Piñeiro - Universidad de Vigo

38

La Teoría del currículum y la tensión realidad/idealidad en la planificación

María Cecilia Ainciburu - Università degli Studi di Siena

41

Teoría del currículo, plan curricular y papel del profesor en la enseñanza de E/LE

Marta Baralo - Universidad Antonio de Nebrija

46

Recuerdos del futuro: cerebro y diseño curricular

Alicia Martínez Crespo - Universidad Antonio de Nebrija

50

Al día

Al día

María Cecilia Ainciburu - Universidad Antonio de Nebrija

54

Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras

Félix Núñez París¹

IE Universidad (Segovia, España)

Descriptores

Currículum, Didáctica,
Lenguas Extranjeras

Key words

Curriculum, Teaching Methodology,
Foreign Language

Resumen

A lo largo de este artículo hemos tratado de presentar de manera sucinta el papel que juega, actualmente, el desarrollo de la Teoría del Currículum y su incidencia en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Para ello hemos realizado un recorrido a través de los aspectos más significativos de la teoría curricular, que orienta cómo se ha de implantar en la práctica el currículum aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, para dar respuesta a las preguntas: *¿qué enseñar?*, *¿cuándo enseñar?*, *¿cómo enseñar?*, *¿qué, cuándo y cómo evaluar?*, en los respectivos niveles de enseñanza. En consecuencia, elaborar un diseño curricular de lenguas extranjeras, supone un proceso de toma de decisiones que el profesor debe asumir como parte fundamental, para adecuar su intervención docente a las necesidades reales de aplicación.

Abstract

All through this article we have tried to present in a summarized way the role the Theory of Curricula and Methodology of Foreign Language Teaching plays and its development. In order to achieve this, we have surveyed the most significant aspects of curriculum theory and the way to implement a curriculum in foreign language teaching to answer questions such as what to teach, when to teach, what, how and when to evaluate in different levels of teaching. To design a curriculum, therefore, supposes to undergo a decision-making process that the teacher must assume as fundamental in order to make his or her intervention adequate to the real needs of its application.

1. Dimensión terminológica y conceptual del currículum de lenguas extranjeras

El asentamiento del término currículum en la literatura pedagógica disciplinar de la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido una incorporación relativamente reciente y lo ha hecho de la mano de la tradición didáctica anglosajona.

Empleado desde hace bastante tiempo por los pedagogos norteamericanos, el vocablo empieza a ser objeto de análisis y reflexión en estos últimos años en la didáctica del inglés como lengua extranjera, particularmente, en la fórmula "curriculum development", entendiendo por tal un concepto equivalente al arte de diseñar y elaborar itinerarios de enseñanza-

¹ correo electrónico federicof.nunezp@ie.edu.

aprendizaje; en ese sentido se revela, así mismo, próximo o equivalente a la otra fórmula inglesa "course design".

Para Robert K. Johnson (1989), el término encaja perfectamente en el marco de la metodología comunicativa, superando la rigidez y el encorsetamiento tradicionales del estructuralismo y abriéndose paso hacia la planificación del proceso instructivo, con lo que ello implica de una adecuada gestión de la toma de decisiones por parte de todos los agentes implicados en el mismo (decisiones de tipo pedagógico y metodológico; rasgos del carácter del profesor y del alumno; hábitos de enseñanza y de aprendizaje, factores espacio-temporales, objetivos de enseñanza, motivación).

Así pues, el alcance del término "curriculum development" va más allá de la simple relación entre las necesidades e intereses del grupo de aprendientes y los contenidos a enseñar, para situarse en la búsqueda del máximo de coherencia en la toma de decisiones, que afectan a la elaboración del programa.

D. Nunan (1988: 5-6), en *The learner-centred Curriculum*, toma de C. Brumfit una serie de definiciones que le sirven para poner de relieve las divergencias existentes entre los términos "curriculum" y "syllabus", divergencias que, en su opinión, responden al hecho de considerar, o no, la metodología de la enseñanza.

El sílabo designa, generalmente, el contenido a enseñar y la progresión.

Keith Johnson (1982: 32) distingue dos etapas sucesivas: primero el *syllabus inventory* ("inventario de todas las unidades que se desea enseñar") y en segundo lugar, el *syllabus* propiamente dicho (se seleccionan diferentes contenidos, fijando el orden y la progresión con la que se han de presentar en la clase):

Resulta útil pensar que el proceso por el cual se deciden los contenidos específicos de enseñanza distingue dos etapas. En la primera, se prepara una lista o inventario de todos los elementos que se desea enseñar. A continuación, una segunda operación sería tomar las decisiones sobre la presentación de dichos elementos, siendo la más importante la relativa al orden en que aparecen los contenidos en el curso. El resultado es un *sílabo* el cual podemos considerar como un "inventario organizado".
(Johnson, 1982: 32)

Más recientemente, M. P. Breen (2002: 151), define igualmente el sílabo en los siguientes términos:

Cualquier *silabo* es un plan acerca de lo que se pretende alcanzar a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste forma parte del currículum global de lenguas o de un curso que está compuesto por cuatro elementos: **objetivos, contenidos, metodología y evaluación**.

El *sílabo* identifica lo que se ha de trabajar entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que el contenido seleccionado sea el apropiado para los objetivos generales. La Metodología se refiere a la manera que tienen los profesores y alumnos de trabajar el contenido, mientras que la evaluación se trata de un proceso de control de los resultados alcanzados en el aprendizaje juzgando la adecuación de otros elementos del currículum. (Breen, 2002: 151).

El sílabo, así entendido, hace referencia al contenido propio de la materia y queda organizado conforme a una filosofía y metodologías didácticas, previamente elegidas y derivadas del currículo. En consecuencia, por sílabo entendemos la selección, progresión y secuenciación de los contenidos. Llevado al terreno de la práctica, el sílabo supone la programación detallada de los aspectos lingüísticos y comunicativos que vamos a desarrollar en el aula.

Mientras que el currículum abarca la globalidad del programa; es decir, el “qué” se va a enseñar, el sílabo busca el proceso; o sea, el “cómo” y a “quién”.

La traducción que se hace del término “currículum” en el seno de organizaciones internacionales como la UNESCO, por el correspondiente a “programa de estudios” o “plan de estudios”; no se corresponde con la riqueza semántica del vocablo que éste comporta en la literatura pedagógica anglosajona.

A este respecto, resulta enormemente esclarecedora para nuestro trabajo la definición de currículum escolar que hace Forquin (1984: 213):

Un currículum escolar, es en primer lugar un itinerario educativo, un conjunto de experiencias de aprendizaje efectuadas por alguien bajo el control de una institución formal, a lo largo de un período determinado. Por extensión, el concepto designa menos el itinerario educativo efectivamente realizado, que el correspondiente diseño prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en materias (Así el término equivalente difícil de traducir de “curriculum development” designa generalmente los procesos metódicos de elaboración y de implantación de los programas y materias de enseñanza). (Forquin, 1984: 213)

2. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras y la Teoría del Currículum.

2.1 Perspectiva histórica

Según Stern (1987: 434), el currículum como campo de los estudios educativos es bastante reciente, pero en cambio, la literatura existente sobre el mismo es amplísima, debido entre otras cosas, a que es una materia en construcción y necesita estructurarse desde la misma base o fundamentación.

Según Stern, el término “currículum” se usa, por lo general, en dos sentidos relacionados entre sí. El primero, es cuando se habla de los programas de estudio de una institución o sistema educativo, como pueden ser el currículum escolar o universitario, o el currículum francés o el español. El segundo sentido es más restringido y se refiere a lo que los sajones llaman “syllabus” y es más parecido a una programación, aunque sea tomada en sentido amplio, de una materia, tal como sería el currículum de Matemáticas o de Historia.

Desde hace pocos años, el currículum se refiere “no sólo a la materia o contenido sino también al proceso instructivo en su totalidad incluyendo el material, el equipamiento, los exámenes, la formación del profesorado, en resumen, a todas las medidas relacionadas con la escolaridad o con la sustancia de unos estudios”. En otras palabras, el currículum “se ocupa de lo que puede y debe ser enseñado y a quién, cuándo y cómo” (Eisner y Vallance, 1974:2 apud Stern, 1987: 434).

Este autor cita como estudios relevantes sobre el currículum las obras de Richmond (1970), Taylor y Richards (1979) y Beauchamp (1975:6-8), quien distingue entre el currículum “como un plan de estudios”, el currículum “como un sistema o marco organizado dentro del cual se llevan a cabo las decisiones curriculares” y el currículum “como un campo de estudio”.

También Stern hace notar como en gran número de países se ha empezado a hablar repetidamente de cuestiones curriculares, incluso antes de que el currículum haya sido reconocido como un área distinta de los estudios educativos, tales como Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos, etc.

Según Stern, esta tendencia a la reforma curricular ha llevado gradualmente a una aproximación sistemática al desarrollo y la innovación curricular, así como a la formulación de los principios básicos del currículum, es decir a la "teoría del currículum".

Husen (1989: 1149-50) señala que "el campo del currículum se ha caracterizado por no basarse en la historia, es decir, por ser demasiado propenso a desarrollar innovaciones sin la guía de los precedentes" y sí, hasta 1977, no se fundó la *Sociedad para el Estudio de la Historia del Currículum* en América.

Así pues, la creación de la teoría del currículum es un fenómeno relativamente nuevo y reciente.

Algunas obras históricas emblemáticas en la creación de la teoría curricular, son las de Tyler (1949), Beauchamp (1968), Taba (1962, 1974) y Johnson (1967).

Los estudios sobre la perspectiva histórica en Husen (1989: 1150-51) atienden a aspectos de síntesis, coordinación y comparación que colaboran a la clarificación de la dispersión de las aportaciones y de las diversas tendencias e interpretaciones del tema.

2.2 Relaciones entre la Didáctica de Lenguas Extranjeras y la Teoría del Currículum

Veamos para una primera revisión del tema, las aportaciones de Stern (1987) que en su obra *Fundamental Concepts of Language Teaching*, estudia esta temática con amplitud y profundidad, dedicando a ella los Capítulos 19, 20, 21 y 22 de la obra citada, así como las orientaciones generales de su "Conclusión", (1987: 419- 515).

El autor considera que los profesores de idiomas están "bombardeados", probablemente más que otros profesionales, por un mundo de toda clase de sugerencias, innovaciones, actividades, etc., que no forman un cuerpo común teórico ni práctico y que les hace muy difícil encontrar un camino claro y seguro en la práctica de su profesión. Con su obra, no quiere dar "recetas" de actuación, sino clarificar el ámbito de la enseñanza de idiomas e introducir en el la teoría educativa como una base teórica y de investigación que permita a los profesionales del campo una actuación coherente y reflexiva.

La relación entre la teoría de enseñanza de idiomas y la educación como campo de estudio es quizás entre todas las disciplinas, la que ha sido menos explorada... las aplicaciones del pensamiento educativo, de sus valores y práctica, han sido

esporádicas... y desarrollos muy relevantes en la teoría educativa general, han sido completamente ignorados por la pedagogía de idiomas. (Stern, 1987:419)

Las causas de esta negligencia en la aplicación de los avances en la teoría educativa - Didáctica y Teoría del Currículum- la achaca Stern a “falta de reflexión y probablemente cierto esnobismo académico” (1987: 419), lo que se relaciona indiscutiblemente con la problemática referida a la formación del profesorado en las Filologías universitarias y en las Escuelas de Magisterio. Tradicionalmente, la enseñanza de idiomas ha estado más ligada a determinados métodos concretos provenientes de una específica concepción lingüística, más que a las corrientes didácticas. Las diferencias que existen entre el enfoque de una Didáctica Específica de Idiomas y la metodología de una lengua extranjera, no son solamente terminológicas, sino de concepto de base y provienen de los diferentes caminos que han tenido, por un lado, las instituciones de formadores de maestros y profesores que daban primacía a las ciencias pedagógicas, en particular a la Didáctica Específica del idioma, y por otro, las instituciones que enfocaban el estudio de las lenguas desde una perspectiva filológica, en la que se ponía el énfasis en la formación del estudiante, no como futuro profesor, sino en su conocimiento exhaustivo del lenguaje de que se tratara.

Stern considera que todas las disciplinas (o subdisciplinas, como él las llama) que forman el campo educativo, son de importancia para la teoría de la enseñanza de idiomas, pero insiste especialmente en la Teoría del Currículum.

El autor hace una breve introducción histórica con referencias a Taylor y Richards (1979) y a Tyler (1949), así como a la polisemia del término “currículum”, concluyendo que, actualmente, se refiere a “todas las medidas pedagógicas relacionadas con la enseñanza o con la esencia –sustancia- de un curso educativo” (Stern, 1987:435). Seguidamente, hace una revisión del movimiento mundial para las reformas curriculares en diversos países y cita especialmente las nuevas aproximaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras impulsadas por este movimiento curricular. (p. 435).

Este movimiento ha dado lugar a la aproximación sistemática al desarrollo del currículum o Teoría del Currículum.

Según Stern, esta Teoría se ocupa de los siguientes puntos:

1. la filosofía del currículum (asunciones filosóficas e ideológicas subyacentes);

2. la conceptualización de sus tres componentes principales: a) objetivos y contenidos; b) instrucción y c) evaluación;
3. procesos: a) desarrollo sistemático del currículum; b) la implementación del currículum en las instituciones educativas y c) la evaluación del currículum.

En 1), filosofía del currículum, se distinguen cinco perspectivas que revelan diferentes orientaciones filosóficas que afectan a los diferentes elementos curriculares, siguiendo a Eisner y Vallance (1974).

La primera de estas orientaciones es que el currículum debería desarrollar los procesos cognitivos, de tal manera que la enseñanza no esté encaminada a transmitir unos contenidos predeterminados, sino a enseñar a los alumnos a pensar, es decir, ayudarlos a “aprender cómo aprender”. Con respecto a la enseñanza de idiomas, esta visión del currículum nos llevaría al objetivo, no de la adquisición perfecta de una lengua, sino al de enseñar a la mente cómo aprender lenguas.

La segunda orientación se refiere a un currículum de experiencias apropiadas a la edad e intereses del alumno, que llevadas a cabo a lo largo de su escolaridad, entrarían de lleno en la vida del niño. Aquí, con respecto a la enseñanza de lenguas, entra la problemática de la edad apropiada para aprender idiomas y del interés que este aprendizaje en sí pueda tener para los niños, puesto que la ventaja del conocimiento de idiomas se suele proyectar en el futuro. Los profesores que sienten esta problemática suelen insistir en actividades que apoyen la relevancia del aprendizaje en el momento en que se está realizando, tales como viajes, intercambios, etc.

Una tercera orientación representa la importancia social del aprendizaje, tal como se da en poblaciones en que es necesario el bilingüismo. En este caso se usan programas de inmersión, como por ejemplo en Canadá para conseguir dicho bilingüismo en los niños angloparlantes, no sólo como un bien individual sino como un bien necesario a la sociedad.

La cuarta orientación es el racionalismo académico, que enfatiza la herencia de la erudición clásica y considera el núcleo y el contenido del currículum un cúmulo de saberes sobre la lengua literaria, según la tradición del s. XIX, como puerta a las grandes literaturas de otras naciones principalmente las clásicas.

La quinta orientación se identifica con el currículum como tecnología. Es una aproximación instrumental al currículum, que recibió muchas críticas mientras no admitió decisiones sobre el valor, preocupándose sólo de la identificación eficaz de los medios y las metas, pero una vez admitidos dichos valores, se considera que es un buen camino.

Stern, siguiendo a Eisner y Vallance, considera que estas posiciones no son mutuamente excluyentes, pues si fuera así, se caería en la falacia de considerar sólo un aspecto de la rica realidad de la enseñanza.

En el punto 2), referido a los principales o fundamentales componentes del currículum, Stern, en primer lugar, hace la salvedad de que aunque no hay uniformidad en la terminología, los conceptos de base son aceptados ampliamente. Los tres apartados principales que se describen, son de gran importancia para la didáctica de idiomas.

- a) Objetivos y contenidos: la teoría moderna del currículum ha puesto un gran énfasis en definir los objetivos y clarificar los contenidos.

Con respecto a los objetivos, se habla de las taxonomías iniciadas con los trabajos de Bloom y referidos a tres categorías principalmente: las habilidades cognitivas, las afectivas y las psicomotoras, de las cuales sólo las primeras y las segundas fueron explicitadas por Bloom, (1956) y por Krathwohl, (1964), respectivamente, así como de la definición concreta de los objetivos en términos operativos, conductuales, etc. Este tipo de estudios se reflejó también en la enseñanza de idiomas como por ejemplo en los trabajos de Valette (1969, 1971), *The Council of Europe's Threshold Level Project* (van Ek, 1975), o el programa del *Ministry of Education*, Ontario (1980).

- b) El aspecto de la instrucción se centra alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del cual se alcanzan los objetivos. En este punto se alude específicamente a la importancia de la secuenciación de las materias, cuya organización sistemática tradicional se remonta a Herbat. Esta convencionalidad de la sistematización ha sido muy criticada, reconociéndose cada vez más que los estadios de desarrollo de los alumnos sus diferencias individuales, hace imposible imponer una única solución correcta.

A continuación, el autor habla de los diversos modelos curriculares y de la aparición de los mismos en la enseñanza de idiomas.

c) En este apartado el autor hace referencia a los diversos sistemas de evaluación, explicitando sólo algunas generalidades sobre el tema y resaltando la importancia de la evaluación en la enseñanza de idiomas.

3) El apartado referido al desarrollo del currículum, hace referencia a los pasos que hay que dar para desarrollar nuevos currículum en sí, adaptados a los componentes básicos que se han estudiado más arriba. El desarrollo de un nuevo currículum y su implementación, afecta directamente al profesor en el aula, pero va más allá, hasta alcanzar a todo el sistema escolar. Se pregunta el autor por el origen de esta innovación curricular y encuentra que surge a diversos niveles, tales como de los gobiernos centrales, los profesores, las organizaciones de padres, la industria, etc.

b) En la implementación y la administración de la innovación curricular, Stern habla de la importancia del profesor en este aspecto, resaltando como un buen proyecto curricular puede ser viciado si se impone a los profesores sin ser bien entendido y aceptado por ellos, con una adecuada formación inicial o de perfeccionamiento, según los casos. Para la enseñanza de idiomas, este es un punto crucial.

c) En la evaluación del currículum, Stern hace referencia la temática fundamental del tema, ocupándose de dos preguntas fundamentales. La primera es si el currículum ha seleccionado objetivos y contenidos justificados desde el punto de vista educativo y la segunda, si el currículum adaptado llevará a los estudiantes al éxito. Stern cita los trabajos de Scriven (1967), Lewy (1977) y Taylor y Richards (1979).

Stern dedica un Capítulo de su obra, el 22. "An educational Interpretation of language teaching", a analizar la importancia de la Teoría del Currículum para la enseñanza de idiomas.

El autor considera que, aunque las características específicas de la enseñanza de idiomas imponen una especificidad propia y, por lo tanto, no hay que pensar en que la teoría de la enseñanza de lenguas sea "esclava" de la teoría educativa.

Sin embargo, la enseñanza de lenguas como una actividad educativa debería al menos tomar en consideración lo que tiene que ofrecer la teoría educativa y lo que tiene en común con otras actividades educativas. (Stern, 1987: 498).

Así pues, Stern presenta una visión de la enseñanza de lenguas extranjeras “interpretada en términos de currículum” que supone “una acción planificada con ciertas metas y medios para alcanzarlas” (1987: 501).

Entre las metas el autor expone su visión sobre los objetivos y los contenidos. En primer lugar, dice que deben ser identificados y distinguidos. Los objetivos han variado con los diferentes métodos, pero estas diferencias no eran analizadas de un modo concreto hasta que aparecieron los conceptos de “selección o limitación” de los contenidos del lenguaje a enseñar para llegar a determinadas metas u objetivos que dieron lugar a alcanzar un nivel de habilidad idiomática en un tiempo previsto. Como intentos para llegar a esta especificación de objetivos y contenidos, Stern nos da el análisis de métodos y la metódica, los análisis de rasgos de Bosco y Di Pietro (1970, 1980) y de Munby (1978), así como el concepto de estudio de una lengua extranjera con una finalidad específica (Stevens, 1977) y las obras ya citadas de Valette que aplican las taxonomías de objetivos. (Stern, 1987: 503) presenta una tabulación cruzada de áreas de objetivos y contenidos como estructuración básica que se articulará o implementará según las necesidades reales.

Por último, Stern insiste en que desde los años 70, la identificación de objetivos y contenidos es uno de los focos más importantes en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y que no es el único foco, pero que este énfasis ha servido para equilibrar la interpretación de la enseñanza basada en métodos que prevaleció totalmente en los 60.

A continuación, Stern se ocupa de la instrucción como la segunda noción en la Teoría del Currículum. Es decir, la enseñanza en sentido específico: qué hace el profesor para conseguir el aprendizaje y presenta una definición muy amplia: “la enseñanza de lenguas comprende todos y cualquier procedimiento que están destinados a conseguir el aprendizaje del idioma”. (Stern, op. cit.: 505)

El autor considera que hacer una distinción conceptual entre los objetivos y los contenidos por un lado y la instrucción y la enseñanza por otro, es de suma importancia en la enseñanza de idiomas porque la confusión entre estos conceptos ha sido una constante fuente de dificultades en el debate de la enseñanza por métodos.

Para hacer el cambio necesario del concepto de la enseñanza por métodos al de la basada en la Teoría del Currículum:

hay que abandonar la noción de método fijado, considerado éste como una combinación inalterable de técnicas, de paquete de medios aceptado, que se supone que es claramente distinguible de otros métodos que un profesor o investigador tiene que usar en su totalidad y operar con el concepto más amplio de estrategia de enseñanza que subsume un gran número de técnicas de enseñanza.
(Stern, op. cit.: 405).

El acudir al concepto de estrategias de enseñanza permite a Stern diseñar seis estrategias, presentadas en pares, que pudieran ser llamadas modelos para la enseñanza de idiomas, basada en tres concepciones diferentes de lo que es ésta enseñanza y que se refieren, concretamente a tres problemas cruciales que surgen en el sistema de métodos:

a) La dimensión que tiene en cuenta el uso o no uso de la lengua y cultura vernáculas como marco de referencia para el estudio de la lengua extranjera. El autor no se pronuncia en cuanto a la ventaja o desventaja de ninguna de las posturas, puesto que puede apoyarse con base teórica el sistema del uso de la lengua materna.

b) La dimensión objetiva-analítica / subjetiva-experiencial, en la cual la lengua y cultura extranjera, se consideran como objetos de estudio y dominio o como subjetivas y propias de la experiencia personal. El primer caso es propio del estudio en el aula y el segundo de la adquisición extraescolar, por ejemplo, cuando se aprende la lengua extranjera “en la calle”, por estar en el país de origen. El autor considera que ambas dimensiones son legítimas y necesarias, dependiendo de los discentes, de las oportunidades, de la finalidad de aprendizaje del discente, etc.

c) La dimensión de explicitación o uso de la relación cognitiva o de razonamiento del discente hacia la lengua extranjera o el empleo de técnicas que tengan más relación con la absorción intuitiva o automática, para desarrollar procesos de adquisición, como opuesto a aprendizaje o por lo menos diferente en matiz de intencionalidad.

También aquí, Stern se decide por una postura ecléctica en la que admite la necesidad o conveniencia de ambas dimensiones, según los casos.

Stern también se refiere a otras dimensiones, tales como la separación o no de las cuatro habilidades clásicas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita); el elemento de la duración de la enseñanza; la organización social e interpersonal de la enseñanza (refiriéndose al tamaño y composición de la clase, de los grupos, a la enseñanza centrada en el alumno o en el profesor, interacción etc.).

Stern expone cómo estas aproximaciones deben ser objeto de estudio y de investigación para que nos lleven a una mejor comprensión de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto a la secuenciación de los contenidos, Stern muestra como este concepto está profundamente enraizado en la práctica de la enseñanza de lenguas y que ha variado enormemente en amplitud. Lo que no resulta claro es el criterio para realizar dicha secuenciación. El autor asume que la progresión didáctica de dichos contenidos puede basarse sobre criterios lingüísticos, culturales o comunicativos, y/o principios que se deriven de la lengua en sí, de los objetivos de aprendizaje y de las características de los alumnos.

Stern termina con una revisión de las diversas facetas del producto obtenido en la enseñanza de lenguas: la individual, la social y dentro de ellas los aspectos de producto a corto y largo plazo. También hace algunas alusiones a las investigaciones más relevantes en el campo, como las del profesor-alumno, procesos en el contexto, producto, etc.

Como vemos, el estudio de Stern es un esfuerzo interesante en el campo de la aplicación de la Teoría del Currículum a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este contexto, consideramos que a la Didáctica Específica de Lenguas Extranjeras le corresponde la tarea de clarificar este campo bajo todos los aspectos, de tal manera que se forme un cuerpo de conocimientos sólido, riguroso y científico, al que puedan acudir todos los profesores, para tener una garantía de preparación o perfeccionamiento adecuada.

Para ello, ante todo debemos realizar una integración de las aportaciones derivadas tanto de la Lingüística Aplicada como de la metodología de idiomas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras, incidiendo, particularmente, en la Teoría del Currículum y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para nosotros, este estudio de la enseñanza de las lenguas extranjeras incardinada en la teoría del currículum, supone un avance en los siguientes aspectos:

a) Libera al profesor de la esclavitud del "método" rígido y riguroso y le da autonomía, aunque aumente su responsabilidad;

b) Favorece al alumno, puesto que dentro de la teoría del currículum se pueden atender sus necesidades reales individualmente y no ser sometidos a una planificación de enseñanza regida por el método que está de moda en el momento, sobre todo teniendo en cuenta que la evolución de las metodologías sigue un movimiento pendular que conduce a retornar periódicamente a métodos anteriores después de haber sido abandonados durante largos años (Cf. Galisson, 1980: 38; Puren, 1994: 41).

c) Da una base científica a la actividad instructiva, permitiendo al profesor la selección adecuada de todos los elementos de la acción, selección adaptada al contexto global de requerimientos de la lengua, del alumno y de la finalidad del estudio, así como de los factores externos, tales como el ámbito general y particular del estudio, facilidades de comunicación reales, etc.

2. 3 Currículum de lenguas extranjeras y corrientes educativas

Muchos han sido los autores que han abordado el estudio del currículum de lenguas extranjeras desde que David Wilkins en su obra *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976) iniciara el debate curricular y diera origen a un amplio repertorio de publicaciones sobre el tema, que han alcanzado derivas de diferente corte y calado a lo largo del devenir histórico. (Widdowson, 1978; Brumfit, 1980; Wilkins, 1981; Breen, 1984; White, 1988).

Antes del advenimiento de enseñanza comunicativa de la lengua (CLT), en los años 70, estaba aceptado ampliamente que el sílabo de estudios debía centrarse en el conocimiento de los aspectos lingüísticos y el desarrollo de las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir, generalmente en esa orden). Sin embargo, a partir de estos años y como consecuencia de los avances en la investigación y de los malos resultados que se venían alcanzando a la hora de usar o poner en práctica los conocimientos lingüísticos fuera del aula, se empieza a operar un cambio importante en el diseño de los programas. Dichos avances vinieron de la mano de la Lingüística Aplicada, al postular la necesidad de centrarse más en el uso de la lengua (*language use*) que en sus aspectos formales. (*Council of Europe*, 1971; Brumfit y Johnson, 1979). La fase inicial de esta transición fue ejemplificada en el desarrollo de sílabos funcionales, entendiendo por función el propósito o la intención por la que utilizamos la lengua al comunicarnos y cómo éstos serían expresados lingüísticamente. Al mismo tiempo - en respuesta a las necesidades específicas de ciertos grupos de aprendices - surgieron los

diseños curriculares de comunicación especializada para distintos campos o áreas de conocimiento, por ejemplo ingeniería o medicina (Mumby, 1978; Trimble et al., 1978).

Así pues, el objeto de reflexión actual de los currículum de lenguas extranjeras hay que situarlo en torno a los planteamientos derivados de los sílabos nocionales. Los sílabos nocionales derivan directamente de las propuestas desarrolladas por Wilkins, a comienzo de los 70, en el marco de los trabajos del Consejo de Europa y su proyecto de Lenguas vivas. (Wilkins, 1973). Dichos trabajos cristalizarán en la publicación de *Systems development in adult language learning* (Trim, 1973) en el cual se articula y toma carta de naturaleza la relación entre el análisis de necesidades y la determinación de los contenidos lingüísticos de enseñanza-aprendizaje; o lo que es lo mismo, la estrecha interrelación entre varios elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, como constituyentes inmediatos de un buen currículum de lenguas.

La denominación de “sistema” responde a la voluntad de articular el análisis de las necesidades del público adulto, en materia de lenguas, con la consiguiente definición de objetivos, selección de contenidos y su desarrollo metodológico ulterior.

Desde esta perspectiva podemos decir que Wilkins marca una tendencia para fijar las bases de los programas de lenguas extranjeras y, como dice Brumfit: “aportó ideas cuando se necesitaban” (1981:98).

Dichos elementos constitutivos del currículum de lenguas para adultos tuvieron, más adelante, su correspondiente transposición en los contextos escolares, entendiéndose que si los planteamientos llevados a cabo para un público adulto eran válidos y efectivos, igualmente podrían aplicarse éstos, con ciertas modificaciones, a la enseñanza de las lenguas en el contexto escolar. El alcance del objetivo que se pretendía, no era otro sino el proporcionar “una base para la armonización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados miembros del Consejo de Cooperación Cultural (CDCC) del Consejo de Europa”. Fruto de esta inquietud surgió la adaptación de “*The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*” (Van Ek, 1976).

La evolución sufrida desde la primigenia publicación del sílabo comunicativo, con su máximo exponente en el llamado nivel umbral, ha venido modificándose, a lo largo de los años, en una serie de propuestas pedagógicas, desde las funciones de Wilkins, hasta llegar a las más recientes aportaciones del trabajo por tareas. A este respecto, resulta suficientemente

reveladora la clasificación de Yalden (1983, apud Richards et al., 1986:74), que engloba las transformaciones del sílabo comunicativo:

<i>Tipo</i>	<i>Referencia</i>
1. estructuras más funciones	Wilkins (1976)
2. espiral funcional en torno a un núcleo estructural	Brumfit (1976)
3. estructural, funcional, instrumental	Allen (1980)
4. funcional	Jupp and Hodlin (1975)
5. nocional	Wilkins (1976)
6. interaccional	Widdowson (1979)
7. basado en tareas	Prabhu (1983)
8. generado por el alumno	Candlin (1976) Henner-Stanchina and Riley (1978)

A partir de aquí, el resumen de las tendencias y debates relacionados con la noción de sílabo pueden resumirse en dos posiciones claramente diferenciadas. Por un lado, la de los partidarios de considerar la necesidad de concretar y definir el programa a priori o, por el contrario, (fruto de las nuevas tendencias en didáctica de lenguas que asignan un papel central al sujeto que aprende) los que postulan, que la situación de enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos y, consiguientemente, no podemos delimitarlo todo, de antemano, dado que la práctica de clase será la que determine las condiciones del propio proceso.

Desde la publicación de *Syllabus Design* de David Nunan que data de 1988, así como de *The ELT Curriculum* de Ronald White (White, 1988) se opera una diversificación de tendencias y perspectivas curriculares caracterizadas por los siguientes rasgos:

Algunos modelos presentan, de forma rigurosa y sistemática, las bases que fundamentan el currículo y las características de cada uno de sus componentes, a partir de un esquema conceptual comprensivo y bien escrito. Tal es el caso del modelo de Dubin y Olshtain (1986), que pone el acento en la necesidad de asegurar un adecuado equilibrio entre las bases teóricas que fundamentan el currículo, y su correspondiente puesta en práctica ajustada a un determinado contexto educativo.

En su concepción el currículo es el marco de referencia en el que se fundamentan la toma de decisiones que habrán de trasladarse a la práctica, elaborando diferentes sílabos, adaptados a las condiciones particulares del entorno y a las características del alumnado.

La mayor parte establece la diferenciación entre sílabos orientados hacia el producto y sílabos que ponen el acento en el proceso².

En el primer grupo (orientación hacia el producto) hay que situar tanto los sílabos gramaticales como los nocionales (o nocionales-funcionales).

En el segundo grupo (orientados hacia el proceso), se sitúan, por una parte el sílabo procesual, tal y como lo presentan Breen y Candlin (Breen 1984, Candlin 1984 y 1987), y por otra parte el sílabo basado en tareas (Prabhu 1987, Brumfit 1984). El ejemplo más célebre, sin duda, de este tipo de sílabo es la experiencia llevada a cabo en la India para la enseñanza del inglés: El Bangalore Project³.

De cualquier forma, bien si se pone el acento en las tareas y la interacción lingüística, o se ponen en juego las capacidades cognitivas del aprendiente mediante la resolución de problemas, en todo caso, se trata de un sílabo definido y gestionado a nivel de clase. De esta forma, como afirman Breen y Candlin (1980: 98), el aula misma se convierte en la fuente fundamental de situaciones comunicativas:

La clase en sí misma es un único ambiente social con sus propias actividades humanas y convenciones que rigen dichas actividades. Es un ambiente donde se construye una realidad cultural y psicosocial concreta. Esta singularidad y realidad implica el desarrollo del potencial comunicativo, frente a la superación o compensación de las limitaciones. (Breen y Candlin, 1980: 98)

A través de un aprendizaje interactivo, como señalan Breen y Candlin, se consigue un conocimiento socialmente compartido:

Si reconocemos que cualquier conocimiento que hemos alcanzado, se trata de un conocimiento compartido y que siempre buscamos la confirmación de que “conocemos” algo al comunicarnos con otras personas, tenemos que concluir que el conocimiento y el aprendizaje de ese algo, es un asunto interpersonal. (1980:100).

Como consecuencia de este proceso interactivo de aprendizaje, no es posible predecir el contenido o programa de enseñanza. Lo que finalmente sucede en el aula vendrá determinado por los siguientes aspectos:

- La lengua se integra con otras formas de experiencia y conducta humana.
- La secuencia de contenidos se ajusta a los conocimientos de los alumnos.

² Así D. Nunan (1988): *Syllabus Design*, cap. 3 y 4 distingue sílabos “goal-oriented” (centrados en el producto) y los sílabos “process-oriented” (centrados en el proceso).

³ Ver N.S. Prabhu (1987)

- Las unidades de enseñanza no son los elementos de la lengua sino las actividades.
- La secuencia de las actividades viene determinada por los resultados obtenidos.
- La dirección en el aprendizaje es negociada por el grupo y con el profesor.

Según estos autores, el currículo comunicativo, que integra programa, método y evaluación, no puede fijarse de antemano. Sólo se pueden dar una serie de principios que, dependiendo de las situaciones específicas, permitan distintas concreciones en su implementación en el aula. El aula es también el lugar donde estos principios flexibles del currículo se comprueban y evalúan con el fin de modificarlos si no se ajustan a la realidad. En este marco, el profesor debería proponer un currículo como plan que favoreciese el desarrollo del currículo en proceso. Este currículo debería primar el proceso de aprendizaje sobre los contenidos de enseñanza. Más que primar los objetivos que se persiguen, como afirma Breen, habría que dar prioridad al camino que se sigue o los medios que se utilizan:

Una orientación alternativa daría prioridad al propio itinerario formativo, poniendo el foco de atención en los medios con los que se llega al aprendizaje de la nueva lengua. Aquí es donde el diseñador daría prioridad al proceso de cambio del aprendizaje y al potencial de la clase en el contexto del aula. Uno de los resultados de este cambio de perspectiva sería que el *sílabo* se convertiría en un plan para la creación gradual del sílabo real de la clase, adoptado conjunta y explícitamente por el profesor y los alumnos. (Breen, 1984:52)

Así pues, este currículo daría más importancia a las capacidades comunicativas y al proceso de aprendizaje que a la selección y secuenciación de contenidos de enseñanza. El conocimiento de los distintos aspectos de la lengua se produciría como consecuencia de utilizar las capacidades comunicativas en un proceso de aprendizaje.

Pero volviendo a retomar el hilo conductor de nuestra síntesis veamos cómo, en adelante, la lógica de un currículum global va tomando cuerpo en la reflexión curricular.

En 1988 White publica su obra *The ELT Curriculum* y simultáneamente Nunan su *Syllabus Design*, y, con un carácter más innovador, *The Learner-Centred Curriculum*. Dichas publicaciones se inscriben en una tendencia de desplazamiento de la importancia o el peso de los contenidos (congruentes con la tradición gramatical o de la lingüística) hacia una tradición del currículum más vinculado a la pedagogía y las ciencias de la educación y, consiguientemente, menos centrado en la materia y más en los protagonistas y las etapas de proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el currículum podría considerarse, a modo de macrosílabo, constituido por tres fases diferenciadas (White, R. 1988):

- a) La primera de ellas corresponde a la planificación y organización de la docencia; en este momento, sería sinónimo de sílabo;
- b) la segunda fase es aquella en la que se definen los métodos, técnicas, estrategias, secuenciación, etc., que son necesarias para llevar a cabo la enseñanza; y,
- c) en la tercera se comprueba si los resultados se ajustan a los objetivos previstos, tras haber puesto en práctica las fases a) y b). Se trataría de la fase evaluativa.

El empuje de las corrientes educativas y su influencia en el currículum de lenguas ha sido conceptualizado por John L. Clark (1987), quien distingue tres grandes corrientes educativas, con incidencia en el ámbito de las lenguas: el Humanismo Clásico, el Reconstruccionismo y el Progresivismo.

A modo de síntesis, podemos decir que el humanismo clásico se centra, básicamente, en la adquisición de saberes, subrayando el contenido de la materia de aprendizaje. Su equivalencia en la enseñanza de las lenguas se correspondería con el método tradicional, al considerar que la planificación del currículum debe empezar con un análisis de la lengua de meta, en vez de con las necesidades de los aprendientes.

La segunda corriente “reconstruccionista” viene asociada a una idea o concepción tecnológica de la enseñanza, en la que se acentúa el papel asignado a la redacción de objetivos, porque éstos son el eje en torno al cual se vertebran todos los demás componentes del currículum. En este modelo, como señala Clark (1987), se inscriben autores como Tyler (1977) o Taba (1962) y tiene su referente en la didáctica de lenguas en los trabajos realizados por el Consejo de Europa o el enfoque nocional-funcional. Su característica principal es que si se define correctamente y de manera precisa, los objetivos que se pretenden alcanzar, mejores serán los resultados esperados. En este contexto, la figura del profesor queda reducida al papel de un simple ejecutor del currículum. En el ámbito de las lenguas, la dificultad estriba en alcanzar objetivos que pongan en juego las funciones expresivas y creativas de la lengua.

Finalmente, la corriente “progresista”, centrada en el aprendizaje, se interesa más en el proceso que en el contenido o producto. Los defensores del enfoque de proceso son Breen y Candlin (1980), Prabhu (1983), Long (1985) y Long y Crookes (1986). Los currícula de proceso están menos preocupados en especificar el contenido o el producto que en los tipos de las actividades de aprendizaje en los que los aprendientes deben participar. Así pues, mientras que en la corriente “reconstruccionista” su centro de interés gira más bien en torno a los

aspectos sociolingüísticos, la corriente “progresista” se interesa, fundamentalmente, en los aspectos psicolingüísticos.

En términos generales, podemos distinguir cuatro tipos de sílabo que reflejan las tendencias que han venido siendo desarrolladas por profesores y diseñadores de programas a lo largo de los últimos veinte años. Véase la síntesis que hace Breen (2002:155) acerca de las cuatro principales clases de programa.

	<i>Orientación: ¿Qué se tiene que aprender?</i>		<i>Cómo se desarrolla el aprendizaje</i>	
	Formal	Funcional	Basado en Tareas	Procesos
Foco de conocimiento	Formas, sistemas y normas de fonología, morfología, vocabulario, gramática, discurso como un texto.	Lenguas para fines específicos en términos de funciones sociales: p.e. solicitudes, descripciones, explicaciones, etc.	Significados derivados y creados a través de sistemas unificados de formas lingüísticas y convenciones sociales.	Sobre todo igual que los programas basados en tareas pero se deben centrar también en el conocimiento Formal/Funcional dependiendo de las necesidades a corto o largo plazo de los estudiantes
Foco de capacidades	Producción precisa. 4 habilidades desde la receptiva a la productiva.	Adecuación social basada en el repertorio de funciones. 4 habilidades con los objetivos/ necesidades.	Interpretación comprensiva, precisa y apropiada, expresión y negociación de los significados en las tareas. Uso de las destrezas integradas en las tareas.	Igual que los programas basados en tareas más la toma de decisiones negociada en el aula en los aspectos relativos al currículum.
Selección y subdivisión	Grandes unidades reducidas a unidades mínimas: p.e. tipos de frases, modalidades de entonación, inflexiones, vocabulario específico, sonidos aislados, etc.	Realizaciones lingüísticas de las funciones de la lengua supraordinadas y subordinadas en el uso común o, derivado del análisis de las necesidades para determinados fines específicos; académicos o profesionales.	<i>Tareas comunicativas/ con un objetivo:</i> tareas diarias (p.e. planificar un viaje) o tareas con un determinado propósito (p.e. resolver un problema técnico). <i>Tareas de aprendizaje metacomunicativo:</i> p.e. deducir la estructura de las formas verbales o comparar las estrategias de aprendizaje.	<i>Ciclo de negociación:</i> 1. Decisiones tomadas basadas en fines, contenidos, y formas de trabajar en un aula. 2. Acuerdos – como tareas/ actividades. 3. Evaluación de ambos resultados y procedimientos elegidos. Ciclo aplicado a todos los elementos del currículum, de tal forma que el sílabo de la clase avance.
Secuenciación	Implica que el estudiante adquiera y sintetice. De lo simple a lo complejo, de lo frecuente a lo poco frecuente, o de lo más útil a lo menos útil.	Implica que el estudiante cree un repertorio. De las realizaciones más comunes a las más imprecisas o de las más necesarias a las menos necesarias.	Implica que el estudiante perfeccione el aprendizaje y las habilidades de una forma cíclica. De las tareas más conocidas a las menos conocidas o de las más generales a las más particulares. Secuenciación de tareas incluyendo las actividades previas.	Implica que el estudiante perfeccione el aprendizaje y las habilidades de una forma cíclica. Secuencia de actividades y tareas que surgen en el transcurso de la evaluación (3) revelando las necesidades y los logros alcanzados que permitan tomar las decisiones ulteriores (1).

Tabla 1. Características clave de los principales cuatro tipos de sílabo (Breen apud Carter y Nunan 2002: 155)

Con respecto a la evaluación de los diferentes tipos de sílabos Breen (2002) señala, así mismo, que se ha investigado poco acerca de su validez y eficacia, entre otras razones debido a que un programa de estudios se implementa en un aula y opera dentro de un marco más amplio y de mayor complejidad, como es el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que existan diferentes interpretaciones por parte de los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones de un plan curricular, ya que estas decisiones no se limitan a la selección y gradación de los objetivos y de los contenidos, sino que tienen que ver también con los procedimientos metodológicos y de evaluación. En esta misma línea, el autor que estudiamos apunta que es prácticamente imposible mostrar que un método de enseñanza sea más eficaz que otro (Stern 1983; Allwright 1988); sin embargo sí que enuncia los elementos que deberían constituir un sílabo ideal:

Cualquier sílabo ideal debería proporcionar:

- un claro marco de conocimiento y capacidades seleccionadas que fueran apropiadas para alcanzar los objetivos generales.
- la continuidad y el sentido de la dirección en el trabajo de la clase tanto para el profesor como para los alumnos.
- un registro por parte de los profesores de lo que ya se ha abordado en el curso.
- una base para evaluar el progreso de los estudiantes.
- una base para evaluar la adecuación del curso, en relación con los objetivos generales y las necesidades encontradas en los estudiantes antes y durante el curso.
- un contenido adecuado para la ampliación del currículum de lenguas, según el tipo de estudiantes, y de la situación educativa y social, en la que se contextualiza el curso. (Breen, 2002:151)

Con relación a las tendencias y direcciones actuales, Breen (2002) señala la importancia de los sílabos orientados hacia lo que ha de ser aprendido ("syllabuses oriented to *what is to be learned*"). Desde esta perspectiva, subraya que aparecieron dos tendencias principales, que representan las ampliaciones más recientes de los *sílabos formales* y *funcionales*: los programas desarrollados con un enfoque sobre léxico o vocabulario, y los basados en los resultados. Éstos últimos se enmarcan en la evaluación de los standards nacionales en la educación de muchos países (p.e. Glatthorn 1993; Evans y King 1994; McGhan 1994).

Más adelante, el autor que estudiamos, cita la propuesta de Stern para un currículum integrado, que se refleja en la Tabla 2

Sílabo lingüístico:

Objetivo principal: Usuario competente

Contenido: El estudio sistemático de la lengua, en relación a sus características formales y funcionales.

Sílabo cultural

Objetivo principal: Usuario competente.

Contenido: El estudio sistemático de las personas que utilizan el lenguaje en relación a su sociedad, historia, valores, etc.

Sílabo de actividades comunicativas:

Objetivo principal: Usuario competente.

Contenido: Uso del lenguaje en su contexto socio-cultural, dentro y fuera del aula.

Sílabo lingüístico educativo general

Objetivo principal: Transferir el conocimiento y la experiencia.

Contenido: Reflexionar sobre el lenguaje, la cultura y el aprendizaje (conocimiento de idioma(s), reconocimiento intercultural, estrategias de aprendizaje, etc.)

Tabla 2. Currículum integrado de lenguas de Stem. (apud Carter y Nunan 2002: 157)

Otro ejemplo ilustrativo que presenta Breen (2002: 157) en cuanto al diseño de programas, es el modelo que aborda las necesidades del aprendiente cuando desarrolla el aprendizaje de una nueva lengua (Scarino et al., 1988). De alguna manera dichas necesidades sientan las bases o principios sobre los que se podrían basar los objetivos de un sílabo de una lengua concreta (Clark, 1987), tal y como muestra el cuadro que sigue:

Comunicación

Gracias a la participación en actividades organizadas sobre el uso del idioma, los estudiantes adquirirán habilidades comunicativas que les ayudaran a ampliar sus redes sociales, tener acceso directo a la información, y usar sus habilidades lingüísticas para estudiar, de forma vocacional, y con fines relacionados con el tiempo libre.

Sociocultural

Los estudiantes desarrollarán un conocimiento de la cultura de la comunidad lingüística que se presenta como objetivo, que podrán utilizar como base para una comparación informada con otras culturas. Por medio de esto, los estudiantes desarrollarán una apreciación de la validez de diversas formas de percibir y codificar la experiencia y de organizar relaciones interpersonales, y de alcanzar una aceptación segura de su propia identidad y valor personal.

Aprendiendo a aprender

Los estudiantes podrán asumir gradualmente responsabilidades para gestionar su propio aprendizaje, de tal forma que aprenden a aprender y a aprender un idioma.

Lingüística y conciencia cultural

Los estudiantes reflejarán y desarrollarán una conciencia del rol y de la naturaleza del lenguaje y de la cultura en la vida diaria, de tal forma que puedan entender la diversidad del mundo a su alrededor y actúen en consecuencia.

Conocimiento general

Los estudiantes adquirirán conocimiento y comprensión de una serie de materias relacionadas con sus necesidades, intereses y aspiraciones y también para otras áreas de su aprendizaje (escuela) formal.

Tabla 3. Objetivos generales del sílabo lingüístico según Breen (Carter y Nunan 2002: 157)

A continuación, Breen (2002:158) expone a modo de conclusión las cuatro tendencias principales en el diseño actual de programas:

1. Plan basado en los resultados y aptitudes.
2. Organización del sílabo presentado a través de tareas y subdividido y secuenciado como tareas.
3. Compartir la toma de decisiones mediante la negociación entre el profesor y los aprendientes.
4. La reciente identificación de los distintos sílabos, que puedan servir para lograr los objetivos del aprendizaje de la lengua de forma adecuada, lo que conlleva una debilitamiento en la distinción entre los distintos tipos de sílabos que están tipificados a finales del siglo XX. (Breen, 2002:158)

Finalmente, concluye que la evolución que han experimentado las cuatro tendencias precedentes apunta hacia la integración del diseño de sílabo dentro del currículum completo de lengua (objetivos, contenido, metodología y evaluación) y dentro de los planes de estudios educativos más amplios (Van Lier, 1996). Por todo lo cual, el diseño del programa habría que ubicarlo en el marco de la pedagogía de la lengua y no fuera de éste.

2.4 Los currículum y el Marco de referencia europeo

En el capítulo 8 del Marco de referencia europeo se abordan las orientaciones que deben tenerse en cuenta en la elaboración y diseño de los currículos.

Las tres orientaciones técnicas con vistas a una reflexión de carácter curricular han sido definidas por los expertos europeos del siguiente modo:

Los currículum deben servir de base para la promoción y diversificación lingüísticas considerando también la relación y el tratamiento que el sistema educativo hace respecto de otras lenguas, a fin de favorecer en el alumno el desarrollo de una competencia diversificada en lenguas.

Dicha diversificación debe permitir la transferencia de destrezas de una lengua a otra con vistas a establecer una adecuada relación de coste-eficacia del sistema. Es decir, que los objetivos de aprendizaje y los tipos de progresión serán diferentes, pero rentabilizando las estrategias de aprendizaje ya adquiridas.

La construcción curricular se hace desde la perspectiva de una educación lingüística general en la que se incorporan los conocimientos lingüísticos (saberes), las destrezas

lingüísticas (saber-hacer) y la capacidad de aprender (saber aprender) transferibles entre las lenguas.

Básicamente, la intención que se persigue en este capítulo es reafirmar la idea de que no existe un currículo -un programa de formación- único, no solo porque los objetivos de aprendizaje varían de un sujeto a otro, sino porque los resultados nunca son idénticos en los distintos sujetos aun cuando éstos sean sometidos al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y su nivel de motivación sea -supuestamente- el mismo. Las ideas fundamentales que vertebran este capítulo quedan resumidas, a continuación, en la Tabla 4.

Definición y primera aproximación	Opciones para construcciones curriculares	Hacia escenarios curriculares	Evaluación y aprendizajes escolares y extra o postescolares
Es <i>“la competencia para comunicar lingüístico-discursivamente y para interactuar culturalmente por parte de un actor social que posee, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas”</i> (p. 129)	Diversificar en el interior de una concepción de conjunto. De lo parcial y de lo transversal.	Currículo y variación de los objetivos. Ejemplos de escenarios curriculares diferenciados.	Definición y lugar del currículo, Portfolio y perfil Orientación modular multidimensional.

Tabla 4. El curriculum a través de la competencia según Atienza Merino (2002: 25)

2.5 La situación de enseñanza: punto de partida del currículo

El debate curricular en el área de lenguas extranjeras ha sufrido una evolución palpable a lo largo del tiempo. Haciendo un breve paseo de síntesis podríamos considerar tres etapas más o menos definidas en el panorama de la didáctica de lenguas.

A partir de la década de los 70, los objetivos son funcionales y el enfoque comunicativo se desarrolla en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo también los contextos escolares. En el proyecto europeo la reflexión disciplinar se centra en la cuestión de los objetivos de aprendizaje, con referencia al sujeto que aprende, pero orientándose más bien, en la intención de dar respuesta a las necesidades lingüísticas de carácter utilitario o pragmático de sus usuarios. El punto de partida inicial pretendía dar respuesta al “qué” enseñar para aprender a comunicar.

A comienzos de los años 80, se pone el acento en el público escolar, como consecuencia de la importancia que empieza a tomar este sector. De ahí que los expertos del Consejo de Europa vuelvan a poner en cuestión el debate acerca de los objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras se dota del “componente educativo” ya que ésta contribuye a la formación integral de la persona.

Es ya, a partir de los años 90, cuando el centro de interés vuelve a concentrarse en una nueva definición de objetivos de aprendizaje que integran, por un lado, tanto los aspectos culturales y lingüísticos como, como por otro, el concepto de “aprender a aprender”; es decir, de lo que ahora se trata ahora, es de dotar al alumno de las estrategias necesarias⁴ para que éste desarrolle y consolide su competencia comunicativa a lo largo de toda la vida, favoreciendo, de este modo, un aprendizaje en autonomía.

Desde esta nueva perspectiva, se entiende que la aptitud para comunicar, definida por el Consejo de Europa, integra los componentes lingüístico, sociolingüístico, discursivo, sociocultural, estratégico, social e interpersonal.

Así pues, se ha dado un salto espectacular en la intención de “comprender” los procesos de aprendizaje en toda su complejidad, superando la barrera de las concepciones tecnológicas de la educación, que priman la eficacia de lo inmediato en detrimento del desarrollo del pensamiento crítico y creativo, base de la autonomía intelectual.

2.6 La macroestructura curricular

Dependiendo del contexto socioeconómico y cultural del que se trate, podemos definir dos modelos curriculares diferentes; por un lado aquellos en los que la competencia en lo relativo a la definición de los curriculum tiene un carácter que se ha dado en denominar *abierto* para expresar el hecho de que la responsabilidad no sólo de su puesta en práctica, sino de su elaboración, recae en la comunidad escolar en su conjunto y, en particular en los profesores; y por otra parte aquellos, que, por el contrario, se han caracterizado tradicionalmente por responder a un modelo *cerrado*, o centralizado, donde el papel del profesor es el de un mero ejecutor o implementador.

⁴ Según Ribé, R. y Vidal, N. “El centro de atención se fija cada vez más en: a) el individuo, sus características personales y sus procesos de aprendizaje, b) la “tarea” a realizar, c) las dinámicas de la clase, d) las estrategias (de aprendizaje y de comunicación) necesarias para llevarla a cabo, y e) las actitudes personales que faciliten el aprendizaje.” (1995:8)

En ambos modelos curriculares existen ventajas e inconvenientes, relacionándose las primeras con la garantía de un núcleo común de objetivos y de contenidos mínimos uniformes para toda la población y un diseño y planificación de los mismos realizado por expertos; los segundos, en cambio, aseguran el respeto a las peculiaridades culturales y la adaptación a las necesidades educativas concretas de cada entorno. En este último caso, la función del profesor no se reduce a la mera ejecución de decisiones ajenas, sino que se convierte en auténtico protagonista y agente curricular.

La caracterización de los dos modelos de currículum anteriormente citados responde, en el primer caso, a la existencia de un currículum uniforme y descontextualizado ajeno a la participación activa de los profesores y en el que se muestra un absoluto divorcio e inadecuación a las necesidades específicas del entorno, ello parece predominar, particularmente, en los países cuya administración educativa es de un marcado carácter centralista.

No sólo el currículo cerrado aleja al profesor de la toma de decisiones, sino que además:

[...] es finalmente poco eficaz, porque los docentes se resisten a ser considerados como consumidores pasivos, como espectadores de sus propias acciones y se resisten a verse apartados de un conjunto de decisiones que los convierten en agentes instrumentales de las mismas. (Rué, 1996: 64)

Los currículum abiertos son aquellos que sí tienen en cuenta el contexto donde se van a aplicar y también permiten aportaciones de los docentes; como contra partida, resulta bastante difícil que se consiga una cierta homogeneidad en la población escolar y claro está, precisa por parte de los profesores/as un nivel de formación mucho más elevado, exigente, etc., sobre todo en aspectos didácticos, ya que ellos deben ser los que realicen sus propias programaciones partiendo de unas directrices muy genéricas. En este tipo de modelo los profesores se ven implicados en el desarrollo curricular ya que todos los elementos del currículo se interrelacionan, influenciándose mutuamente:

En el modelo aquí propuesto, todos los elementos están interaccionados y unos pueden influir sobre los otros. Los objetivos pueden ser modificados, alterados o añadidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones adoptadas a cerca de lo que ocurre en el aula no sólo se verán influenciadas por los objetivos específicos previos, materiales y actividades, sino también por las necesidades, limitaciones (lo que es viable, en el medio y modo de aprendizaje) e influencia de la evaluación, que surgen durante el propio curso. (Nunan, 1985:2-3)

2.7 La planificación curricular

El concepto de planificación curricular varía según el tipo de estructura político-administrativa en que se asienta; de ahí que podamos hablar de diseños curriculares "fuera del sistema escolar y al margen de los profesores" (Gairín, 1990), o bien otro tipo de diseño curricular abierto y flexible cuya elaboración es responsabilidad y competencia del profesor.

Desde esta perspectiva, es función del profesor reflexionar y analizar los diferentes tipos de currículum que subyacen en la enseñanza de las lenguas modernas, teniendo como referencia los elementos constitutivos que cada modelo de diseño curricular recoge de manera más o menos explícita, a saber: el qué el cómo y el cuándo se aprende, siendo estos tres factores los que diferencian los respectivos tipos de currículum.

Ahora bien ¿cómo podemos concretar estos elementos? En líneas generales, se puede decir que la concreción de los mismos va en una doble dirección: por una parte, dependerá de cómo enfoquemos el currículum; por otra, de los modelos de enseñanza del mismo.

Si partimos de una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, debemos entender el diseño curricular no sólo como una distribución de contenidos y actividades, sino como un instrumento para la regulación de un proceso de construcción del conocimiento y de desarrollo personal y formativo de los alumnos, que está orientado a la consecución de unas determinadas finalidades y competencias.

Desde esta perspectiva, el currículum es algo más que la antigua programación en la que se partía de formulaciones preestablecidas, de corte tecnológico y con un exclusivo carácter normativo. Hoy en día, se apuesta por una concepción dinámica del currículum caracterizada por la necesidad de su permanente actualización, basada en la interrelación de sus componentes y estableciendo una serie de actividades en un contexto y un tiempo determinados, para enseñar unos contenidos con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias planteadas. Ello nos obliga a realizar una continua y permanente reflexión pedagógica, que nos acerque al reconocimiento de la compleja realidad del proceso educativo, para ser capaces de verificar qué modelo de enseñanza es el más adecuado en un contexto determinado y poder escoger, de este modo, las estrategias metodológicas más apropiadas. Para ello, se ha de poner el acento en el predominio del *aprendizaje* sobre *la enseñanza*, ya que sólo de esta manera estaremos contribuyendo a un desarrollo formativo autónomo y

crítico, que va más allá de la simple transmisión de información académica. Es, precisamente, en esta apropiación en donde se asienta la dinámica del currículum y su efectividad social.

Conclusiones

1. Un diseño curricular de lenguas extranjeras, válido, útil y eficaz es un instrumento indefinidamente perfectible cuyo uso por los profesores no se limita o no debería limitarse a una aplicación automática. Un buen diseño curricular no ofrece soluciones acabadas o definitivas sino que proporciona elementos útiles para que se puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias concretas en las que tiene lugar la práctica educativa.

2. No basta con disponer de diseños curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, sino que es necesario impulsar su desarrollo, es decir, convertirlos en verdaderos instrumentos de trabajo, indagación y perfeccionamiento. Así pues, la finalidad que debe perseguir todo diseño curricular es: estimular la innovación y la creatividad y adecuarse a las peculiaridades de la enseñanza.

3. Una de las tareas de los docentes de cualquier nivel educativo, es la de planificar el currículum en el ámbito de la instrucción. Es ésta una actividad compleja, que pasa por el análisis de una serie de variables interrelacionadas (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación), que pueden ser analizadas, así mismo, de manera independiente, con el fin de extraer las conclusiones pertinentes en cada caso. Elaborar un diseño curricular de lenguas extranjeras supone un proceso de toma de decisiones que el profesor debe asumir como parte fundamental para adecuar su intervención docente a las necesidades reales de aplicación.

4. Frente a la existencia de un currículum uniforme, prescriptivo y descontextualizado, ajeno a la participación activa de los profesores y, en el que se muestra un absoluto divorcio e inadecuación a las necesidades específicas del entorno, un segundo modelo, postula un tipo de currículum abierto y flexible en el que los profesores se convierten en auténticos protagonistas de su quehacer educativo, asumiendo el reto que supone la adecuación a las necesidades y a la realidad contextual en que se desarrolla su tarea.

5. El concepto de Currículum en el marco de la Didáctica de Lenguas extranjeras va más allá del simple “plan de estudios” abarcando múltiples acepciones lo que incluye temas como el diseño del currículum, su evaluación, la teoría y la investigación, pasando por la toma de decisiones de planificación escolar o cómo ha de ser llevado éste a la práctica en un contexto determinado. Sin embargo, de lo que no cabe ninguna duda y en lo que existe un cierto acuerdo, es que ninguna de las acepciones son excluyentes sino complementarias, en la intención de dar una definición comprensiva del currículo que afecta a todo el proceso didáctico. Desde esta perspectiva, compartimos plenamente el principio de coherencia que señala Johnson (1989) en el ámbito de las lenguas extranjeras, poniendo el énfasis en la dependencia mutua de los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje y en la necesidad de que las decisiones se adopten de forma complementaria y consistente a través de procesos de desarrollo y evaluación.

Referencias Bibliográficas

- ALLEN, J. P. B. (1980). A three-level curriculum model for second language education. Mimeo: Modern Language Center, Ontario, Institute for Studies in Education.
- ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- ATIENZA MERINO, J. L. (2003): “La emergencia de lo inconsciente en el acceso a la lengua extranjera” en GUILLEN DÍAZ, C. (Dir.), *Lenguas para abrir camino*. Madrid. MECED.
- BEAUCHAMP, G. A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmetter, IL: The Kagg Press
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York, Mckay, 438.
- BOSCO, F. J. and DI PIETRO, R. J. (1970). Instructional Strategies: their psychological and linguistic bases. *IRAL*, 8:1-19
- BREEN, M. (1984). “Process Syllabuses for the Language Classroom”, en C. Brumfit, (Ed): *General English Syllabus Design*, ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- BREEN, M. and CANDLIN (1980). “The essentials of a communicative curriculum in language teaching”. *Applied Linguistics* 1(2), 89-112.
- BREEN, M. P. (2002). “Syllabus design” en CARTER, R. & NUNAN, D.(ed.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. (1981). *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon
- BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CANDLIN, C. N. (1976). Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In C. Rameh (Ed.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- CLARK, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- DUBIN, F. y OLSHTAIN (1986). *Course Design Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EISNER, E. W. & VALLANCE, E. (eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley. CA: McCutchen Publishing Corp 434,436-7.
- EVANS, k. and KING, J. (1994). “Research on OBE: What we know and what we don’t know”. *Educational Leadership* 51 (6), 12-17.
- FORQUIN, J. Cl. (1984). “La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne. Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation”, *Revue Française de sociologie*, XXV- n°2, pp. 211-232.

- GAIRÍN, J. (1990). *Ámbito Institucional en el desarrollo curricular*. En Medina, A. y Sevillano, M.L., *Didáctica - Adaptación*. Madrid: UNED.
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris: Clé International.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A.
- GLATTHORN, A. (1993). "Outcome-based education: Reform and the curriculum process". *Journal of Curriculum and Supervision* 8, 354-363.
- HENNER-STANCHINA, C., and RILEY, P. (1978). Aspects of autonomous learning. In *ELT Documents 103: Individualization in Language Learning*, pp. 75-97. London: British Council
- HUSEN, T. y POSTLEWHAITE, T. N. (dirs.) (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC, Vicens-Vives.
- JOHNSON R. K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Oxford Pergamon Press.
- JOHNSON R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press (coll. Applied Linguistics).
- JOHNSON, M. (1967). "Definitions and models in curriculum theory". *Educational Theory*, 17 pp., 127-140.
- JUPP, T. C. and HODLIN, S. (1975). *Industrial English: An Example of Theory and Practice in Functional Language Teaching*. London: Heinemann.
- KRATHWOHL, D. R. et al. (1964). Taxonomy of Educational Objectives: *The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain*. New York, McKay, 438.
- LEWY, A. (ed.) (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris: UNESCO, and New York, Longman. 450, n. 33.
- LONG, M. H. and CROOKES, G. (1986). Intervention points in second language classroom processes. *Working Papers*, 5, 2. Department of English as a Second Language, University of Hawaii.
- LONG, M. H. y PORTER, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19/2, 207-227.
- MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model For Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press, 259, 502.
- NUNAN, D. (1985). *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- NUNAN, D. (1988). *The learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (1980). *French, Core Programs 1980: Curriculum Guidelines for the Primary, Junior Intermediate and Senior Divisions*. Toronto, Ontario Ministry of Education. 450, n. 31.
- PRABHU, N. (1983). Procedural syllabuses. Paper presented at the RELC Seminar, Singapore.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclecticisme*. Paris: Crédif/Didier, coll. Essais.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alhambra Longman,
- RICHARD, J. C.; RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHMOND, W.K. (1970). *The School Curriculum*. London. Methuen, 449, n. 21.
- RUÉ, J. (1996): "Currículo, Concepciones y Prácticas", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 253, Barcelona: Praxis.
- SCARINO, A., VALE, P. MACKAY and CLARK, J. (1988). *Australian Language Levels Guidelines. Book 2: Syllabus Development and Programming*. Canberra: Curriculum Development Office.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In Stake R.E. (Ed.), *Curriculum evaluation*. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STREVENS, P. D. (1977). Special-purpose language learning: a perspective. *Language Teaching and Linguistic Abstracts*. 10: 145-63; also in Kinsella, 1978.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development: theory and practice*. New York: Harcourt Brace.

- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Troquel.
- TAYLOR, P. H. & RICHARDS, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER Publishing Co. 449, n. 20, 21, 26, 30; 450, n. 33.
- TAYLOR, P. H. & RICHARDS, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER Publishing Co. 449, n. 20, 21, 26, 30; 450, n. 33.
- TAYLOR, P. H. & RICHARDS, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER Publishing Co. 449, n. 20, 21, 26, 30; 450, n. 33.
- TRIM, J.L.M., RICHTERICH, R., van EK, J. A. Y WILKINS, D. (Eds.) (1973). *Systems Development in Adult Language Learning*, Strasbourg: Consejo de Europa.
- TRIMBLE, M. L. TRIMBLE and DROBNIC, K. (1978). *English for Special Purposes: Science and Technology*, English Language Institute, Oregon State University.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 449, n. 20.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 449, n. 20.
- VALETTE, R. M. (1969). *Directions in foreign language testing*. NY: Modern Language Association.
- VALETTE, R.M., DISICK, R.S. (1972). *Modern Language Performance Objectives and Individualization*. Harcourt Brace Jovanovich.
- VAN EK, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Van EK, J. A. (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- WHITE, R.V. (1988). *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching English as Communication*. Oxford: O.U.P.
- WIDDOWSON, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics, 1*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1973). "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system" en Trim et al. (Ed). 1973.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press

Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras: notas al margen

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense

Resulta estimulante el interés que despiertan los trabajos que anuncian desde el principio una línea de enfoque interdisciplinar. Es el caso del artículo que ahora comento: *Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras* de Félix Núñez París. Y digo 'interdisciplinar' porque promete hablar de teoría del *currículum*, de *didáctica* (vienen a ser lo mismo, desde tradiciones y culturas diferentes) y de *lengua*, con un propósito integrador en el *proceso educativo*. No es fácil encontrar trabajos que abran tanto el campo de reflexión, por más que sea frecuente reconocer en los discursos la necesidad de los mismos para un mutuo entendimiento que permita la cooperación en la solución de asuntos que despiertan intereses comunes. Es el caso de la enseñanza y del aprendizaje, sea cual sea el área de aplicación. Abordarlo desde una sola desde las vertientes (didáctica o lingüística en este caso) es recortar las posibilidades de comprensión global en primer lugar, y de actuación y de intervención prácticas razonables después. Por esta vía de mutuo reconocimiento, se evitarían asimismo interpretaciones inapropiadas, por parciales, que en algunas ocasiones acaban en descalificaciones de una de las partes desde la perspectiva de la otra. Y lo que debería ser normal, la cooperación en el encuentro de intereses comunes, deviene en excepcional.

Mi intención en estas líneas es acercarme al trabajo de Núñez París con el propósito de ofrecer 'otro punto de vista' que aspira a ser esclarecedor al reflexionar sobre algunos aspectos que me parecen interesantes. Y declaro desde el principio que mi intención es hacerlo con propósitos constructivos desde una lectura crítica del mismo.

Propone el autor situar la *Teoría del Currículum* en el centro de su exposición para estudiar su incidencia en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Parte de un supuesto que no se da: el de la existencia de *una* teoría homogénea del currículum. Es como suponer que en el área de Lengua se hable de *una* teoría de la Lengua o de *una* teoría lingüística. La literatura especializada y la realidad curricular, en cambio, nos muestran el campo del currículum como un espacio de debates, de encuentros y desencuentros, un entorno de deliberación, con un amplio abanico de interpretaciones, juego de intereses enfrentados, fruto de las grandes

divergencias entre enfoques y paradigmas, según los autores que hablan de él. Señalo, a modo indicativo, cuatro obras que pueden reflejar este dato¹. Lo mismo lo podríamos hacer si comparamos la bibliografía que se produce en nuestro contexto cultural² (llama la atención el año desfasado de publicación de las referencias bibliográficas a las que alude el autor, siendo como es un área de conocimiento tan viva, tan productiva). Cabe pensar por tanto, que si de *teoría del currículum* hablamos, antes debemos aclarar a qué o a cuál nos referimos y desde qué postulados lo hacemos cuando de ella hablamos. Y esto evitaría muchos malos entendidos (alguno de ellos se dan en el trabajo). Un ejemplo reciente en nuestra tradición inmediata nos puede ayudar a entender este hecho: la Ley General de Educación de 1970 es muy distinta en su concepción a la de la LOGSE de 1990. En el primer caso podemos hablar de *enfoque técnico* desde la epistemología o *conductista* desde la psicología o la pedagogía; en el segundo, de *enfoque práctico* o '*constructivista*'. La diferencia radica en las dos formas antagónicas de comprender y de explicar el conocimiento y 'lo educativo' desde racionalidades tan distintas, que dan lugar a interpretaciones tan distantes del campo que estudian. Y ahí la teoría desempeña un papel importante como fundamento.

En el área de Lengua podríamos establecer por un lado un paralelismo entre el Estructuralismo, más próximo a concepciones conductistas o positivistas o *técnicas* de la lengua –énfasis en el sistema, no en el uso, *Lengua* frente a *Habla*–, y por otro, lo que supuso en su momento la Gramática Generativa, más cerca de postulados de la epistemología genética o constructivistas o *prácticos*, y más coincidente con enfoques que enfatizan el desarrollo de la competencia comunicativa. Si la primera centra su atención en el estudio de la *forma*, la segunda insiste más en la dimensión funcional de la lengua, en la *comunicación*.

De las dos visiones curriculares, tanto en el campo educativo como en el campo lingüístico, se derivaron interpretaciones muy distintas, acorde con las bases teóricas que las sostienen. La primera, más centrada en la programación de la enseñanza (por qué el autor habla de '*sílabo*', término que no se utiliza en el sentido que él le da, es algo que no llego a

¹ Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York, Rutledge and Keagan Paul, 1986. Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press, 1991. Pinar, W. F. (Ed.). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Connelly, F. M., M. F. He y J. A. Phillion (Eds.). *Handbook of Curriculum and Instruction*. Ontario Institute of Education Studies, University of Toronto, Canada, Sage Publications, 2007.

² Por su incidencia, destaco dos referencias ya clásicas: Gimeno Sacristán, J. y Á. Pérez Gómez (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983. Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, 1988. Más recientes: Álvarez Méndez, J.M. *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Madrid, Miño y Dávila, 2001. Bolívar, A. *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga), Aljibe, 2008.

entender³), la segunda más centrada en los intereses de los sujetos que participan en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje; la primera preocupada por las técnicas de programación y de evaluación (concretamente en el desarrollo de *pruebas objetivas* del tipo *test*), la segunda preocupada por los contenidos que se transmiten, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y preocupada por el desarrollo profesional de los profesores y por el desarrollo del propio pensamiento de quienes aprenden; la primera obsesionada con los métodos que garantizan el correcto funcionamiento de lo programado –de ahí el énfasis puesto en el afán de cumplir con el programa, que lo es todo-, los segundos preocupados por encontrar los centros de interés de los alumnos y preocupados por los procesos de comprensión; de técnicas o metodologías gramaticales o ejercicios estructurales se pasó a metodologías de inmersión, de comunicación.

Son dos modos de enfocar una misma realidad, aunque el posicionamiento conceptual en cada caso varíe el modo en que se abordan los asuntos de que tratan. Asimismo representan dos modos distintos de entenderla y de explicarla. Vienen a constituir marcos de referencia para comprender el funcionamiento de un sistema determinado. Y ése es el papel de la teoría, en el curriculum también. Como marco de referencia, la teoría del curriculum debe ofrecer una representación relevante de aquella parcela del conocimiento, de la cultura, del saber, que se selecciona como contenido valioso de enseñanza y de aprendizaje. Por eso mismo entendemos que hay contenidos que merecen estar representados en los estudios escolares o académicos y otros que tienen otros espacios distintos, independientemente de su valía. Lo que de aquí se deriva son vías muy diferentes de recorrer el proceso educativo. Las decisiones sobre las programaciones, sobre los métodos y las técnicas, sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, sobre los contenidos que se seleccionan, sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, sobre las formas de evaluar, sobre los modos de investigar, adquieren sentido y significado con referencia al marco conceptual que representa el curriculum, y con referencia a la teoría del curriculum que les da cohesión y ofrece referentes valiosos para mantener la coherencia de todos y cada uno de los elementos que abarca. Sólo así puede funcionar el curriculum como un todo coherente y no como un conjunto de elementos inconexos, con desarrollos paralelos, incongruentes en algunos casos, cuando no contrarios a los postulados que definen el curriculum. En consecuencia, no me parece acertada la diferenciación que establece el autor entre curriculum limitado al ‘qué’ se va a enseñar y el ‘sílabo’ ‘que busca el proceso; o sea, el ‘cómo’ y a ‘quién’. O tal vez esta interpretación sea posible

³ En la p.3 el mismo autor explica esta coincidencia entre ‘sílabo’ y programación con claridad: “por sílabo entendemos la selección, progresión y secuenciación de los contenidos. Llevado al terreno de la práctica, el sílabo supone la programación detallada de los aspectos lingüísticos y comunicativos que vamos a desarrollar en el aula”.

desde una 'lectura' técnica del curriculum, una de cuyas características es el aislamiento de los componentes que lo conforman y la separación entre quienes piensan el curriculum y quienes lo ponen en práctica. Pero no creo que ésta sea la intención pues al final del artículo, acudiendo a fuentes distintas –percibo un cambio de orientación en el desarrollo del trabajo, según varían las fuentes consultadas-, el autor se inclina por un enfoque más próximo a la concepción *constructivista* o *comunicativa* del curriculum. En él, el aula se convierte en espacio de encuentro en el que el diálogo está llamado a desempeñar una función epistemológica sustantiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De todos modos surgen algunas dudas sobre esta orientación a raíz de las notas que siguen, y en las que expreso mi discrepancia con alguno de los puntos que desarrolla el autor.

Contrario a lo que sostiene Stern, según referencia de Núñez París, la identificación de objetivos y contenidos no sólo no es “uno de los focos más importantes en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras”, sino que es consecuencia de una confusión epistemológica básica y responde a una *interpretación técnica* del curriculum. Según ésta, como señalé líneas más arriba, los objetivos expresados en términos conductuales lo eran todo, y el todo (*curriculum*) era la programación que los contenía, desplazando el papel preponderante que deben desempeñar los contenidos seleccionados en la formación educativa. Justo en este momento en el que se están proponiendo reformas sobre la formación de profesorado de secundaria la reivindicación de la importancia de los contenidos es un elemento clave en el debate pedagógico. Y hay otras referencias a Stern que no me parecen afortunadas. Una de ellas, la identificación de la *enseñanza* con la *instrucción*. No suele dársele importancia a este *matiz*, y no sé si se debe a un detalle de traducción, pero no son lo mismo. O al menos, no lo son desde la *Teoría crítica del curriculum* o desde la *racionalidad práctica* que pretende comprender el curriculum. En cambio, desde la *racionalidad técnica* esa confusión se da, y se sostiene, con frecuencia, debido sobre todo a que el profesor ve reducido su papel al de simple aplicador de un programa que le viene dado y en cuya elaboración él no ha participado en ningún momento.

Cuando el autor habla de *tendencias*, *perspectivas*, *corrientes*, *orientaciones*, *dimensiones*, *aproximaciones*, *fases* y *modelos*, ¿habla de lo mismo? Introduce, en el desarrollo, conceptos nuevos que no explica: habla de *currículo* sin más, de *teoría del currículo*, de *currículo comunicativo*, de *currículum global*... ¿Habla en todos los casos de lo mismo?

No se trata de primar el proceso de aprendizaje sobre los contenidos de enseñanza, como dice al hablar de currículo comunicativo, sino de primar el proceso de aprendizaje de los contenidos de enseñanza.

Hay un error conceptual de especial importancia que no quiero pasar por alto. La *teoría reconstruccionista*, de la que habla en p.17, surge como reacción (y oposición radical) al *enfoque técnico*, y conlleva una dimensión de compromiso social muy definido, por lo que no se entiende bien lo que pueda querer decir el autor cuando asocia, por más que sea a través de una cita, la corriente “reconstruccionista” “con la concepción tecnológica de la enseñanza”. Menos comprensible se vuelve cuando líneas más abajo asegura que “en la corriente ‘reconstruccionista’ su centro de interés gira más bien en torno a los aspectos sociolingüísticos”. Y ahí mismo aparece otro equívoco: la corriente ‘progresista’ se interesa, tal vez, pero no fundamentalmente ni prioritariamente por ‘los aspectos psicolingüísticos’. También de los sociales, de los ideológicos, de los políticos, de los económicos, entre otros. Estas afirmaciones necesitarían de alguna aclaración. La duda que surge es si las fuentes consultadas, o la interpretación que de ellas hace el autor, más que de ayuda devienen en obstáculo para el entendimiento de las ideas.

La Teoría del curriculum y la metodología “precedente”

Mercedes Álvarez Piñeiro

Universidad de Vigo.

En el artículo de Núñez París se menciona la teoría curricular como base para dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cuándo y cómo evaluar?

A través de la historia, el aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha sido una preocupación práctica importante. Mientras que hoy el inglés es la lengua extranjera más estudiada en el mundo, hace quinientos años el latín era la lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno en el mundo occidental. En el siglo XVI, sin embargo, el francés, el italiano y el inglés ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa, y el latín fue gradualmente desplazado como lengua de comunicación oral y escrita.

Como el latín pasó de utilizarse como lengua viva a considerarse una simple asignatura en el currículo escolar, su estudio adoptó una función diferente. El estudio del latín clásico (el latín en el que Virgilio, Ovidio y Cicerón escribieron su obra) y el análisis de su gramática y de su retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. En los siglos XVI, XVII y XVIII, en Inglaterra, los niños recibían una introducción rigurosa a la gramática latina, con un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales, el estudio de las declinaciones y las conjugaciones, la traducción y la práctica de escribir ejemplos de oraciones; algunas veces incluso se usaban textos y diálogos bilingües. Una vez que se conseguía una competencia básica, se introducía a los alumnos en el estudio avanzado de la gramática y la retórica.

Cuando las lenguas “modernas” empezaron a incluirse en el plan de estudios de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se utilizaban para enseñar latín. Los libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar la lengua extranjera no era el objetivo y la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido.

En el siglo XIX, este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino estándar para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas. Un libro de texto típico de la mitad del siglo XIX consistía en capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales. Cada uno de los aspectos gramaticales se presentaba, se explicaban las reglas para su uso y se ilustraba con ejemplos.

Actualmente, cuando un profesor tiene que seleccionar el material y el manual que utilizará para impartir clases a un determinado grupo de estudiantes de una lengua extranjera, se encuentra con una oferta muy variada en el mercado editorial. Para tomar una decisión adecuada a sus objetivos docentes, necesita contar con criterios didácticos propios que le permitan realizar esta selección con eficacia, sabiendo cuáles son las ventajas y los inconvenientes del método escogido. También tiene que saber descubrir el método o los métodos a los que responde un manual o si se trata de un manual que combina técnicas y procedimientos pertenecientes a diferentes métodos. Por otro lado, un profesor dinámico y creativo no suele conformarse con lo que le ofrece un manual determinado, sino que, además, prepara su propio material complementario, utilizando textos auténticos de la lengua objeto, con el propósito de ofrecer la práctica adicional que requieran sus alumnos, según las necesidades individuales y las del grupo. Para realizar esta tarea con eficacia, es necesario que el profesor conozca cada método, es decir, que sea capaz de interpretar, por detrás de la programación de las unidades o capítulos, y detrás de cada ejercicio y de cada muestra de lengua presentada, una serie de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Por supuesto que es importante discernir entre curriculum y *syllabus* o entre contenido y progresión, pero en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo más importante, según mi punto de vista, es conocer varias teorías y aplicarlas a la práctica adecuándose siempre a cada situación.

Núñez París (2008:10) cita a Stern como defensor de la necesidad de un cambio que consiste en prescindir de una enseñanza basada en métodos y adoptar una enseñanza basada en la Teoría del curriculum. Menciona también Núñez París que la enseñanza de lenguas extranjeras vinculada a la teoría del curriculum libera al profesor de la esclavitud del método rígido y riguroso. En mi opinión, en las metodologías actuales, el eclecticismo es la base de cualquier metodología empleada y ningún curriculum exime a su usuario de la adaptación de una serie de técnicas, procedimientos, características, etc.

Si utilizamos la definición que Richards y Rodgers (1998: 22) emplearon para definir el método como “el nivel en el que se ponen en práctica las creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se enseña” no encontramos una gran diferencia con la definición presentada en el artículo acerca de la teoría del curriculum.

A lo largo de la historia, en la enseñanza de lenguas extranjeras, hemos visto una adaptación al contexto social e histórico que se estaba viviendo por parte de las metodologías imperantes. ¿Por qué, entonces, se rechaza en este artículo la existencia de un método concreto frente a una teoría del curriculum que no es más que un *macrométodo*?

Referencias bibliográficas

RICHARDS, J. S. Y RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

La Teoría del curriculum y la tensión realidad/idealidad en la planificación

María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena

La expresión "Teoría del curriculum" (*Curriculum theory*) evoca una corriente de estudios bien nítida en el panorama de la Pedagogía y secundariamente en la Lingüística Aplicada. Su objeto de observación consiste en (a) una forma de indagar sobre las premisas que sustentan el desarrollo y la promulgación de planes de estudio en general o de planificaciones más específicas y paralelamente (b) en un análisis histórico de los mismos en relación a las políticas culturales nacionales o internacionales. Como dice William Pinar (2003) la teoría curricular es "el estudio interdisciplinario de la experiencia educativa" pero también "una especificidad de campo, con una historia única, un complejo presente y futuro incierto." (2003: 22)

Ambos modos de entender la disciplina de estudios viven un momento de intensa renovación y crean un ámbito de discusión en los primeros años de este siglo, especialmente en EEUU, gracias a publicaciones de gran envergadura como las de Colin Marsh (2004), William Pinar (2004), Ivor Goodson (2005), Patrick Slattery (2006). Ciertos aspectos de la discusión pedagógica integran investigadores de gran prestigio en Asia y en América Latina, como evidenciaremos más adelante.

Como señala Núñez París siguiendo los estudios de Eisner y Wallance (1974) sobre los que se basa Stern (1983), el desarrollo de un curriculum se asocia a una determinada corriente pedagógico-filosófica. Las cuatro vertientes citadas en el artículo - humanista, de eficacia social, desarrollista o técnica-, bajo diferentes etiquetas se siguen repitiendo incluso en publicaciones recientes (Schiro 2008). Dado que habían sido pensadas como categorías de descripción de la práctica de planificación norteamericana del período 1890-1970, tal vez sea justo preguntarse si siguen teniendo vigencia. Para superar la temporalidad de dichas categorías, Nuñez París (2008: 7) se decide por definir las como no opuestas e incluso como parcialmente conciliables en las posturas eclécticas.

Hasta aquí el artículo nos sitúa en lo que anteriormente referimos como “especificidad del campo” e “historia única” (Pinar 2003). Pero ¿qué hay del “complejo presente” y del “futuro incierto”? Nuñez París nos presenta una descripción de los diferentes períodos de la “Teoría del Curriculum” hasta los años setenta-ochenta con una superación del comunicativismo en su versión más ortodoxa y la propuesta de una postura ecléctica. El enlace sucesivo con el *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (en adelante, MCEL) y las conclusiones se presentan haciendo caso omiso de cualquier corte temático. Sin embargo, han pasado ya treinta años desde la esquematización histórica de las tendencias propuestas por Eisner y Vallance (1974). Los trabajos más recientes Pinar (2007), señalan a partir de finales de los ochenta una ola de cambios estructurales y temáticos ligados a la macroestructura de la planificación educativa. Esas innovaciones temáticas han de ser importantes en nuestro campo de estudio, aunque Pinar (2007) no las decante en la planificación específica de las lenguas extranjeras. Señalamos aquí estos nuevos campos de interés explicitados en la Teoría del Curriculum (Pinar 2007:11-25).

1. la introducción de los problemas relativos a la alteridad y a la construcción de la intersubjetividad: género, raza, diversidad;

2. el surgimiento de la corriente postmodernista y postestructuralista con la introducción a la comprensión de temas como el terrorismo, el nihilismo y el caos no como dicotomía sino como comprensión de diferentes niveles de realidad;

3. la teoría ecológica y la introducción de la responsabilidad individual y social sobre los procesos de generación y degeneración del mundo;

4. la teoría autobiográfica que proclama la necesidad de estudiar la relación subjetiva con la que estudiantes y docentes construyen una autobiografía a partir de los conocimientos escolásticos, la historia, la vida real como forma de transformación recíproca;

5. los procesos de burocratización de la actividad de programación que limitan o amplían la libertad individual de los actores del proceso educativo;

6. la internacionalización/globalización de los procesos de construcción del curriculum derivada de la existencia de organismos públicos transnacionales.

Todos estos problemas pueden llevarse al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y estamos seguros de que el MCEL brinda respuesta a algunas de estas corrientes por cuanto intenta una programación vertical y horizontal de los curriculum de

lenguas basada en premisas de comprensión de la alteridad, multilingüismo, etc. y representa en sí mismo un ejemplo de internacionalización de los currículum.

En un segundo momento hubiera sido importante remitirnos a los documentos de nivel inmediatamente inferior (esto es, los planes curriculares de las diferentes lenguas europeas -el del Instituto Cervantes para ELE, por ejemplo- y a los planes ministeriales) para ver si existe o no una verticalización de la planificación. Para decirlo más concretamente ¿en qué modo la existencia del MCEL obliga a adaptarse a sus premisas? Sabemos perfectamente que el MCEL no es un documento prescriptivo, pero para las Instituciones europeas no regladas debería existir un sistema tácito de emulación y para los diseños de planificación institucional algún mecanismo de adaptación natural, como el que ha guiado el del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* a su nueva versión en el 2007. La pregunta, para explicitar el punto 5 de Pinar (2007), sería ¿quién controla?

En este capítulo se insertan también las omnipresentes necesidades del mercado.

Los manuales de lengua extranjera editados en Europa se han ido adaptando progresivamente a los niveles de Referencia propuestos por el MCEL y paralelamente requieren el sello de la institución que provee la certificación de esta adecuación. Las normas de concesión de dicha certificación ¿son claras y transparentes? ¿Prevén un margen de eclecticismo? ¿Cuál?

El título del artículo de Núñez París promete un ámbito más general de análisis, que luego reduce a lo que Pinar llamaría nivel “microcurricular” (2006: 151). En el capítulo 2.1 de su trabajo, Núñez París distingue entre *silabus* y *curriculum*, lo hace recurriendo nuevamente a investigaciones que se remontan a los años 50 y 70 del siglo XX. No compartimos la idea de que se pueda hablar de “un fenómeno relativamente nuevo y reciente” (2008:4): la investigación de Stern (1978), sobre la cual el autor basa la presentación histórica de la problemática tiene ya veinte años.

La aportación fundamental de Stern, que bien describe Nuñez Paris, es la aplicación del concepto de “estrategia” en el proceso de aprendizaje y, más en general, la toma de posición por un momento de superación ecléctica de las premisas metodológicas, incluso del “comunicativismo a rajatabla”. Dicho eclecticismo es una idea que está presente en muchos de los autores que preceden a Stern y que no acuden a la noción general de *curriculum*, sino a la específica de *silabus*, como queda claro en la exposición del capítulo 2.3.

Se puede comprender con facilidad el descenso a los aspectos de microplanificación, puesto que éstos son los que están a cargo de los docentes que, salvo

en casos contados, no acceden al grado superior de idealidad representado por la macroplanificación, generalmente ministerial o regional y mucho menos a un nivel aún más alto, nacional o transnacional. En la práctica de todos los días el profesor puede, en el mejor de los casos, aspirar a un mínimo grado de validación de su planificación respecto a objetivos muy específicos que se haya trazado o que haya evidenciado en un análisis de necesidades (no siempre plausible antes de planificar). En este sentido no hay duda que el MCEL representa un faro –criticado y criticable en sus aspectos específicos, pero loable en su intención ideal- al que Nuñez Paris se refiere, como es justo, para hablar de planificación curricular. Hasta allí todo parece claro. El punto que queda pendiente y que me parece central para hablar de Teoría del currículum y no de microplanificación es doble ¿quién controla la progresión vertical desde la macroprogramación a la microprogramación? ¿Quién asegura que los objetivos generales se vayan especificando en medida progresiva en los diferentes niveles? Para decirlo mejor, no es que existan diseños, como explica el autor (2008:21) “fuera del sistema escolar” o “abiertos y flexibles” sino que los objetivos dados por las instituciones son tan generales que pueden ser concretizados en formas muy diferentes, incluso opuestas. Como consecuencia, pocas veces se rechaza un diseño curricular por inadecuación de los objetivos.

Paralelamente y en sentido contrario, si bien las planificaciones curriculares más amplias, el MCEL en este caso, son documentos abiertos y no preceptivos en el sentido más amplio del término, también es esperable que contengan una serie de contenidos datados y datables que con los años perderán el consenso de la comunidad interesada y que, por ende, las planificaciones de nivel más bajo podrían no respetar.

Aumentando el nivel de idealización de la planificación curricular ¿en qué coinciden y en qué se diferencian las planificaciones más generales, como el MCEL y su correspondiente norteamericano? ¿Vamos hacia un proceso de divergencia o de convergencia?

Estas notas no deben terminar sin señalar las aportaciones que los autores de lengua española han dado a la Teoría del currículum donde las seis actualizaciones propuestas por Pinar (2007) están dando origen a revisiones de gran envergadura. Es imposible citar la enorme cantidad de autores y no procede aquí dado que no siempre se trata de aplicaciones a la enseñanza lingüística, pero pueden rastrearse a través de las publicaciones del centro CESU-UNAM y de las revistas *Propuesta educativa*, *Revista Colombiana de Educación*. Incluso las revistas *Journal of curriculum theorising* y *Curriculum Inquiry* contienen artículos en español o publicados por investigadores de

lengua española. Una selección de los artículos más específicos de los últimos años, en lengua española y sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, constan en la bibliografía de este número de la *Revista Nebrija*.

Referencias bibliográficas

AAVV (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Eisner, E. W. y E. Vallance (eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchen 434,436-7.

Goodson, I. (2005). *Curriculum, pedagogy, and life works*. London: Routledge.

Marsh, C. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.

Núñez París, F. (2008). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 4*.

Pinar, W. (2007). *Crisis, Reconceptualization, Internationalization: U.S. Curriculum Theory Since 1950*. Shanghai: East China Normal University.

Pinar, W. (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pinar, W. and Irwin, R. (Eds.) (2005). *Curriculum in a new key*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schiro, M. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Slattery, P. (2006 [1995]). *Curriculum development in the postmodern era*. 2nd edition. New York: Routledge.

Teoría del currículo, plan curricular y papel del profesor en la enseñanza de E/LE

Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija

Leído con una perspectiva histórica, el artículo de Nuñez Paris sobre los aportes de la Teoría del Currículo a la enseñanza de lenguas extranjeras puede considerarse una invitación a los profesores de español/LE a conocer este marco teórico, con el objeto de aplicarlo en su tarea de gestores de la enseñanza que imparten con el propósito de guiar y facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua nueva a sus alumnos.

En este sentido, y con esta interpretación, es de agradecer que la Revista Nebrija de Lingüística aplicada abra un debate sobre el tema, en su deseo de aportar siempre perspectivas innovadoras, de carácter interdisciplinar, a los profesores investigadores del español para hablantes no nativos.

Las aportaciones de la Teoría del Currículo a la formación de profesores de lenguas extranjeras, detalladas en este trabajo a partir del trabajo de Stern (1987) para la lengua inglesa, llevan ya más de dos largas y fructíferas décadas; pero, en la actualidad, nos sirven de pretexto para reflexionar sobre los avances conseguidos en la enseñanza del español, gracias a aplicaciones muy concretas y útiles realizadas en el ámbito del español, en este tiempo, en particular por la dirección académica del Instituto Cervantes. Buena muestra de estas aplicaciones son los hitos marcados por el primer *Plan curricular* del Instituto Cervantes, de 1994, revisado en 2006, y por la traducción al español y la amplia difusión del *Marco europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas*, a través del Centro Virtual Cervantes, desde 2001. Además la aplicación de las Teorías del currículum a la enseñanza de lenguas ha permitido el diseño y desarrollo del Plan curricular de las Escuelas oficiales de idiomas, que contempla, en su propia concepción, y responde a las peculiaridades lingüísticas de las diferentes Comunidades autónomas. Por ejemplo, para Madrid, se establece claramente su función:

Por primera vez la Comunidad de Madrid regula las enseñanzas de idiomas en su ámbito de competencia y lo hace con la intención de que, dado que forman parte de lo que se denomina aprendizaje a lo largo de toda la vida, alcancen un nivel de desarrollo y eficacia reconocido en toda la Unión Europea, de acuerdo con los niveles descritos en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER en adelante). Por ello, establece que estas enseñanzas se orienten a capacitar al alumnado en el uso de aquellas lenguas que necesite aprender o perfeccionar en algún momento de su vida personal o profesional y las reconoce como referencia para la obtención de las correspondientes certificaciones o acreditaciones oficiales. Para la obtención de estas certificaciones, que, como ya se ha dicho, pretenden un reconocimiento internacional, será necesario un proceso de evaluación fiable y objetivo, lo que exige que necesariamente haya de hacerse mediante unas pruebas específicas elaboradas con las suficientes garantías. (Decreto 31/2007, 14 junio, B.O.C.M nº 147/31/2007).

Y se atiende al marco teórico, conceptual y descriptivo del documento europeo:

Artículo 2: [...]

3. Estas enseñanzas estarán orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y asumirán el enfoque de acción que adopta el Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER en adelante) para el aprendizaje de la correspondiente lengua. La aplicación del currículo fomentará la responsabilidad y autonomía del alumno en el aprendizaje, la competencia plurilingüe y pluricultural y la dimensión intercultural por ser aspectos que redundan en un aprendizaje más efectivo.

El concepto mismo de “currículo” en la actualidad es muy amplio, según se aborde desde la perspectiva del profesor de aula de Español/LE o desde el punto de vista de un investigador de la didáctica de las lenguas extranjeras. En el primer caso, se refiere al conjunto de decisiones tomadas por una institución para planificar la enseñanza de la lengua, sea en una Escuela Oficial de Idiomas, en un Centro de Lenguas modernas de una universidad, en la enseñanza de español a inmigrantes dentro del sistema educativo obligatorio o en un contexto más específico como los CEPI -Centros de Participación e Integración de Inmigrantes- de la Comunidad de Madrid, entre varios otros. En el segundo caso, para el investigador, se refiere a los estudios sobre los diferentes modelos

de currículos, sus fundamentaciones teóricas y sus aplicaciones posibles en diferentes entornos de aprendizaje.

En la actualidad, el Currículo se considera un instrumento abierto, centrado en el alumno, permanentemente disponible para la actuación de los profesores, quienes deben tomar conciencia y aplicar el análisis de una buena cantidad de variables del aprendiente, del centro, de la comunidad en la que se encuentra, para poder conducir y mejorar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación del español/LE. En esta apertura, existen hitos o niveles de concreción diferentes, en los que el profesor tiene diferentes posibilidades de actuación, desde la más general e institucional que corresponde al Plan curricular, hasta la más concreta del grupo de aprendizaje que está bajo su directa responsabilidad.

En términos más concretos, la Teoría del Currículo y su aplicación a las tareas que realiza un profesor de español/LE constituyen un espacio marco, en el que el profesor puede trabajar en diferentes niveles de concreción y tomar decisiones en cuestiones tan concretas y cotidianas como el plan de la tarea comunicativa que preparan sus alumnos, hasta en la integración de diferentes contenidos para la programación del curso, en el desarrollo de competencias comunicativas y transversales de sus estudiantes, hasta plantear y ejecutar modificaciones concensuadas en el claustro de profesores sobre sistemas de evaluación cualitativa, sumativa y certificadora, sobre planes de estudios, sobre selección y elaboración de materiales didácticos para el centro, entre otras muchas acciones de reflexión, planteamiento y resolución de problemas didácticos que pudieran surgir en su desempeño profesional.

El profesor, como miembro de un equipo docente, debe tomar decisiones sobre los objetivos, los contenidos, los itinerarios formativos, los materiales didácticos, las programaciones de curso, las actividades complementarias a las del aula, en relación con las particularidades del centro en el que trabaja. Y la teoría del currículo así como el plan curricular del centro, le proporcionan las herramientas conceptuales para el análisis de necesidades de los alumnos, el análisis del entorno en el que se encuentran, con sus características sociales y educativas, con sus tradiciones culturales, con sus recursos disponibles, con sus peculiaridades de organización, entre otras variables dignas de tener

en cuenta. En síntesis, es conveniente y útil para el profesor integrarse de forma activa en todas estas tareas, ya que esta participación lo convierte en un agente activo del proceso de enseñanza de español/LE, que podrá, gracias el Marco curricular, conseguir objetivos personales y profesionales que mejoren su trabajo docente, entre los que podríamos destacar:

- Sentirse miembro activo de un equipo cohesionado que conoce muy bien cuáles son sus objetivos, a corto y a largo plazo.
- Sentirse seguro a la hora de tomar decisiones en la planificación y el desarrollo de la enseñanza y de la evaluación de sus alumnos.
- Poder mejorar su actividad dentro de un proceso de formación continua que pueda retroalimentarse mediante la investigación en acción.
- Construir una red social de colegas que comparten objetivos, intereses y acciones comunes al desarrollarse dentro de un marco común.
- Intercambiar experiencias con otros profesores de español o de otras lenguas, en diferentes países, mediante redes, congresos, conferencias, aulas, programas de formación continua y encuentros profesionales en los que se sienta cómodo compartiendo un mismo marco conceptual y experiencial.

Recuerdos del futuro: cerebro y diseño curricular

Alicia Martínez Crespo

Universidad Antonio de Nebrija

La publicación del *Marco Común Europeo de Referencia* marca un hito en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa. Se presenta como un documento de reflexión sobre la lengua y como una herramienta que facilite la comunicación entre los profesionales dedicados a tales menesteres. En este sentido, su finalidad es la de ayudar al usuario a tomar sus propias decisiones y no a marcar unas pautas sobre qué se tiene que hacer y cómo hacerlo.

En el capítulo 8, dedicado al diseño curricular, se hace especial hincapié en la importancia de la competencia plurilingüe y pluricultural que el ciudadano europeo ha de tener en una sociedad cada vez más unida políticamente, con un gran número de lenguas y en la que se supone cada vez va a tener mayor movilidad.

Partiendo de estas premisas, en los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes (documento que desarrolla las especificaciones de los seis niveles comunes de referencia fijados por el *Marco*, en términos de objetivos y contenidos), se establece para el alumno tres grandes dimensiones interrelacionadas entre sí:

- El alumno como *agente social*, capaz de desenvolverse en situaciones de comunicación en la lengua meta.
- El alumno como *hablante intercultural*, capaz de crear puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes y
- El alumno como *aprendiente autónomo*, responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Los objetivos generales que se incluyen en cada apartado requieren una adaptación en relación con las características de cada situación particular. Esta adaptación se realiza en función del análisis de las peculiaridades sociales, culturales y educativas del entorno en el que se lleva a cabo la labor educativa. De modo que, si bien se asegura la coherencia de las actuaciones para ofrecer una idea lo suficientemente clara del alcance de cada nivel, respeta las diferencias en función del entorno concreto en el que se aplica. En este sentido, es un modelo flexible que no sólo tiene en cuenta las diferentes necesidades comunicativas de los alumnos, sino que toma en consideración otros factores como la tradición educativa, las creencias, actitudes y expectativas de los alumnos respecto a la naturaleza y el aprendizaje de lenguas, etc.

En definitiva, es el término “flexible” y “abierto”, como apunta Félix Núñez en su artículo, lo que define el modelo actual de curriculum.

Es ésta, la preocupación por el respeto a la diferencia, lo que está marcando en este momento las pautas de los diseños curriculares. Diferencia entendida, no sólo como lo que supuestamente distingue a una colectividad de otra, sino que respeta y considera las peculiaridades de aprendizaje de cada individuo.

En la dimensión cultural, este planteamiento considerado en este momento “el” políticamente correcto, no deja de levantar críticas que avisan de los peligros inherentes a la continua mención, y casi obligada inclusión del individuo en una determinada identidad y tradición o, lo que es lo mismo, en una abstracta identidad cultural. Cultura entendida no como contraposición a la ignorancia, sino relacionada con la noción romántica de tradición.

En este sentido, no queda claro que los bienintencionados objetivos de tomar conciencia de la propia “identidad” y de los prejuicios y estereotipos que podamos tener sobre “otras” identidades, ayuden a superarlos y a crear esos puentes tan necesarios para la convivencia, como algunos estudios ya han demostrado (Coleman, 2001)¹. Tal vez sea el momento de empezar a tomar conciencia y dar importancia no a las diferencias anecdóticas, claramente pautadas, que parece ser nos marcan, sino a los elementos que como seres humanos compartimos, que son mucho más numerosos y fundamentales.

Afortunadamente, el futuro que se perfila en el diseño curricular viene de la mano de la dimensión del aprendizaje. El impulso que en estos últimos años está tomando la neurociencia y el estudio del cerebro está promoviendo un nuevo campo de investigación interdisciplinar (*mind, brain and education*) que asocia la neurociencia cognitiva con la ciencia y práctica educativa. Las preguntas clave que se están planteando son cuáles son los mecanismos y teorías de la ciencia cognitiva que pueden tener implicaciones en el aprendizaje y en la educación. Y, en la otra dirección, cuáles son los efectos biológicos del aprendizaje, cómo éste conforma la percepción y la memoria, por ejemplo, o influye en las redes neuronales.

Las investigaciones realizadas por el profesor de neurociencia, neurología y psicología de la Universidad de Southern California, Antonio Damasio, que demuestran la inseparable conexión entre racionalidad y emociones y sentimientos, llevaron ya a aunar el campo de la neurociencia y la enseñanza con el estudio de la influencia de la afectividad en los contextos educativos.(Arnold, 2000).

Pero las investigaciones en estos últimos años han ido en aumento. El nacimiento de nuevos departamentos especializados en este campo, en prestigiosas universidades como Harvard o Cambridge, nos indican cuáles van a ser los nuevos retos de la educación y, aunque todavía es muy pronto para ver una aplicación práctica a medio plazo de los resultados de las

¹ En el mismo *Marco Común de Referencia para las Lenguas*, “(...) se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura “nativas”, sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de una lengua y el contacto con una cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca)”, si bien se afirma a continuación que “es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar ese problema”, pág. 132.

investigaciones apenas incipientes, sería conveniente empezar a situarnos en esas nuevas líneas de estudio que, sin duda alguna, llegarán a revolucionar el diseño curricular.

Referencias bibliográficas

Arnold, J. (Ed.) (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press

Coleman, J. (2001) *Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes* en Byram, M. y Fleming, M. Ed.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (51-81). Cambridge University Press.

Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.

Fisher, K.W., e Immordino-Yang, M.H. (2008, en prensa), *The Fundamental Importance of the brain and learning for education*. En The Jossey-Bass reader on the brain and learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Gog, T. et al, *Explorations in Learning and the Brain: A Quick Scan of the Potencial of Neuroscience for Education*. Netherlands Organisation for Scientific Research; Grant no. 411-07-991.

La sección “Al día” contiene una revisión de la bibliografía específica sobre el tema central del artículo que se presenta y se discute en la correspondiente edición de esta Revista. Además, intenta ilustrar los puntos relevantes del debate científico de los últimos cinco años por medio de otras secciones temáticas donde se señalan algunos artículos recientes que pueden interesar a los estudiosos de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera.

En este apartado no se pretende recopilar una bibliografía completa sobre el tema, sino seleccionar artículos de interés para el investigador. Nuestros lectores pueden señalar otras referencias bibliográficas que puedan resultarles de interés, escribiendo a ainciburu@unisi.it.

Fundamentos teóricos para la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras

Para el español como lengua extranjera

AAVV (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Teoría del currículum

Román M. Un nuevo currículum para la sociedad del conocimiento [monografía en Internet]. Madrid: UCM; 2003 [Citado 30 Nov. 2003]. Disponible en: http://martiniano.romano.com/paginas/articulos/articulo_3.htm.

Perspectiva ecológica

Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas y Ed. Miño y Dávila.

Fernández Salinero, C (2006) Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education 7: 131 – 153*

El Espacio Europeo de Educación Superior introduce un nuevo concepto en el diseño de

programas educativos, este concepto es el de competencia. Emanado del ámbito más puramente profesional, el concepto de competencia cambia la orientación de la universidad, tradicionalmente separada del mundo laboral o en paralelo al mismo, y, actualmente, dirigida a dar respuesta a necesidades presentes y futuras que provienen del entorno de trabajo. Este cambio hace necesario un exhaustivo análisis del término competencia, una búsqueda de sus orígenes, una identificación de sus partes fundamentales y una conceptualización que responda, tanto a los intereses universitarios como a los laborales. Este artículo pretende precisamente eso, acotar el término competencia desde la educación y para el trabajo, con referencia a la persona y su organización de destino, sin confundirse con otros términos afines y sin dejar ningún elemento en su configuración.

Trujillo Sáez, F. (2007) Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL *Revista de Educación* 343: 71-91.

Las nuevas tendencias sociales presentes en la escuela han enriquecido el panorama de la enseñanza de lenguas en el contexto escolar. En este texto se presenta un marco de actuación didáctica unificado para las situaciones de aprendizaje de la L1, la L2 y las LE. Con este marco se pretende superar el aislamiento en asignaturas de las lenguas y posibilitar la inclusión de todos los estudiantes en sus grupos de referencia.

Los pilares de este marco de actuación didáctica son la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC en el aula. Por último se considera cómo podría llevarse a la práctica un marco de actuación de estas características.

Eres Fernández, G. (2004) Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. RedEle.

Definición y especificación del sílabo

Valdman, A. (2008). Communicative Ability and Syllabus Design for Global Foreign Language Courses. *Studies in Second Language Acquisition* (1980), 3:81-96 Cambridge University Press

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria* 11 en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

El discurso de las competencias ha entrado en España, casi al tiempo, para la Educación Básica y Superior, aún cuando los orígenes, el modo de plantearse y el papel que puedan jugar, en uno y otro nivel educativo, sean distintos. Sin embargo, confluyen en querer orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, más allá del aprendizaje de contenidos escolarizados, necesarias en la sociedad de la información. Pero también, en ambos casos, al igual que sucediera con aquel otro de la "planificación por objetivos", la pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altera la práctica. Por eso, estimo, puede ser de interés una reflexión al respecto, apuntando algunos elementos para un análisis crítico.

Popkewitz, T. S., Tabachnik, B.R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-Mexico: Pomares.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional). en:<http://ceccsica.org/programas-accion/educa/publicaciones.html>

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Syllabus y programación por competencias

Unión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs. Disponible en <http://www.ceycantabria.com/>

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, n. 24, p. 17-34. en www.um.es/educatio

Walker, M. & Unterhalter, E. (Eds.) (2007). *Amartya sen's capability approach and social justice in education*. New York ; Houndmills (Basingstoke, Hampshire) : Palgrave Macmillan.

Contextos especiales

Educación primaria

Fernandez Agüero María (2004) La enseñanza de didáctica de lenguas extranjeras para futuros maestros no especialistas: una experiencia en Educación Primaria. *Glosas didácticas* 11.

Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciudadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.

Educación multicultural o en contexto bilingüe

Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S y P. Cárdenas (2005) Santiago: Frasis

Educación superior y universitaria

Flowerdew, L. (2005) *Integrating Journal of English for Academic Purposes* 4: 135–147

Bolívar, A. (2007c). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Vigo: Vicerretoría de Formación e Innovación Educativa.

Inmigración

CIDE (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Coelho, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona, Horsori.

EURYDICE. (2002): *Las competencias clave: un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria*. *Revista de Educación*, 343: 71-91

Fines específicos

Velázquez-Bellot, A. (2004) Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. *Redele* 2.