

LENGUAS

En este artículo Michael P. Breen describe diversas formas de abordar el diseño de programas de enseñanza de las lenguas. En una primera parte, ya publicada en el número 19 de *SIGNOS*, el autor describía las

características de los pro-

gramas formales y funcionales de enseñanza de las lenguas. En opinión de Breen, mientras los programas formales se orientan al conocimiento formal de la lengua, los denominados programas funcionales -a partir de la filosofía del lenguaje y de la teoría de los actos de habla- se dirigen al dominio de las diversas funciones sociales del lenguaje. En esta segunda y última entrega Breen alude a la aparición de un paradigma alternativo en el diseño de programas de enseñanza de lenguas -los programas procesuales- que se caracteriza por plantearse como objetivo esencial el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, por integrar en un único proceso el conocimiento formal e instrumental de la lengua, por poner el énfasis en los procedimientos y en el uso lingüístico y por adoptar una perspectiva cognitiva.

PARADIGMAS CONTEMPORÁNEOS EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE LENGUAS (yII)*

MICHAEL P. BREEN**

Cuando planificamos en la actualidad objetivos y contenidos para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, contamos con diversas alternativas sobre cómo podemos hacerlo que se desprenden de distintas influencias procedentes de la teoría, de la investigación y de la práctica en el aula. Este trabajo ofrece interpretación descriptiva de estas alternativas. En la primera parte, sugería que el diseño de programas es un proceso de toma de decisiones que tiene que dar respuesta a una serie de requisitos sobre cualquier programa, incluyendo su receptividad al currículum, al aula y a los contextos educativos para los cuales se diseña. Con el fin de satisfacer estos requisitos, el diseñador crea un programa basándose en los cuatro principios organizativos de atención, selección, subdivisión y secuenciación. El modo concreto en que el diseñador aplica estos principios no será nunca neutral u objetivo, sin que reflejará puntos de vista sobre la lengua, sobre la forma de usarla y sobre su enseñanza y aprendizaje que el diseñador comparte con otros especialistas en la enseñanza del lenguaje. Por tanto, cualquier programa proporcionará una *representación particular* de aquello que se debe conseguir a través de la enseñanza y aprendizaje como una expresión del paradigma imperante o marco de referencia de la profesión en un momento determinado (1.4)¹.

3.1. Hacia un paradigma alternativo²

En la parte I interpreté los programas formal y funcional como expresiones de un paradigma ya tradicional. Aunque con variaciones en la realización de los cuatro principios organizativos, los programas formal y funcional expresan directamente una interpretación del lenguaje comúnmente aceptada y la organización pedagógica más apropiada mediante un plan *proposicional* del conocimiento y capacidades requeridas en una nueva lengua (2.1).

En esta segunda parte del ensayo ofrezco una relación de programas actualmente a nuestra disposición que pueden caracterizarse como planes *procesuales*. Estas alternativas representan interpretaciones recientemente desarrolladas sobre la naturaleza del lenguaje, su uso y su aprendizaje y enseñanza. Así están expresando un paradigma emergente en nuestra comunidad que pone en tela de juicio los marcos de referencia con mayor tradición. En tanto que yo creo que los planes procesuales forman un paradigma alternativo y que el diseño de programas en la década de los 80 puede interpretarse como una manifestación del cambio de paradigma en nuestra profesión, sólo el tiempo revelará si se dará una síntesis nueva -a través de la asimilación del nuevo paradigma o una acomodación o adaptación del anterior- o si los planes procesuales serán planteamientos ampliamente aceptados sobre lo que se debe lograr a través de la enseñanza y aprendizaje en la década de los 90.

Comentaré posibles direcciones futuras al final de este artículo, mientras que la atención de esta parte II

se centrará sobre dos nuevos tipos de programas -o prototipos- que ejemplifican planes procesuales. Describiré el aprendizaje mediante tareas (Task-Based syllabus) y el programa procesual (Process syllabus) que, aunque crecen a partir de las mismas raíces, son tan diferentes el uno del otro como lo son los tipos de programas formales de los funcionales. Ciertamente, como podrá verse a partir de la presentación que sigue, el programa procesual representa una versión indudable de un plan procesual. Como prefacio a la interpretación descriptiva de estos dos tipos de programas, identificaré brevemente algunas de las actuales novedades en la teoría, la investigación y la práctica de clase que ilustran parcialmente el cambio de paradigma que ha propiciado los tipos de programas basados en tareas y procesuales.

3.2. El cambio de los marcos de referencia

Hemos visto que un paradigma es un consenso por parte de una comunidad profesional relativo a ideas que se consideran esenciales, a problemas que merecen ser abordados y a cómo tanto ideas como problemas deberían investigarse o tratarse. Las prioridades concretas que la comunidad reconoce en cada uno de estos aspectos reflejarán supuestos, creencias, valores y modos de interpretación compartidos. Con el fin de ilustrar los marcos de referencia que actualmente dan forma a los tipos de programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales, me referiré a cuatro áreas principales que presentan novedades en las ideas, problemas y modos de trabajar en nuestra profesión. El breve análisis que sigue es necesariamente selectivo, pero me parece que las cuatro áreas principales de innovación repercuten directamente en el diseño de programas. Existen importantes cambios en nuestras consideraciones sobre: a) la lengua, b) metodología de la enseñanza, c) contribuciones del alumno y d) cómo podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje.

a) Concepciones sobre el lenguaje

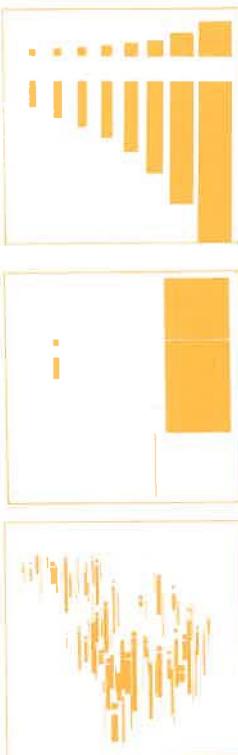
Utilizando el análisis de Halliday (1973, 1978) de las funciones textual, ideacional e interpersonal del lenguaje -y el conocimiento subyacente que cada una supone para el usuario de la lengua- vimos que los programas formales centraban su atención en el primero de estos sistemas de conocimiento (2.2). Los programas funcionales, construidos específicamente sobre ideas derivadas de la teoría de los actos de habla, representaban un giro hacia el conocimiento interpersonal y aquellos usos que se hacen del lenguaje en situaciones sociales. El programa funcional fue una concreta respuesta a una idea central sobre el conocimiento del lenguaje que nuestra profesión ha venido explorando desde la década de los 70. El concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes (1971, 1972) ampliaba la concepción chomskiana de un usuario del lenguaje poseedor de un conocimiento subyacente del sistema lingüístico a una persona que podía relacionar su conocimiento del lenguaje con su

conocimiento de las convenciones que gobernan su uso en situaciones cotidianas. La noción de competencia comunicativa de Hymes se refería a la capacidad subyacente para movilizar la competencia lingüística de forma socialmente adecuada. Aunque el programa funcional interpretaba el aspecto «comunicativo» de las propuestas de Hymes en términos de exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje -haciendo hincapié en un repertorio de actuaciones comunicativas más que en un conocimiento implícito de adecuación (2.4a)- las interpretaciones pedagógicas del *conocimiento comunicativo* han sido un tema en boga en la enseñanza de la lengua desde principios de los 70 (Savignon, 1972, 1983). El período se ha caracterizado también por la existencia de momentos en que las nociones de «comunicativo» y «competencia» se han utilizado abusivamente para incluir una variedad de fenómenos que se parecen poco a los conceptos originales desarrollados por Hymes.

Más recientemente, nuestra interpretación sobre el conocimiento de *uso* del lenguaje que tiene la gente ha sido ampliada hasta incluir la *capacidad* para participar en un discurso (Widdowson, 1978) y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que rigen dicha participación (Levinson, 1983; Leech, 1983). El *dualismo* original de Hymes de competencia lingüística y competencia de uso social se ha ampliado, de manera que ahora podemos contemplar el conocimiento del lenguaje como un *conjunto* -o «complejo»- de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana (Canale y Swain, 1980). Un rasgo decisivo de este «complejo» de conocimiento del lenguaje es que no sólo refleja el conocimiento que una persona tiene de las reglas y convenciones de la comunicación, sino que permite a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, más aún, *negociarlas* durante la comunicación (Breen y Candlin, 1980; Brumfit, 1984a).

Estas recientes ampliaciones de la noción de *competencia comunicativa* han motivado, además, la reconsideración sobre cómo estos usuarios del lenguaje aplican su competencia y la ponen en práctica. Tanto los programas formales como los funcionales centran su atención en las *cuatro destrezas* o capacidades que los aprendices han de desarrollar. Pero, igual que puede verse la actuación comunicativa como una *expresión superficial* de un conocimiento subyacente, las cuatro destrezas pueden contemplarse como las puntas del

“Ahora podemos contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto -o «complejo»- de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana. Este «complejo» de conocimientos del lenguaje no sólo refleja el conocimiento que una persona tiene de las reglas de la comunicación sino que permite a una persona ser creativa con estas reglas”



ARMIN HOFMAN

iceberg de procesos psicológicos y habilidades subyacentes (Widdowson, 1978; Breen y Candlin, *op. cit.*). Además, la habilidad subyacente para negociar puede verse como catalizador para el aprendizaje y refinamiento del conocimiento mismo del lenguaje.

Cuando decide a qué conocimientos y capacidades atender, el diseñador de programas está enfrentándose a una tarea compleja. No sólo necesita reinterpretar diversas descripciones del *conocimiento* del lenguaje -lingüístico, sociolingüístico y pragmático- en función de un plan pedagógico, también está obligado a representar las capacidades que subyacen al conocimiento y no simplemente la *actuación superficial* que se deriva de ellos. No es sorprendente, quizás, que se hayan puesto seriamente en duda (Widdowson, 1984a, 1987), la *pertinencia* o incluso la posibilidad de diseñar un programa para representar el conocimiento comunicativo.

b) Concepciones sobre la *metodología* de enseñanza

Hemos visto que el programa funcional nació en un momento en el que había una desilusión creciente en ciertos sectores de la profesión por la metodología aparentemente mecánica y analítica asociada con los enfoques, la *gramática*, la traducción y el audio-lingüismo (2.4a). La popularidad del «enfoque» funcional puede verse como un síntoma parcial de una búsqueda de metodologías alternativas, aunque el funcionalismo nunca supuso una *innovación* directa en la enseñanza. Un reconocimiento de esta, limitación ha conducido, quizás violentamente, al cuestionamiento de la validez pedagógica del propio programa funcional (Widdowson, 1984; Richards, 1984a).

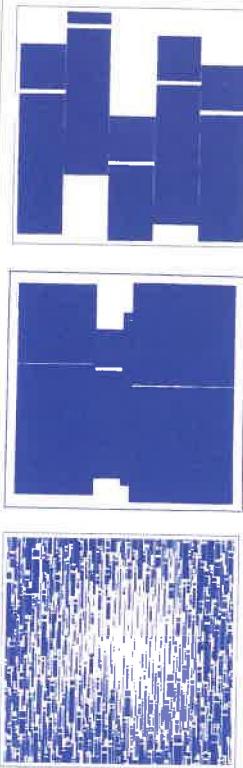
En la última década ha habido una coincidencia entre los planteamientos para re-definir el *objetivo en la enseñanza* de la lengua y una activa investigación de innovaciones metodológicas (Roberts, 1982; Quinn, 1985). Una nueva ola de metodologías alternativas basadas en interpretaciones *holísticas* del proceso de aprendizaje (Newmark, 1966; Rogers, 1969), ha captado la curiosidad y el entusiasmo de muchos profesores, especialmente en Norteamérica (Stevick, 1976, 1980; Blair, 1982). Los últimos años también se han caracterizado por una *investigación* variada y amplia sobre la viabilidad de un «enfoque» comunicativo para la enseñanza de la lengua (Allen y Howard, 1981; Breen, 1983; Yalden, 1983; Brumfit, 1984; Savignon y Berns, 1984;

Mitchell, 1985). Incluso en Europa, donde los primeros años de la década se caracterizaron por una preocupación básica por el desarrollo de programas, se ha producido un reconocimiento gradual de la necesidad de equilibrar la precisión en la **planificación** de objetivos y contenidos con la atención al desarrollo siguiente en el aula (Consejo de Europa, 1984).

c) Concepciones sobre las **aportaciones** de los aprendices

Quizá uno de los principales orígenes del fuerte y reciente interés por metodologías alternativas ha sido una intensa concentración teórica e investigadora en el proceso de aprendizaje del **lenguaje**, y en especial sobre las aportaciones del alumno en ese proceso. El amplio reconocimiento de la importancia del proceso de aprendizaje ha tenido importantes implicaciones para la **planificación** de programas. Se nos recuerda que un programa sólo puede ejercer, en el mejor de los casos, una influencia indirecta sobre el aprendizaje real de la lengua y ese está mediatisado por la participación de los alumnos en el trabajo de clase y por su propia **interpretación** de los objetivos y contenidos apropiados para el aprendizaje de la lengua. La investigación sobre el aprendizaje de lenguas, centrada en el aula suscita algunas dudas incluso sobre los efectos de la **instrucción** en el aprendizaje. Long (1983a) sugiere que asistir a una clase es ligeramente más eficaz que dejar al alumno en un entorno de segunda lengua; por su parte Allwright (1984) está bastante convencido de que los alumnos no aprenden lo que los profesores enseñan. Entre las posibles explicaciones de Allwright para los fenómenos de lo que se les enseña y otras cosas distintas de las que el profesor pretende, está la intervención de la variable fundamental que supone la participación del **estudiante**. Para él, no es el contenido de una lección lo que constituye la base del aprendizaje sino el **proceso de interacción** en el aula el que genera las oportunidades para aprender. Y se responderá a estas oportunidades de un **modo selectivo**, de forma que los distintos alumnos aprenden cosas diferentes de una misma lección.

La intensificación de la **investigación** del aprendizaje centrada en el aula ha coincidido con un renovado **interés** por la integración del **alumno** en el proceso **pedagógico** (Altman y Vaughan James, 1980; Holex, 1980; Candlin, 1984). Estos dos avances se han visto complementados con la aparición de dos importantes propuestas provenientes de la inves-



© ARMIN HOFMAN

"No es el contenido de una lección lo que constituye la base del aprendizaje sino el proceso de interacción en el aula el que genera las oportunidades para aprender. La intensificación de la investigación del aprendizaje centrada en el aula ha coincidido con un renovado interés por la integración del alumno en el proceso pedagógico"

tigación actual sobre la intervención activa de los alumnos cualquiera que sea el contenido o metodología que nosotros intentemos poner en práctica. Los principales estudios en adquisición de **segundas lenguas** sostienen la primacía de las capacidades psicológicas inherentes de los aprendices para adquirir la **competencia lingüística**, siempre que esta capacidad actúe sobre "input" lingüísticos comprensibles que a su vez amplíen la competencia actual de los alumnos (Krashen, 1985; Ellis, 1985). La segunda propuesta importante sobre la aportación del alumno, es la referida a la tendencia de éste a imponer orden sobre los nuevos **conocimientos** y capacidades para hacerlos manejables. Un alumno no sólo busca consciente o inconscientemente imponer su propio plan de contenido sobre el programa del profesor (Corder, 1981), sino que los alumnos también impondrán sus propias **estrategias** de aprendizaje y modos preferidos de trabajo en la **metodología** del aula (Rubin y Wenden, 1987; Breen, 1987). Basándonos en los recientes reajustes en nuestro modo de concebir las contribuciones de los alumnos, parece que las variables que intervienen entre la **planificación** de un **programa** y el aprendizaje concreto que el plan pretende establecer son tales que la naturaleza del plan original puede convertirse en la práctica en algo irrelevante.

d) Concepciones sobre **cómo** podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje

Hace casi veinte años, Postman y Weingartner pusieron en tela de juicio un supuesto que ellos consideraban predominante en la práctica de la **educación** del momento. Señalaron que «la invención de una dicotomía entre contenido y método es a la vez ingenua y peligrosa...; el contenido realmente importante de cualquier **experiencia** de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar...; lo que importa no es lo que uno dice a la gente; es lo que tú les obligas a *hacer*» (1969, p. 30).

Estos autores estaban participando en un debate que tiene una gran tradición en el pensamiento y la **práctica** educativa (Dewey, 1916; Peters, 1959; Parker y Rubin, 1966; Freire, 1970; Stenhouse, 1975; y Holt, 1976). La suposición de que el contenido de las lecciones es lo que se aprende, es puesta en duda por la **interpretación** de que el proceso de enseñanza-aprendizaje -y las actividades y roles que lleva consigo- es lo realmente significativo en las **lecciones** para aquéllos que participan en ellas. Esta interpretación implica

“El contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar. Lo que importa no es lo que uno dice a la gente, es lo que tú les obligas a hacer (Postman y Weingartner)”

que cualquier programa no está simplemente subordinado a una metodología sino que es, de hecho, reemplazado por lo que se aprende a partir de la experiencia del trabajo en clase. La afirmación de Postman y Weingartner sobre la primacía de la metodología *como* contenido puede ser contemplada como una interpretación extrema de la relación entre los dos. Pero sirve para destacar la irreal tarea de planificar el contenido como si constituyera algo separado de los modos en que éste se pone en práctica y se trabaja por los usuarios de un programa. Hemos visto, sin embargo, que todo programa implícitamente capta la concepción que el diseñador tiene acerca del modo en que el programa puede ponerse en práctica mediante las formas en que se organiza (1.2 y 3). Una de las funciones primordiales de un programa es facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos y capacidades a través de tal organización. Si aceptamos el argumento de que el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente redefine y, reorganiza el contenido, entonces podemos preguntarnos si cualquier programa puede contribuir a este propósito facilitador.

Ha habido dos reacciones a este problema dentro de la enseñanza de idiomas en los últimos años. La primera ha propuesto que la planificación de la enseñanza de la lengua debería ser más amplia en su alcance y más extensa en sus intereses. Considera que la planificación del contenido tiene que estar lo-

calizada en la planificación de los fines, la metodología y los procedimientos de evaluación de los programas de lengua. El diseño de programas, por tanto, debería ser una parte integrante del desarrollo de un currículum de lengua (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Allen, 1984; Dublin y Olshtain, 1986; Johnson, 1987). La segunda reacción ha sido una exploración directa de la relación entre contenido y método en un programa. Los programas de aprendizaje de la lengua mediante tareas y los procesuales ejemplifican esta alternativa.

4. Los retos para el diseño de programas

De esta breve revisión de los recientes cambios en los marcos de referencia de nuestra profesión, parece que hay (al menos) ocho preguntas principales a las que se enfrentan en la actualidad los diseñadores de programas:

1. Cómo representar el conocimiento lingüístico como un «complejo» de competencias (lingüística, socio-lingüística, discursiva, pragmática, etc.).

2. Cómo representar el conocimiento lingüístico como una capacidad subyacente para aplicar, adaptar y refinar reglas y convenciones durante el aprendizaje y el uso de la lengua.

3. Cómo representar la capacidad lingüística como las habilidades para interpretar y expresar el significado y para negociar con y a través de textos orales y escritos.

4. Cómo representar dicho conocimiento y capacidades de modo que se adapten al desarrollo de la práctica de la enseñanza en nuestra profesión.

5. Cómo puede la planificación de programas interactuar con la metodología de una forma mutuamente beneficiosa durante un período de innovación.

6. Cómo puede el programa armonizar de una forma no restrictiva

sino facilitadora, con el proceso interno de la adquisición del lenguaje, con la conducta estratégica de los aprendices y con la creación de programas personales por parte de los diferentes alumnos.



7. Cómo puede el programa armonizar de una forma no restrictiva sino facilitadora, con los procesos relativamente impredecibles y necesariamente diferentes de enseñanza-aprendizaje que transformarán el programa en acción.

8. Si el plan de contenidos del diseñador está coherentemente subordinado a la experiencia más relevante de enseñanza-aprendizaje en clase ¿cómo puede el diseñador, a pesar de todo, explotar los principios organizadores de un programa de modo que la *accesibilidad* del nuevo conocimiento y los modos alternativos de desarrollar las capacidades lingüísticas sea maximizado tanto para el profesor como para los alumnos? En otras palabras, ¿cómo pueden el centro de atención, la selección, la subdivisión y la secuenciación de contenidos llegar a ser elementos explícitos *en la experiencia de clase*?

Hay, quizás, tres reacciones posibles a estos retos. En un extremo, se podría deducir que la energía previamente dedicada a la planificación de los programas, debería volver a orientarse en otras direcciones. En el otro extremo, puede argumentarse que, en tanto que documento planificador, un programa de contenidos es independiente de su aplicación en la enseñanza (y necesariamente independiente de su puesta en práctica mediante distintos procesos de aprendizaje). Puede considerarse que la base de un programa reside en prioridades distintas de la facilitación directa de la enseñanza y el aprendizaje. Estas podrían incluir una relación explícita y pública, un registro y una base para la evaluación de lo que debería lograrse a través de la enseñanza y el aprendizaje (1.2). Una tercera reacción podría estribar en salir al paso de los desafíos y desarrollar tipos alternativos de programas. Creo que los planes procesuales son ilustrativos de esa reacción.

4.1. Los planes procesuales: programas de aprendizaje mediante tareas y programas procesuales

Hemos visto que los planes proposicionales tales como los programas formal y funcional representan lo que debe conseguirse a través de la enseñanza y el aprendizaje como declaraciones formales (2.1). El conocimiento y las capacidades se organizarán y presentarán en el plan como aspectos que se basan inherentemente en el sistema. Se expresarán en fórmulas lógicas, estructuras, reglas, esquemas o categorías derivados de un análisis del conocimiento que se supone como objetivo al que obedece el plan. Los planes proposicionales organizan el *conocimiento del lenguaje* y las convenciones de la actuación lingüística.

Los planes procesuales, por su parte, representan *cómo se hace algo*. Intentarán representar el conocimiento de *cómo* la corrección, adecuación y significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones. Pueden derivar de un análisis de la actuación dentro de episodios y situaciones, pero organizan el conocimiento procedimental o las operaciones subyacentes que permiten a un usuario de la lengua comunicar, no simplemente dentro de un acontecimiento o situación, sino en diversos acontecimientos y situaciones (dicha comunicación debería incluir, naturalmente, la comunicación escrita). Los tipos de programas de aprendizaje mediante tareas, por tanto, organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *cómo* un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Como veremos, los programas basados en tareas también indican cómo

los aprendices pueden desarrollar esta competencia a través del aprendizaje esto es, un interés por cómo aprender además de un interés por cómo



© HUGO PRATT

comunicar. La programación procesual va más allá respecto a los **procedimientos para aprender**. Es una **representación** de cómo la comunicación y el aprender a comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en la situación específica de la clase de lengua. De la misma forma que las tareas están situadas socialmente en la **comunicación** real de todos los días, la programación procesual reconoce que la comunicación y el aprendizaje en el aula también se encuentran situados **socialmente** dentro del grupo clase. En cierto sentido, los programas procesuales se ocupan de tres procesos interdependientes: la comunicación, el **aprendizaje** y el progreso del grupo en el aula.

Una de las principales funciones de cualquier programa es ser un instrumento útil encaminado al aprendizaje de una lengua. El programa proporciona una ruta que parte de un estado de relativo **desconocimiento** de la lengua-objeto por parte de los alumnos hacia el **uso efectivo** de la lengua para propósitos particulares en una serie de situaciones. Los planes proposicionales ofrecen un camino por medio de la **organización** del contenido, de modo que pueda armonizarse con los objetivos de un curso. Los planes procesuales, por su parte, atienden, más directamente a los modos en que los **alumnos** pueden lograr sus objetivos y a cómo recorrer dicho camino.

4.2. Los programas de aprendizaje mediante tareas

Los programas basados en tareas pueden interpretarse como una plasmación concreta de los cambios en nuestros **marcos** de referencia a través de: (i) su representación de la **competencia comunicativa** como la realización y consecución de una serie de tareas; (ii) su dependencia directa de las contribuciones de los aprendices por lo que se refiere a la **activación** de la previa competencia comunicativa que los aprendices aportan en cualquier tarea, y (iii) su **énfasis** en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua. En esta última característica el **programa de aprendizaje** mediante tareas cruza explícitamente la frontera entre contenido y metodología.

Con el objetivo de describir el programa de aprendizaje mediante tareas -y para que pueda así ser comparado con los formales y funcionales- basaremos la siguiente interpretación en las **cinco preguntas** que aplicamos a los modelos anteriores (2.2 y 2.4):

“La programación procesual va más allá respecto a los procedimientos para aprender. Es una representación de cómo la comunicación y el aprender a comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en la situación específica de la clase de lengua”

a) Qué **conocimientos** destaca y establece como prioritarios.

b) ¿En qué **capacidades** se centra y a cuáles se da prioridad?

c) ¿Con qué **criterios** selecciona y subdivide lo que se ha de aprender?

d) ¿Cómo **secuencia** lo que se ha de aprender?

e) ¿Sobre qué **base** se sustenta.

a) Qué **conocimientos** destacan los programas de aprendizaje mediante tareas.

¿Qué necesita conocer una persona para participar en la comunicación? Necesitará conocer cómo se codifica el **significado** en textos orales y escritos de manera que pueda ser compartido con otra gente dentro de la misma cultura o grupo social. En suma, conocerá las reglas y convenciones que gobiernan la forma en que el **significado o ideación**, su realización textual y el comportamiento comunicativo interpersonal están sistemáticamente relacionados en cualquier acto o situación comunicativa. Para el diseñador de un programa de aprendizaje mediante tareas estos implica que el conocimiento de la **forma lingüística** o el conocimiento de una serie de funciones lingüísticas son definiciones superficiales y parciales de lo que se tiene que aprender. La programación de aprendizaje mediante tareas no prioriza, por tanto, ninguno de estos dos conocimientos, juntos o por separado, sino que se aproxima al **conocimiento comunicativo** como un sistema unificado donde cualquier utilización de la nueva lengua exige que el alumno establezca continuamente correspondencias entre las **opciones** de su repertorio lingüístico (conocimiento textual) con las necesidades y expectativas sociales que gobiernan la conducta comunicativa (conocimiento interpersonal) y con los significados e ideas que quiere compartir (conocimiento ideacional). El conocimiento **comunicativo** se contempla aquí como el conocer las reglas y convenciones que gobiernan la **orquestación** del código, la conducta y el significado.

Además de centrarse en el conocimiento de los subsistemas de **código** (o texto), conducta y significado y, en particular, en el conocimiento de su relación sistemática, los programas de aprendizaje mediante tareas también se centran en la propia **experiencia** de los aprendices y en la conciencia que éstos tienen del **aprendizaje** de la lengua. Por tanto, saber cómo es el aprendizaje de una lengua, qué implica y cómo puede abordarse para facilitar el desarrollo de una nueva lengua son también



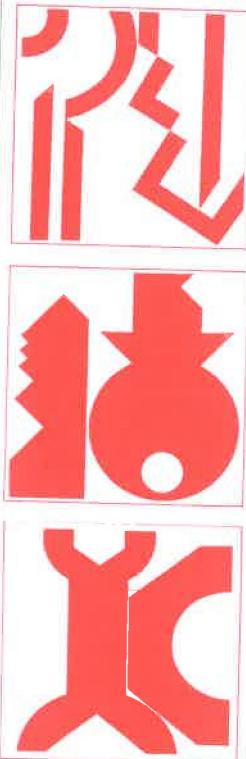
© ARMIN HOFMAN

aspectos que se contemplan en la planificación de tareas que este tipo de programación normalmente proporciona. El programa de aprendizaje mediante **tareas** planifica lo que debe lograrse en función de dos tipos de tareas fundamentales: i) tareas de comunicación y ii) tareas de aprendizaje. El primer tipo se centra en la comisión real del **significado** a través de la comunicación hablada o escrita en el que se da prioridad al uso intencional de la lengua **objeto de estudio**. Las tareas de aprendizaje atienden al modo en que trabajan los propios sistemas de conocimiento y, en particular, a cómo éstos pueden tratarse y aprenderse. Existe por tanto una distinción dentro del plan entre **tareas comunicativas** y **meta-comunicativas**. Estos dos tipos principales de tareas están incorporados a la programación como dos caminos paralelos que se apoyan mutuamente. En cierto sentido, la programación de **aprendizaje mediante tareas** está constituida por dos programas, estrechamente unidos: un programa de tareas de comunicación y un programa de tareas para aprender a comunicar, que sirve para facilitar la participación del alumno en las primeras. Sin embargo, el diseñador sabe que incluso esta distinción es válida únicamente **en función del plan** del programa. Una vez que las tareas se trabajan realmente durante el aprendizaje -cuando los alumnos ponen el plan en práctica- una tarea comunicativa puede facilitar el aprendizaje de un problema nuevo o no cubierto que tiene que tratarse en una tarea de aprendizaje posterior. Y a la inversa, una tarea de aprendizaje -dirigida a preparar una tarea comunicativa o resolver algún problema de comunicación anterior, puede generar una comunicación **auténtica** entre los alumnos o entre los alumnos y el profesor.

En suma, por tanto, los programas de aprendizaje mediante tareas se centran en el conocimiento comunicativo como una unidad de texto, **comportamiento interpersonal e ideación**. En la medida en que aporta un plan de tareas de comunicación y aprendizaje en colaboración mutua unas con otras, la programación incide también en la experiencia del alumno y en su **conciencia** de lo que es trabajar con una nueva lengua.

b) ¿En qué **capacidades** se centra la programación de aprendizaje mediante tareas?

Dado el doble interés que presta al conocimiento comunicativo y a su desarrollo, la programación de **aprendizaje** mediante tareas también prioriza las habilidades comu-



© ARMIN HOFMAN

"Este tipo de programa, a diferencia de los programas formales o funcionales, recurre a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico. La capacidad para interpretar el significado de textos hablados o escritos y la capacidad para expresar significados (a través del habla o la escritura) dependen de la capacidad básica de negociar el significado."

nicativas y la capacidad de aprendizaje. Un alumno trabaja en un programa de aprendizaje mediante tareas para aprender a expresarse correcta y precisamente, para lograr la adecuación social y para ser **significativo** o compartir significados. Pero también para lograr esas cosas simultáneamente mediante la nueva lengua. Este tipo de programa, a diferencia de los programas formales o funcionales, no toma las cuatro **destrezas** como la manifestación esencial de las capacidades de un usuario del lenguaje, sino que recurre a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico y que las cuatro destrezas reflejan de una forma indirecta. La capacidad para interpretar el **significado** (de textos hablados o escritos) y la capacidad para expresar significados (a través del habla o la escritura) dependen de la capacidad **básica** de negociar el significado. Y tanto la negociación interpersonal pública del significado como la negociación personal del mismo constituyen el rasgo fundamental en el diseño de cualquier tarea comunicativa.

Uno de los presupuestos **principales** de este tipo de programa es que las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas capacidades que subyacen a la comunicación en sí. Por tanto, interpretar y expresar cómo funciona la **comunicación** en la lengua objeto de estudio y el proceso de negociación sobre tales cosas comunicar para aprenderse consideran elementos importantes de los programas de aprendizaje mediante tareas. La teoría que subyace a esta doble atención a la utilización de **capacidades** para comunicar y a la utilización de esas mismas capacidades para aprender es que ambas contribuyen mutuamente a las capacidades globales del alumno como comunicador. El programa de aprendizaje mediante tareas supone la certeza de que la **participación** en la comunicación y el comunicar para aprender son actividades igualmente valiosas y, además, necesarias cuando una persona se enfrenta con el reto de descubrir una nueva lengua.

c) ¿Con qué **criterios** seleccionan y subdividen lo que se ha de aprender los programas de aprendizaje mediante tareas?

Dada la distinción que establecen estos programas a la hora de **planificar** entre tareas comunicativas y tareas de aprendizaje como caminos que se sostienen el uno al otro, existen dos puntos de referencia para la selección y subdivisión de lo que se ha de alcanzar. Las tareas de **comunicación** derivan del análisis de las tareas reales que una persona

“Habrá áreas de solapamiento entre la competencia comunicativa en la primera lengua y en la lengua que se aprende de tal modo que la primera puede unirse a la segunda y matizarla”

puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua que se aprende y en realidad, por medio de cualquier lengua. Aunque este análisis de tareas puede desvelar un repertorio de tareas apropiadas para la actuación lingüística (el texto o código específico que puede advertirse en la comunicación entre doctores y pacientes, ingenieros y técnicos, o especialistas académicos y sus estudiantes, por ejemplo), la prioridad del diseñador de un programa de tareas comunicativas es la de poner en funcionamiento la competencia subyacente que necesita quien participa en diferentes acontecimientos comunicativos. El diseñador atiende, más allá del uso de la lengua, a las reglas y convenciones que lo generan y, con ello, al conocimiento que necesita un participante para lograr la corrección, adecuación y significación en tales acontecimientos. El diseñador también atiende, más allá del uso de la destreza, -o patrones de uso de las destrezas- a los modos en que un participante puede abordar la interpretación, la expresión y la negociación.

Esta selección del conocimiento subyacente y el uso de la capacidad puede considerarse una labor más ardua para el diseñador que la mera identificación y selección de un repertorio específico que los alumnos podrían internalizar, tal como suponen los programas formal o funcional. Sin embargo, cuando seleccionan una amplia serie de tipos de tareas -a menudo agrupando tipos diferentes- los diseñadores de un programa de aprendizaje mediante tareas creen estar proporcionando puentes entre la competencia actual del alumno como comunicador en la primera lengua y el uso futuro de la nueva lengua. Este énfasis en el cono-

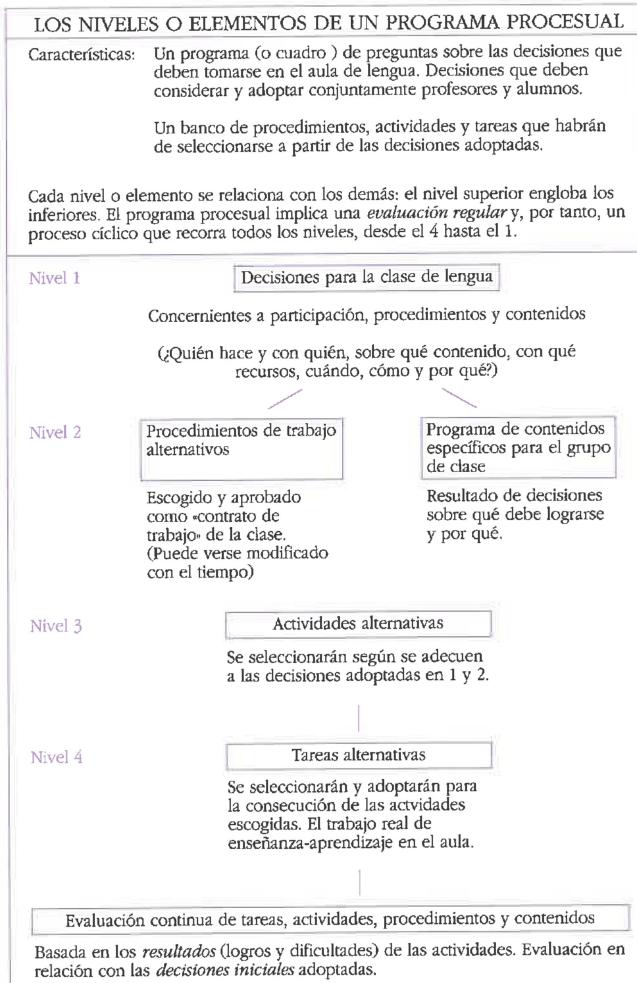
cimiento y las capacidades que subyacen a una serie de acontecimientos comunicativos en que el alumno puede en último término participar descansa sobre dos principios: primero, que habrá áreas de solapamiento entre la competencia comunicativa en la primera lengua y en la lengua que se aprende de tal modo que la primera puede unirse a la segunda y matizarla. Segundo, la competencia subyacente es generativa en el sentido de que es el medio por el cual el alumno puede hacer frente a lo impredecible, ser creativo y adaptable y transferir conocimientos y capacidades en el desarrollo de las tareas, de un modo que no se podría alcanzar con el dominio de un repertorio preestablecido de actuaciones.

Del análisis de tareas reales que ejemplifican la comunicación en la lengua de estudio el diseñador seleccionará y agrupará en el programa aquellas tareas que son más comunes en la situación, o más generalizables para dicha situación (tareas centrales de las que se pueden derivar otros), o más relevantes en función del interés

y necesidad del alumno, o a través de alguna combinación de estos criterios de selección.

Las tareas de aprendizaje se seleccionan basándose en criterios metacomunicativos más que en criterios derivados de la competencia requerida durante la comunicación. Dado que sirven para proporcionar el fundamento para la intervención de los estudiantes en tareas de comunicación y para tratar las dificultades que surgen durante estas tareas, se ocupan de: i) cómo funcionan los sistemas de conocimiento y cómo tienen que utilizarse las capacidades en la comunicación y ii) cómo puede llevarse a cabo de la mejor manera el aprendizaje y el desarrollo de estos sistemas y capacidades. De este modo, las tareas de aprendizaje se centran específicamente en las reglas y convenciones de los tres sistemas de conocimiento e interrelación: se ocupan

de lo que tiene que saberse -en muchos casos de forma muy similar a como los programas formal o funcional consideran el conocimiento. También se centran en cómo pueden adquirirse las maneras de interpretar, expresar y negociar. En cierto sentido, las tareas de aprendizaje



son analíticas tanto en relación con la comunicación como con el aprendizaje mientras que -por contra- las tareas comunicativas exigen participación auténtica en el uso de la nueva lengua.

Los programas de aprendizaje mediante tareas se subdividen según los tipos de tareas. Una forma de subdivisión incluye la planificación de tareas de aprendizaje facilitadoras en o alrededor de una o más tareas comunicativas. Otra subdivisión puede representar una agrupación de tareas comunicativas obviamente relacionadas -quizá aquéllas que ocurren en un único acontecimiento comunicativo más complejo, o aquéllas que existen en una serie de acontecimientos cotidianos en el uso de la lengua objeto, por ejemplo-, y éstas pueden también relacionarse con tareas de aprendizaje que los sustentan. Una tercer subdivisión puede hacerse en función de una única actividad prolongada que de forma natural lleva consigo tareas subordinadas que en conjunto contribuyen a la realización de la actividad global (por ejemplo, los estudiantes pueden tomar parte en proyectos como la planificación de un viaje o la producción de una revista donde actividades de esta clase exigen de ellos que interpreten material escrito, expresen ideas y alternativas en la escritura o el habla y que contribuyan con algunas tareas durante un cierto periodo de tiempo. Aunque las actividades y las tareas que conllevan se prestan a unidades de trabajo de aprendizaje subdivididas, un programa de aprendizaje mediante tareas puede también subdividirse siguiendo una secuenciación jerárquica o criterios de graduación.

d) ¿Cómo secuencian lo que se ha de aprender los programas de aprendizaje mediante tareas?

Hemos visto que la programación formal es acumulativa en la secuenciación y que en ella el alumno sintetiza gradualmente lo que está aprendiendo. El programa funcional es cílico en su secuenciación, llevando al estudiante desde funciones «centrales» a un refinamiento cada vez mayor de su repertorio funcional. La secuenciación de un programa de aprendizaje mediante tareas está relacionada con dos aspectos: la naturaleza de una tarea y, lo que es más importante, la aparición de problemas de aprendizaje de los alumnos que aparecen durante la participación en una tarea de comunica-

ción. La secuenciación en el programa de aprendizaje mediante tareas puede, por tanto, caracterizarse como cíclica respecto al modo en que los estudiantes avanzan a través de las tareas, y basada en problemas (o generada por problemas) relacionados con las dificultades que los propios alumnos descubren sobre la marcha. Habrá una secuencia de *refinamiento* en la competencia del alumno, porque las mismas tareas requerirán cada vez más de su competencia, y habrá una secuencia de *diagnóstico y curación* como camino paralelo al refinamiento gradual. Describiré brevemente a continuación la secuenciación relativa a la tarea y la secuenciación relativa a los problemas de aprendizaje.

Las propias tareas pueden secuenciarse desde aquéllas que son familiares en función de la competencia de los alumnos en ese momento hacia las menos familiares, o desde el tipo más generalizable de tareas al menos generalizable. Este amplio panorama puede ser relevante tanto para la naturaleza del conocimiento como para las habilidades que requiere una tarea. Una tarea puede requerir familiaridad con el conocimiento textual, interpersonal e ideacional y con el uso de las capacidades. Una tarea puede requerir un conocimiento y unas capacidades subyacentes a una amplia serie de tareas comunicativas y, por tanto, incluir un conocimiento y capacidades «centrales» que son de naturaleza generalizable. Sin embargo, el programa de aprendizaje mediante tareas puede poner en juego en la secuenciación sutilezas útiles precisamente porque se basa en un análisis de los distintos componentes de la comunicación. Por ejemplo, una tarea puede requerir un conocimiento con el que no se está familiarizado, pero puede explotar un uso de capacidades familiares para el estudiante, y por tanto permitir que estas últimas compensen las exigencias de aquél, o al revés. De forma parecida, y trabajando con los sistemas de conocimiento, una tarea puede ser difícil en un nivel ideacional (o cognitivo o conceptual) pero ser familiar y manejable en función del conocimiento textual e interpersonal que tiene que poner en juego el alumno para la resolución de la tarea. Aunque los tres sistemas de conocimiento están interrelacionados durante la comunicación, la manejabilidad y la complejidad de cada uno de ellos puede variar.

El diseñador de tareas tiene, por tanto, varias dimensiones en las que basar la rela-

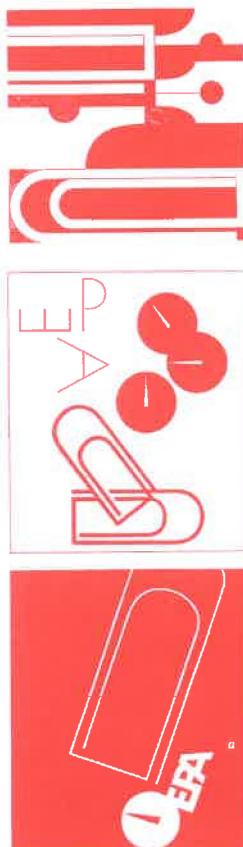


tiva familiaridad o las exigencias de cualquier tarea -aquéllas de los tres sistemas de conocimiento y aquéllas del uso de capacidades. Las tareas iniciales, sin embargo, se caracterizan por la **exploración y compromiso** intencionados en el conocimiento comunicativo y en las capacidades comunicativas que los estudiantes ya tienen como parte de la competencia **subyacente** a la(s) lengua(s) que conoce y puede usar. Así, las tareas comunicativas iniciales son diagnósticas en dos sentidos. Primero, están dirigidas a descubrir lo que es manejable para el alumno -que competencia posee- y, segundo, son diagnósticos de lo que el alumno aún no conoce o no puede hacer (este último es el punto de partida para la **secuenciación progresiva** de las tareas de aprendizaje). Las siguientes tareas están secuenciadas en función del desarrollo del conocimiento y **capacidades** desde la competencia inicial del alumno. Este desarrollo es a la vez lineal en función del progreso hacia la competencia deseada y expansivo en función de la **competencia** para participar en una serie cada vez más extensa de tipos de tareas.

Por tanto, la secuenciación de las tareas de comunicación y de aprendizaje que esos conllevan se planifican como un programa previo basándose en dos conjuntos de criterios o en la relación entre los dos. Estos criterios son: i) la relativa **familiaridad** de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del alumno en ese momento y ii) la relativa complejidad **inherente** a la tarea en función de las demandas hechas al alumno.

Pero, en el programa de aprendizaje mediante tareas, estos criterios que pueden guiar la planificación son sólo una parte de la argumentación. La **secuenciación** de tareas en relación con la aparición de problemas o dificultades del alumno -la secuencia de diagnosis y remedio- **no** puede preverse de antemano. La secuenciación aquí depende de: primero, la **identificación** de los problemas o dificultades de aprendizaje según se manifiestan; segundo, la priorización de **problemas particulares** y el orden en el cual pueden tratarse, y, tercero, la **identificación** de tareas de **aprendizaje apropiadas** que se ocupen de las áreas problemáticas. El alumno podría después realizar estas **tareas** de aprendizaje -como una carretera secundaria que se dirige a la ruta principal de tareas- hasta que el problema o dificultad sea resuelto. Dado que las dificultades de aprendizaje variarán de un alumno a otro -por muy **homogéneo** que sea el grupo de clase-, éstas serán relativamente impre-

“La secuenciación de tareas en relación con la aparición de problemas o dificultades del alumno -la secuencia de diagnosis y remedio- no puede preverse de antemano. Depende de la identificación de los problemas o dificultades de aprendizaje, la priorización de problemas particulares y la identificación de tareas de aprendizaje apropiadas”



© ARMIN HOFMAN

decibles en relación con cualquier tarea principal. Esto supone que la secuenciación basada en los **problemas** de aprendizaje derivará del programa del propio alumno y de su experiencia de trabajo con la nueva lengua. Para el diseñador de un programa de aprendizaje mediante tareas esto implica contar de partida con una amplia serie de tareas de aprendizaje de dos tipos: aquéllas relacionada con tareas comunicativas **concretas** -de un modo preparatorio o consolidatorio- y una serie no secuenciada de tareas de aprendizaje que se identifican por los problemas **específicos** que los alumnos pueden tener, que representan un conjunto de tareas de apoyo para determinados alumnos solamente cuando tienen necesidad de ellas.

e) La **base** sobre la que se sustentan los programas de aprendizaje mediante tareas.

Al revisar los principales motivos para utilizar programas de aprendizaje mediante tareas y **procesuales** sugerí que ambos reflejaban una interpretación más general sobre la naturaleza de qué es lo que tiene que lograrse en el aprendizaje de lenguas. Mientras el programa formal otorgaba mayor importancia a la **competencia lingüística** (un conocimiento de las reglas que gobiernan la naturaleza formal o textual del lenguaje) y la programación funcional destacaba, la actuación **comunicativa** (un repertorio de funciones lingüísticas), los tipos más recientes de programación dan prioridad a la competencia comunicativa. Consideran al alumno como una persona que sabe cómo llegar a ser preciso, adecuado y eficaz a través de la nueva **lengua** y llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y/o la escritura. Tal competencia está presente en las tareas reales de la comunicación diaria -en cualquier medio- en la lengua de estudio y los alumnos ponen en marcha tales sistemas de **conocimiento** y capacidades como comunicadores en su primera lengua. El programa de aprendizaje mediante tareas representa, por tanto, un medio mediante el cual la competencia inicial del alumno puede constituir la base sobre la que acomodar los nuevos conocimientos y **capacidades** durante la realización de las tareas.

Tomando las tareas como el principal «ítem» o «elemento» del programa, la programación de aprendizaje mediante tareas asume que la **participación** en tareas de comunicación que exigen que los alumnos movilicen y organiquen el conocimiento y las capacidades

de forma directa, será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua. El énfasis recae en la utilización de la lengua para comunicar y para aprender.

La segunda causa para el cambio en el diseño de programas, y que ha influido tanto en los programas de aprendizaje mediante tareas como en los procesuales, es la preocupación por una metodología más dúctil. Los programas de aprendizaje mediante tareas suponen un esfuerzo por relacionar el contenido (el eje convencional de un programa) con el modo en que éste puede tratarse y, por ello, aprenderse más eficazmente (convencionalmente el terreno de la metodología). A través de las tareas de aprendizaje, los programas de aprendizaje mediante tareas contemplan al conocimiento y las capacidades de una forma analítica y basada en la resolución de problemas. Se centran en el proceso de aprendizaje individual suponiendo que los estudiantes localizarán sus problemas y dificultades de aprendizaje, llevarán a cabo tareas seleccionadas para solucionarlos y reflexionarán sobre su propia experiencia de aprendizaje a fin de considerar alternativas.

Un programa de aprendizaje mediante tareas hace hincapié tanto en los medios como en los fines. Aprovecha la competencia de los alumnos en ese momento y sus dificultades de aprendizaje como una doble manera de abordar el desarrollo de la competencia en una nueva lengua. También proporciona tareas extraídas de actividades y acontecimientos comunicativos relevantes de la vida diaria y que pueden ser realizados por usuarios de la lengua nueva (hemos visto que los programas formal y funcional se concentran en gran parte en los fines).

Finalmente, un programa de aprendizaje mediante tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa tanto metacomunicativa como comunicativa. Se basa en la creencia de que los alumnos pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación en la lengua que aprenden y en el conocimiento y uso de capacidades que ello implica. Se apoya en el principio de que la metacomunicación es en sí misma un eficaz trampolín para el aprendizaje de una lengua.

4.3. Fuentes y referencias

Las raíces del trabajo de aprendizaje mediante tareas probablemente se encuentran de forma más directa en los enfoques «situacionales» de la enseñanza de la lengua que se desarrollaron hace más de veinte años (Corder, 1960). Sin embargo, pueden señalarse otras tres influencias que los profesores han acogido por resultarles útiles en su trabajo. Estas son:

i) El extenso análisis del conocimiento y las capacidades que los alumnos necesitan para lograr ciertos objetivos. Bloom *et. al.* (1956) ejemplifica este punto con una relación precisa de las exigencias sobre los alumnos, mientras Singleton (1978) proporciona un análisis más reciente e interesante de destrezas.

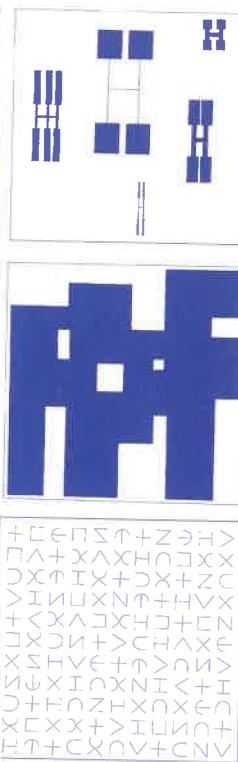
ii) La utilización en clase de materiales que no están limitados a un programa, sino que son temáticos o están basados en proyectos o que requieren que los alumnos realicen tareas abiertas, que guarden estrecha relación con su vida diaria. El «Humanities Curriculum Project» (1970) en Gran Bretaña y actividades sobre valores para alumnos en Estados Unidos (Simon *et. al.*, 1972) ilustran las versiones embrionarias de dicho material.

iii) El uso de la resolución de problemas como un medio para el aprendizaje de una amplia serie de conocimientos y capacidades, donde la resolución de problemas se considera una concepción más global del aprendizaje que la proporcionada por los enfoques analíticos comentados en el apartado (i). Winitz y Reeds (1975) investigan la validez de tareas de resolución de problemas como una base para la enseñanza, mientras que Adams (1986) proporciona una tipología de tareas que pueden contribuir al desarrollo de estrategias para la resolución de problemas.

La teoría y la investigación recientes en la enseñanza de lenguas han propuesto cuatro argumentos que respaldan la enseñanza mediante en tareas:

i) El valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del alumno y, por tanto, en la negociación del input comprensible (Long, 1983b, 1985)

ii) La necesidad de que la pedagogía se centre en los procesos de participación del alumno en el discurso (Widdowson, 1981; Zemel, 1983) y los procedimientos que adoptan para acceder al nuevo conocimiento (Byalstok y Sharwood Smith, 1985) más que en el producto o resultado que los alumnos pueden extraer de su trabajo. Estas propuestas destacan el hecho de que cualquiera que sea lo que se seleccione para el trabajo de aprendizaje -nuevos conocimientos o nuevas apli-



© ARMIN HOFMAN

“Los programas de aprendizaje mediante tareas contemplan al conocimiento y a las capacidades de una forma analítica y basada en la resolución de problemas. Se centran en el proceso de aprendizaje individual suponiendo que los estudiantes localizarán sus problemas, llevarán a cabo tareas seleccionadas para solucionarlos y reflexionarán sobre su propia experiencia de aprendizaje”

"Un programa de aprendizaje mediante tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa tanto metacomunicativa como comunicativa"

caciones o capacidades- tiene que ser adaptado por el alumno. Y la adaptación supone la reinterpretación por parte del alumno de cualquier contenido (Breen, 1987). Cómo se relaciona un alumno con y a través de una nueva lengua es, por tanto, un asunto pedagógico fundamental.

iii) La posibilidad de que un programa pueda secuenciarse basándose en los problemas emergentes de los alumnos, y por tanto superar las limitaciones de los criterios convencionales para la secuenciación en el diseño de programas (Shinnerer-Erben, 1981). Una amplia serie de tareas diseñadas para tratar las dificultades de los alumnos a medida que aparecen servirán como camino paralelo al que sigue el contenido apropiado para el curso.

iv) El diseño de materiales didácticos ha dado prioridad convencionalmente a la selección de contenido esto es *input* concreto de la nueva lengua e información concreta sobre el lenguaje y su uso. Habitualmente, el contenido seleccionado ha ido unido a aquellos ejercicios que se consideran como los más apropiados para dicho contenido. Básicamente, los materiales se han visto condicionados por el contenido. La alternativa que se plantea cómo pueden trabajar los estudiantes, el *input* y la información y cómo reducir la carga sobre el profesor en su búsqueda continua de materiales puede estribar en una serie de tareas de resolución de problemas que podría ser aplicable a cualquier contenido (Breen *et. al.*, 1979).

Quizá una de las más interesantes puestas en práctica de un enfoque de aprendizaje mediante tareas haya sido el trabajo experimental de N. S. Prabhu y sus colegas en el sur de la India (Brumfit, 1984; Barretta y Davies, 1985, ofrecen informes parciales, mientras el propio Prabhu, 1987, ofrece una fundamentación y descripción detalladas). Además de desvelar las posibilidades de un programa de aprendizaje mediante tareas para jóvenes y principiantes, el Proyecto Bangalore (Bangalore Project)

resultó innovador en tres aspectos importantes. Primero, la enseñanza y aprendizaje de la lengua no eran el objetivo de las tareas. Las tareas se centraban en el uso y desarrollo por parte de los estudiantes de sus propias capacidades cognitivas mediante la solución de problemas lógicos, científicos y matemáticos. La lengua extranjera era el medio con el que trabajaban para realizar esas tareas. Segundo, el «programa procedimental» de tareas (*procedural syllabus of tasks*) de Prabhu se centraba en lo que se hacía en el trabajo en el aula y no en *inputs* lingüísticos preseleccionados para el aprendizaje. Tercero, el programa de tareas no estaba preplanificado, sino que evolucionaba durante la enseñanza y el aprendizaje mediante un proceso de ensayo y error en el que las nuevas tareas podían ser más sensibles a los logros y necesidades de los alumnos concretos en la situación de enseñanza determinada.

El trabajo con programas bilingües en Canadá ilustra de una forma muy valiosa la aplicación de la organización temática del contenido como centro de las tareas de aprendizaje; un énfasis en el aprendizaje social, cultural y cotidiano que puede considerarse como más amplio en su alcance que la atención concedida por Prabhu a las capacidades cognitivas (Stern, 1971; Stern *et. al.*, 1980; Ullman, 1981). Dentro de la enseñanza de idiomas modernos en Europa, el paso más ilustrativo de un enfoque de aprendizaje mediante tareas quizás estriba en el reciente interés por los proyectos (*project work*), en que los alumnos realizan una actividad prolongada -quizás durante un buen período de tiempo- que supone la consecución de una serie de tareas interrelacionadas (Legutke, 1982; Fried-Booth, 1982; Edelhoff, 1984; Deutseher Volkshochschul-Verband E. V., 1986; Carter y Thomas, 1986).

En la enseñanza del inglés, la orientación funcionalista inicial del inglés para fines específicos (ESP, English for Specific Purposes) ha evolucionado más recientemente hacia una gran preocupación por el desarrollo de tareas que sean apropiadas al aprendizaje y a las necesidades de grupos específicos, tales como los estudiantes de diferentes disciplinas académicas y alumnos de determinadas áreas de conocimiento y destrezas técnicas y profesionales. El trabajo mediante tareas en ESP surge de las ventajas de planificar el trabajo del aula de modo que pueda tener una validez superficial visible para los estudiantes que están aprendiendo una lengua, como un medio para la consecución de la comunicación en contextos o acon-



M. CALLES

tecimientos académicos o profesionales determinados (Kennedy y Bolitho, 1984; McDonagh, 1984; Swales, 1984; Williams *et. al.*, 1984; Hutchinson y Waters, 1987). Algunos interesantes ejemplos de tareas diseñadas para el aprendizaje de una lengua para fines específicos se encuentran en British Council (1980), Waters y Hutchinson (1985) y Harper.

Actualmente proliferan propuestas y sugerencias para planificar cursos y trabajo de aula que impliquen el uso de tareas, desde simulaciones (Jones, 1984) a la explotación de diferentes medios en una única tarea o series de tareas (Longman, BBC y Institut für Film und Bild, 1977; Candlin y Edelhoff, 1982), y referidos al desarrollo de capacidades específicas en la lectura y escritura de los alumnos [Freedman *et. al.*, 1983; Kaplan y Shaw (eds.), 1983]. También se están explorando una serie de programas de tareas: tareas relacionadas con la gramática (Tongue y Gibbons, 1982; Rutherford, 1987), tareas relacionadas con situaciones (Clark y Hamilton, 1984), y tareas relacionadas con el léxico (Willis, 1986; Sinclair y Renouf, 1987). Quizá nos acercamos rápidamente a un momento en que el concepto de trabajo basado en tareas, al igual que el concepto de enseñanza comunicativa de la lengua, se extenderá de tal modo que no logrará reflejar un terreno de acción distintivo en nuestra profesión. Por otro lado, podríamos percibir ese acercamiento tanto en la diversidad de puntos de partida y prioridades como en un interés creciente por el potencial de los planes procesuales, que las tareas exemplifican de una forma directa [Candlin y Murphy (eds.), 1987].

4.4. Los programas procesuales

Al interpretar los programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales como respuestas determinadas a los retos actuales a que se enfrenta el diseño de programas (3.3), sugerí que una característica importante que los distinguía de los anteriores era su énfasis en *cómo* se hace algo más que en la simple aportación de un plan del conocimiento de la lengua en tanto que materia sobre la que trabajar. Como hemos visto, los programas de aprendizaje mediante tareas prestan atención a la manera

en que la comunicación pueda llevarse a cabo y cómo las tareas pueden facilitar el aprendizaje de las reglas y convenciones de la comunicación. Añadí que el programa procesual amplia su interés a los procedimientos de aprendizaje para dar cuenta de la situación social real en que éste tendrá lugar. De este modo, la programación procesual va más allá de los programas de aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para que el programa real de un grupo clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se concentra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. Es principalmente un programa centrado en las decisiones que deben tomarse y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo. Asume, por tanto, que el tercer proceso -cómo pueden hacerse las cosas

en la situación de clase- será el medio por el que se logren la comunicación y el aprendizaje.

El programa procesual es un plan de trabajo para el aula. En este sentido, es bastante diferente de otros tipos de programas descritos hasta ahora. El diseñador de un programa procesual no está directamente interesado en la organización de la materia lingüística. No destacará, seleccionará, subdividirá o secuenciará el contenido en beneficio de profesores y alumnos. Una prioridad fundamental del

diseñador es proporcionar un marco de trabajo que permita a profesor y alumnos hacer estas cosas por sí mismos y, por tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo. La justificación para este aparente abandono de las responsabilidades del diseñador de programas se encuentra en el fenómeno diario de la reinterpretación por parte del profesor y del alumno de todo programa previamente planificado. Incluso cuando un profesor está obligado a trabajar a partir de un programa fijo, lo interpretará para que pueda ponerse en práctica en una clase concreta. Aunque la interpretación del profesor puede ser más adecuada para sus alumnos, éstos reinterpretarán a su vez la versión que hizo el profesor sobre el plan original a fin de hacer lo propio y obtener, por tanto, un referente útil de orientación y continuidad en su aprendizaje. Una respuesta alternativa a esta inevitable reinterpretación que toda programación

EL GIRO PARADIGMÁTICO EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE LENGUA	
Planes proposicionales Tipos de programas formales y funcionales	Planes procesuales Tipos de programas de aprendizaje mediante tareas y procesos
<i>Representan</i> Conocimiento del lenguaje Usos de destrezas Repertorio de usos	Procedimientos para comunicar, aprender y trabajar en clase.
<i>Criterios para el diseño:</i> Sistema y categorías lingüísticas	Capacidad del alumno para desarrollar su competencia comunicativa. Capacidad del alumno para imponer orden en el nuevo conocimiento y en las capacidades exigidas. Potencial social del aula para ofrecer oportunidades a lo anterior.
<i>Objetivos y énfasis</i> Desarrollo de actuaciones precisas y fluidas Énfasis en el producto (fines)	Desarrollo de competencias subyacentes de precisión, adecuación y eficacia según actividades y acontecimientos. Enfasis en el proceso (medios).
<i>Elementos</i> Reglas y convenciones discretas del sistema lingüístico y de su uso. Coherencia intrínseca con el sistema lingüístico y sus categorías de uso.	Integración de los sistemas de conocimiento comunicativo y uso de capacidades. Coherencia derivada de las necesidades comunicativas de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<i>Usos implicados</i> Plan establecido que se seguirá mediante la transmisión a los alumnos. Los contenidos se consideran independientes de la metodología.	Plan establecido considerado como base para el trabajo (tareas) de aprendizaje/Marco de planificación para el aula (Procesos). Su aplicación supone contenido y metodología en una relación constante.

preplanificada hace innecesaria desde el momento en que profesor y alumnos intentan ponerla en práctica, es que el diseñador proporcione un *programa* que intencionadamente conduzca a la reinterpretación, que explícitamente tenga en cuenta las capacidades de profesor y alumno para seleccionar, subdividir y secuenciar la *materia de aprendizaje* de la lengua del modo que ellos (conjuntamente) perciban como más válido. Esta creación y puesta en práctica conjunta de un programa constituye el *objetivo de la programación procesual*.

Dado que los programas procesuales son en cierto modo *atípicos* en lo que se entiende convencionalmente por diseño de programas, no podemos describirlos mediante la cinco preguntas que apliqué previamente a otros tipos. Mi explicación de los programas procesuales tratará, por tanto, los siguientes puntos: a) ¿qué *ofrece* un programa procesual?, b) ¿cuál es la *relación* entre el programa procesual y el contenido o materia que se tiene que aprender?, y c) ¿cuál es el *fundamento* de un programa procesual?

a) ¿Qué ofrece un *programa* procesual?

El diseñador de una programación procesual proporciona dos cosas: i) un plan sobre las decisiones fundamentales que profesor y alumnos tienen que tomar durante el aprendizaje de *lenguas* en el aula, y ii) un banco de actividades que son a su vez conjuntos de tareas. El plan que identifica las decisiones que se han de tomar se presenta en función de las preguntas que *profesor y alumnos* en conjunto deben considerar para poder estar de acuerdo en los aspectos fundamentales de su trabajo con la nueva lengua. Las preguntas se referirán a tres aspectos principales del trabajo de clase: participación, procedimientos y materia. Las decisiones relativas a la *participación* derivan de la pregunta: ¿quién trabaja con quién?. Tiene que decidirse si los alumnos trabajan individualmente, en parejas o en pequeños grupos o todos en un único grupo. De igual forma, debe decidirse si el profesor trabajará con los alumnos de forma individual, con pequeños grupos o con la totalidad de la clase. Las decisiones relativas al *procedimiento* derivan de una serie de preguntas como: «¿qué actividad o tarea particular realizarán?», «cómo se trabajará la actividad o tarea?», «qué recursos deberían usarse durante la actividad o tarea?», «cuándo debería realizarse y durante cuánto tiempo?», «cómo compartiremos y evaluaremos los resultados

“El programa procesual se concentra en tres procesos:

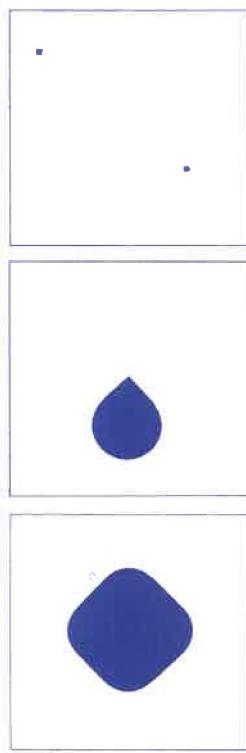
la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula.

Es principalmente un programa centrado en las decisiones que deben tomarse y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo”

de la actividad?», etc. Las decisiones relativas a la *materia* que se ha de tratar derivan de las preguntas: «¿cuál será el centro de la actividad?» y «para qué propósitos de aprendizaje?». Estas dos cuestiones globales están relacionadas claramente con el programa de contenido del *grupo-clase* y nos llevan a aquellas preguntas que el diseñador de programas suele contestar en nombre de profesor y alumnos. Por estar obligados a decidir conjuntamente sobre las *respuestas* correctas a esas preguntas, el programa procesual ofrece a profesor y alumnos la tarea explícita de dar prioridad, seleccionar, subdividir y secuenciar lo que debe alcanzarse de un modo progresivo y negociado.

La toma de decisiones acerca de la participación; el procedimiento y la materia, estarán *interrelacionadas* y generarán el programa procesual concreto para ese grupo clase. También conducirán a procedimientos de trabajo consensuados en la clase; a un «contrato de trabajo» que habrá de seguirse durante un tiempo acordado, evaluado en función de su utilidad y *adecuación*, y consecuentemente refinado o adaptado para otro período posterior en el que también se esté de acuerdo. En tercer lugar, esta toma conjunta de decisiones conducirá a una determinada selección de *actividades* y tareas.

Por tanto, el plan proporciona una serie de preguntas relacionadas que requieren consideración y respuestas conjuntas por parte de profesor y alumnos. El *diseñador* puede también proporcionar una serie de respuestas alternativas a estas preguntas, que en ese caso requieren tomar ciertas decisiones. Además de un plan para la toma de decisiones, el diseñador proporcionará un banco de actividades y tareas. Su *organización* para uso en el aula se hace de forma similar a un programa de aprendizaje mediante tareas. El programa procesual contiene, por tanto, un banco de actividades *alternativas* que incluye a su vez tareas -de un modo jerárquico- y estas tareas proporcionan medios alternativos para concluir la actividad principal. Al igual que en un *programa de aprendizaje* mediante tareas, éstas serán de naturaleza comunicativa o metacomunicativa. Este último tipo de tarea puede también incluir alternativas que son tareas formales bastante convencionales. Al ofrecer un *banco de actividades* y tareas alternativas, el programa procesual supone una ampliación de los programas de aprendizaje mediante tareas. La distinción, no obstante, es que las actividades y tareas no están se-

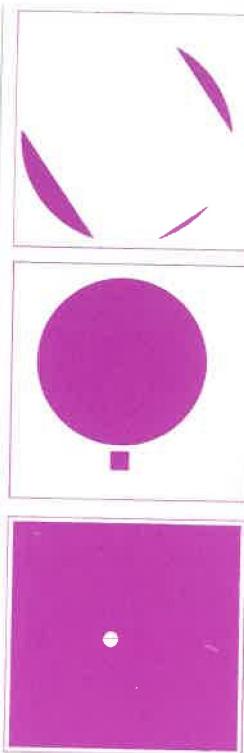


© ARMIN HOFMAN

cuencadas. Las **actividades** están categorizadas en función de sus propios objetivos, contenidos, procedimiento recomendado y las vías sugeridas para **evaluar** los resultados. La elección entre tareas de este banco de actividades -y su explotación- forman parte del proceso de toma de decisiones del grupo en el aula.

Quizá el elemento clave del programa procesual es el **énfasis** en la evaluación. Una vez que se acuerda un procedimiento de trabajo, una vez que los propósitos y contenidos han sido identificados y que las actividades han sido realizadas, el profesor y los alumnos comparten conjuntamente los resultados del trabajo. Los logros y **dificultades** tienen que ser cuidadosamente indentificados a fin de que puedan relacionarse con el procedimiento previamente escogido, los propósitos, los contenidos y las actividades seleccionados. A partir de esta fase crucial de evaluación, pueden proponerse ajustes o **alternativas** en cada uno de estos puntos conjuntamente por profesor y alumnos. En otras palabras, el grupo recurre a las decisiones acordadas a la luz de los logros y dificultades para seguir planificando. El programa **procesual** implica por tanto a profesor y alumnos en un ciclo de toma de decisiones que permite llevar a cabo en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de **contenidos** y su propia elección de **actividades** y tareas adecuadas. El diseñador de programas procesuales asume que la planificación basada en preguntas y el banco de actividades servirán únicamente como un punto de partida y un marco de referencia para el **proceso** de enseñanza-aprendizaje en una clase cualquiera. El compromiso inicial de profesor y alumnos en la toma conjunta de decisiones -y en la evaluación continua de los resultados de éstas- conducirán inevitablemente a una **planificación** más detallada e incluso al diseño por parte de profesor y alumnos de sus propias tareas y actividades, según sus preferencias. Por tanto, el banco inicial de actividades y **tareas** del programa procesual irá ampliándose con las contribuciones de aquéllos que utilicen dicho programa.

La anterior descripción de lo que ofrece un programa procesual está resumida en la figura 1. El programa procesual puede caracterizarse en función de diferentes niveles. El **nivel 1** representa el énfasis principal del propio programa: las decisiones que tienen que tomar profesor y alumnos sobre aprendizaje de la lengua en el entorno de clase. El **nivel 2** representa dos resultados asociados derivados de estas decisiones: el(s) proce-



"El programa procesual implica por tanto a profesor y alumnos en un ciclo de toma de decisiones que permite llevar a cabo en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y su propia elección de actividades y tareas adecuadas"

dimiento(s) de trabajo aceptado(s) por la clase y el programa de contenido que se cursa. El **nivel 3** es el banco de actividades alternativas que llevan consigo tareas alternativas. En el nivel de las tareas -**nivel 4**- es donde se emprende el trabajo principal de la clase. Las tareas, por consiguiente, representan el punto de encuentro en el proceso de toma de decisiones. Finalmente, y de forma consecutiva a la realización de **tareas**, el programa procesual requiere que profesor y alumnos realicen la evaluación de los resultados de la tarea para que logros y dificultades puedan relacionarse con las decisiones tomadas en los tres niveles previos.

Esta evaluación detallada repercutirá positivamente en cualquier **decisión** adoptada posteriormente, ya que se beneficiará de la experiencia de los miembros del grupo.

b) ¿Cuál es la relación entre el **programa procesual** y el **contenido** o materia que se ha de aprender?

El programa procesual es obviamente atípico en el sentido de que no proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el **aprendizaje**. Supone que el profesor y los distintos alumnos tendrán particulares y distintas visiones sobre lo que puede constituir el contenido más adecuado para su aprendizaje. Además, supone que las creencias de los alumnos cambiarán a medida que el aprendizaje progrese y desvele los aspectos de la nueva **lengua** y su uso durante el trabajo. Y que los problemas y dificultades específicos que los alumnos puedan descubrir no pueden planificarse por adelantado. Dada la diversidad, cambio e impredecibilidad en la adecuación de la **materia** al grupo de alumnos de lengua, el programa procesual ofrece medios para que la **selección** y la organización de la materia forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula. Es también un marco de referencia en el que el profesor y los alumnos deciden cómo trabajarán mejor dicha materia.

La participación en un programa procesual conduce a la creación progresiva de un programa de contenido particular en el grupo clase. A primera vista, la adopción de un programa procesual por un profesor y sus alumnos que están trabajando para la consecución de **objetivos** fijados y predeterminados externamente puede parecer totalmente inadecuado (es más, su aparente rechazo a un programa externo preplanificado se considera a veces su punto débil). Sin embargo, este tipo de programas puede ser adecuado a esa

"El programa procesual ofrece medios para que la selección y la organización de la materia forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula. Es también un marco de referencia en el que el profesor y los alumnos deciden cómo trabajarán mejor dicha materia"

situación porque se centra en dos de los mayores problemas presentes en la puesta en práctica de un programa externo: cómo relacionar dicho programa con el programa interno de un grupo de alumnos y cómo crear gradualmente el programa de clase, que debe ser una síntesis del externo y del de los alumnos. Los programas procesuales se proponen como un medio de negociar los programas externo e interno y, a través de dicha negociación, de crear un programa de clase fruto de esa síntesis.

Un aula que adopte un programa procesual deducirá y llevará a cabo su propio programa de contenidos; un programa convencional basado en contenidos podría diseñarse, ponerse en práctica y evaluarse dentro de un programa procesual. En aquellos casos en que hubiera un programa externo preplanificado que tuviese que ser puesto en práctica por profesor y alumnos, las decisiones de aprendizaje de la lengua deberían relacionarse directamente con dicho programa. Como resultado, el programa externo podría incorporarse al proceso del grupo -con o sin modificaciones, según lo decidía éste- y usado como un punto de referencia continuo -o una fuente de criterios útiles- durante la toma de decisiones y la evaluación. Es más que probable que cualquier programa externo se modifique conforme el grupo trabaja con él. En definitiva, el programa procesual es un contexto en el que trabajar cualquier otro programa de contenidos.

c) ¿Cuál es la base sobre la que se sustentan los programas procesuales?

Existen seis razones que justifican la utilización de un programa procesual cuando el aprendizaje de una lengua se realiza en un grupo de clase:

i) Un grupo cualquiera no trabaja con un programa único. Un grupo de clase representa el punto de encuentro de tres tipos de programa. Está el programa preplanificado -algunas veces planificado externamente- que el profesor tiene que reinterpretar para ponerlo en práctica con sus alumnos. Hay programas de los alumnos -diversos y variados, claros y sofisticados u oscuros y primitivos-. El tercer programa es aquél que diariamente trabajan y crean profesor y alumnos conjuntamente -sea encubierta o abiertamente- y que es una síntesis inevitable de los otros dos. El programa procesual es un plan y un banco de recursos específicamente diseñado para facilitar la síntesis a través del proceso de toma de decisiones llevado a cabo por profesores y alumnos conjuntamente.

ii) El programa procesual existe para hacer frente al problema de poner en práctica cualquier tipo de programa. Proporciona un medio que el contenido (la preocupación principal en el diseño de programas) pueda relacionarse con la forma de trabajar ese contenido en el aula (metodología específica) en una clase.

iii) El programa procesual existe para hacer frente al cambio de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje en un aula.

Es un reconocimiento de las realidades prácticas a las que se enfrenta el profesor de lengua en relación a, primero, cómo poner en práctica cualquier programa a lo largo del tiempo con un grupo concreto de alumnos en una situación de enseñanza específica; segundo, cómo arreglárselas con las necesidades, problemas y logros que van apareciendo en un grupo cualquiera de alumnos; y, tercero, cómo adaptarse a los cambios en el conocimiento y capacidades propios de los estudiantes y que experimentan conforme realizan el aprendizaje de la nueva lengua, esto es como adaptarse a la experiencia de cambio de los

JOSE BELMONTE

alumnos. El programa procesual es el reconocimiento de que cualquier programa, por muy cuidadosamente planificado que esté, nunca se trabaja tal como el plan propone, porque los alumnos y el profesor están comprometidos en un proceso complejo proceso que requiere de ellos la reinterpretación y recreación del plan si éste tiene que hacerse real.

iv) La programación procesual destaca la toma de decisiones en clase en la creencia de que es necesaria



una toma de decisiones para que cualquier grupo de clase se dirija de una forma relativamente eficiente y armónica hacia la consecución de ciertos objetivos. Al hacer de esta toma de decisiones una labor abierta y compartida, el programa procesual asume también que la participación por parte de los alumnos en esta toma de decisiones les llevará el aprendizaje.

v) La toma de decisiones puede contemplarse como una actividad auténticamente comunicativa en sí misma. Puesto que su objetivo es servir al desarrollo de la competencia comunicativa de un alumno en una nueva lengua, el programa procesual recurre al potencial comunicativo que hay en cualquier grupo de clase. Reconoce el principio de que la auténtica comunicación entre alumnos se caracterizará por la genuina necesidad de compartir el significado y negociar acerca de cosas que realmente importan y requieren la participación de los alumnos. En esencia, el programa procesual aprovecha la realidad de la clase -y las decisiones que lleva consigo- como favorecedora de la comunicación.

vi) El programa procesual es una extensión del programa de aprendizaje mediante tareas y por tanto también se basa en los principios de este último. Por lo mismo, tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa subyacente en una nueva lengua; da prioridad a la comunicación en la lengua que se está estudiando y como medio para aprenderla supone que los alumnos no sólo son capaces de ser metacomunicativos como un medio para ayudar a su descubrimiento de un nuevo lenguaje, sino que también son capaces de tomar importantes decisiones acerca de su propio aprendizaje de la lengua en un aula con otros alumnos. El programa procesual no supone simplemente que los estudiantes son capaces de estas cosas, sino que implícitamente propone que la metacomunicación y la toma de decisiones compartidas son condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua en cualquier aula. Supone que estas cosas ya tienen lugar cuando el profesor y alumnos trabajan conjuntamente en una clase de lengua, pero que suceden de forma oculta, indirecta, y a veces, poco funcional. Es por tanto, un tipo de programa que puede facilitar la metacomunicación y la toma de decisiones en forma explícita, compartida y productiva.

4.5. Fuentes y referencias

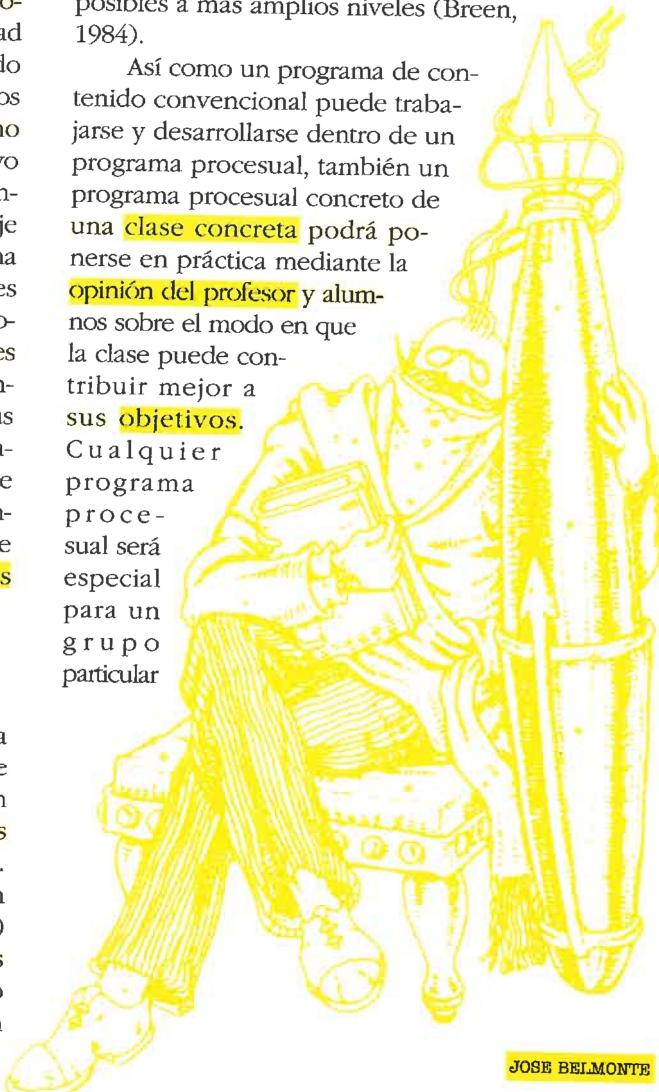
Aunque el concepto de programa procesual podría percibirse como un alejamiento bastante importante de las normas de la programación habitual, sus raíces pueden encontrarse en el pensamiento y en la práctica educativos que presiden el trabajo de muchos profesores de lengua. El reciente redescubrimiento del enfoque humanista en la enseñanza y el aprendizaje (Dewey, 1974; Hol, 1976) ha coincidido con el descubrimiento de las consecuencias beneficiosas que se pueden derivar del trabajo en grupo de los estudiantes (Barnes, 1978; Smith, 1980). También se ha confirmado la viabilidad de la negociación pro-

gresiva entre profesores y alumnos sobre lo que pueden trabajar y conseguir juntos en una gran variedad de materias y de situaciones [Centre for Educational Research and Innovation, 1973; White (ed.), 1981; Skilbeck, 1984]. Igualmente se ha verificado que la reinterpretación y adaptación del nuevo conocimiento y capacidades por parte del alumno (Barlett, 1932; Ausubel, 1985) se ven facilitadas por el hecho de compartir ideas que el trabajo en grupo permite [Bannister & Francella, 1980; Bonarius et al. (eds.), 1981].

Dentro del campo específico de la enseñanza de lenguas, han surgido una serie de argumentos contrarios a la necesidad de planificar programas de contenidos (Newmark, 1971; Corder, 1980; Krashen y Terrell, 1983) que parecen haber dejado un vacío en la necesidad que sienten los profesores de planificar el trabajo de clase. Mientras que la planificación de un programa de aprendizaje mediante tareas supone una alternativa para muchos profesores, el trabajo de clase que se dedica a implicar a los alumnos en juicios metalingüísticos (Hawkins, 1984) y a que participen en el análisis de necesidades (Brindley, 1984) constituyen zonas de toma de decisión conjunta que la programación procesual considera posibles a más amplios niveles (Breen, 1984).

Así como un programa de contenido convencional puede trabarse y desarrollarse dentro de un programa procesual, también un programa procesual concreto de una clase concreta podrá ponerse en práctica mediante la opinión del profesor y alumnos sobre el modo en que la clase puede contribuir mejor a sus objetivos.

Cualquier programa procesual será especial para un grupo particular



JOSE BELMONTE

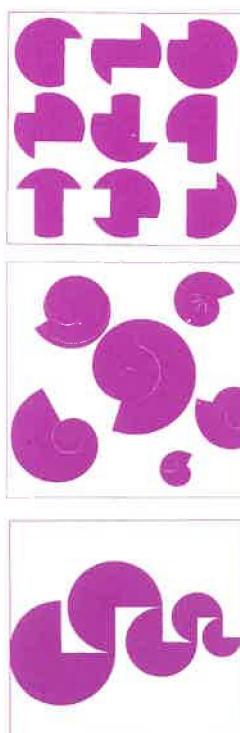
porque estará inevitablemente **contextualizado** en el enfoque global que el profesor tenga sobre el trabajo de clase y en los diferentes enfoques de los alumnos con respecto al aprendizaje. Por tanto, un **programa procesual** podrá aplicarse de varias maneras. Hay ejemplos de programas procesuales, como el trabajo de Dam (1982, 1983) con **jóvenes** principiantes, que revela la aparición de un programa de este tipo; el experimento de Huttunen (1986) con alumnos de los últimos cursos de una escuela secundaria y el programa de Allwright (1982) con estudiantes adultos. Un ejemplo embrionario de uso del **enfoque procesual** en la enseñanza de diferentes materias para diferentes grupos de estudiantes está en Abercrombie (1960) y Rogers (1983). Cooper y Ebbutt (1974) y Breen *et al.* proporcionarán ejemplos del desarrollo de este enfoque en la formación continua del **profesorado**. Breen ofrece sugerencias para iniciar este tipo de programas en el aula.

5. ¿De los planes proposicionales a los procesuales o una nueva síntesis?

En esta segunda parte de mi interpretación de las alternativas actuales en diseño de programas he sugerido que los planes procesuales representan respuestas concretas a los cambiantes marcos de referencia de nuestra profesión. Tanto los programas de aprendizaje mediante **tareas** como los procesuales están condicionados por los nuevos retos que hoy se le plantean al diseñador y que vienen dados por las actuales **concepciones** sobre el lenguaje, la enseñanza, la metodología, las aportaciones de los alumnos y sobre la manera óptima de planificar **el trabajo de clase**. También he apuntado que estas concepciones están a su vez interrelacionadas con un consenso dentro de nuestra profesión sobre qué ideas pueden considerarse importantes, qué problemas merecen nuestra atención, y cómo podemos reaccionar ante estas ideas y problemas. Y creo que este **consenso** es la expresión de un paradigma alternativo al que dio lugar a planes proposicionales.

En lo que se refiere al diseño de programas la década de los 80 se ha caracterizado por, al menos, los inicios de un cambio de paradigma que se expresa en un conjunto de rasgos **de diseño** distintivos con respecto a aquellos rasgos que se daban en el paradigma tradicional (resumo estos rasgos en

"El programa procesual reconoce el principio de que la auténtica comunicación entre alumnos se caracterizará por la necesidad de compartir el significado y negociar acerca de cosas que realmente importan y requieren la participación de los alumnos. El programa procesual aprovecha la realidad de la clase -y las decisiones que lleva consigo- como favorecedora de la comunicación"



© ARMIN HOFMAN

la fig. 2). La década de los 90 estará caracterizada muy probablemente por una evolución en los **marcos concretos** de referencia que identifiqué antes (3.2). En cierto sentido la década de los 90 no será diferente de la anterior. Probablemente encontraremos las mismas **tensiones** entre el camino hacia la innovación en nuestra profesión y las restricciones que imponen las situaciones de enseñanza en las que el programa debe transformarse en trabajo de enseñanza y aprendizaje (1.2). El informe ofrecido en este trabajo es un interpretación de planes prototípicos y de lo que pueden suponer para la enseñanza y **el aprendizaje**. Los cuatro programas pueden aplicarse de varias maneras en diversas situaciones de enseñanza, y los cuatro pueden parecer difíciles de ejecutar o más bien **convencionales** y maneables dependiendo de alumnos y profesores. Y es la accesibilidad de un plan a sus usuarios lo que traduce los ideales o **prototipos** innovadores a la programación real de una clase.

La accesibilidad es, naturalmente, un problema importante en cualquier innovación. Y si los planes **procesuales** no cuestionan la genuina necesidad de este tipo de planificación a que hicieron frente en el pasado los planes **proposicionales**, sí suscitan directamente importantes preguntas sobre la accesibilidad. Estas preguntas incluyen ¿quiénes deberían planificar? (¿los teóricos trabajando a distancia de las clases o profesor y alumnos conjuntamente en la clase?); ¿cuánto tendría lugar la planificación? (antes o durante la enseñanza y el aprendizaje?); y con referencia a qué **criterios** de diseño? (¿cuál es el contenido apropiado?, ¿qué **procedimientos** serán los preferidos?, ¿qué principios de organización sirven y cuáles no?, etc.). Es posible que los futuros diseños de programas reconozcan más explícitamente que estos no son simplemente un **plan pedagógico** sino también un esquema socialmente construido, y tal reconocimiento implicaría una comunicación más cercana entre diseñadores, profesores y alumnos.

A partir de mi interpretación de las alternativas actuales en **el diseño de programas**, y con el gran riesgo de que se pruebe que me equivoco, adelanto seis áreas de innovación en el desarrollo de programas para la década de los 90.

1. Nuestras **concepciones** sobre la naturaleza de la lengua, sobre la metodología apropiada, sobre los alumnos y sobre los modos de planificar evolucionarán en lo sucesivo

en direcciones similares a aquellas identificadas en la sección 3.2. Los desafíos a la programación seguramente se verán ratificados y no disminuirán.

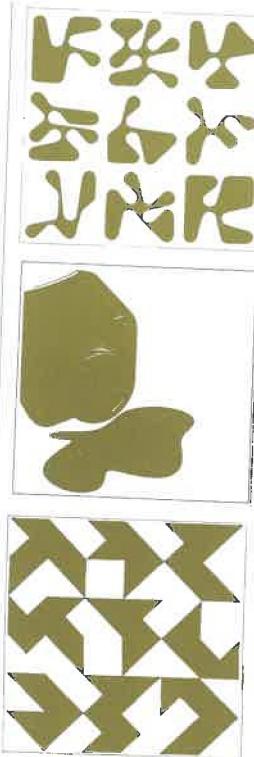
2. Hay signos, incluso ahora, de una proliferación de los programas de aprendizaje mediante tareas. Y, como ha ocurrido con los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas en tiempos recientes, muchas versiones que se presentan como innovadoras serán poco más que el viejo paradigma con un nuevo disfraz. Habrá programas de tareas que estén asimilados dentro de planes proposicionales más que programas que expresen verdaderamente nuevas direcciones.

3. Determinados profesores en determinadas situaciones de enseñanza iniciarán y desarrollarán programas procesuales, y su experimentación clarificará lo que se entiende por tales.

4. Probablemente habrá un énfasis creciente en la aplicación -de varias formas en diferentes situaciones- de esos cambios de perspectiva que empezaron a surgir hace más de diez años y a los cuales los programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales son sólo una respuesta parcial. Bien podría darse una exploración sobre posibles puestas en prácticas que no sea -esperemos- sinónima de una preocupación por los métodos. La solución para el aparente vacío entre un programa de contenidos y su consecución a través de la enseñanza y el aprendizaje no está en el abandono de la planificación de contenidos. La cuestión debería ser, cómo puede planificarse el contenido de forma que sea más abordable durante su puesta en marcha.

5. El incremento actual de la investigación en el aula -y especialmente el trabajo de investigación en la acción (action research) realizado por profesores en sus propias clases- nos dirá mucho más de lo que actualmente sabemos acerca de la naturaleza y uso real de los programas en la clase de lengua. El consiguiente desarrollo de los procedimientos de evaluación también puede aportar perspectivas sobre el punto de vista del alumno acerca de la naturaleza y valor de los programas.

6. Como sugiere la figura 1, el plan procesual puede considerarse al menos como extensiones de los planes proposicionales. Aunque reflejan rasgos alternativos, los rasgos de los planes procesuales puede considerarse que incorporan rasgos de planes proposicionales. Los rasgos de diseño van más allá, naturalmente, pero el resurgimiento actual del interés



© ARMIN HOFMAN

"La metacomunicación y la toma de decisiones compartidas son condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua en cualquier aula. Estas cosas ya tienen lugar cuando profesor y alumnos trabajan conjuntamente en una clase de lengua, pero suceden de forma oculta, indirecta, y a veces, poco funcional"

en la interpretación pedagógica de aspectos formales del lenguaje (Rutherford, 1987; Carter y McCarthy, 1987, entre otros), posterior a las distracciones del funcionalismo, sugiere que los planes procesuales pueden desarrollarse de forma que capten los rasgos probadamente beneficiosos de planes anteriores. Si ocurre así, sería posible una nueva síntesis. Los programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales, a diferencia de los funcionales, no pasan por alto la importancia de la competencia lingüística. La sitúan dentro del conocimiento comunicativo, como medio para utilizar las capacidades durante las tareas. Un reto crucial para la ubicación del conocimiento formal en un plan procesual estribará en que el diseñador pueda formar un conjunto con este conocimiento, el proceso de uso diversificado y los distintos procedimientos de aprendizaje que puedan hacer manejable ese conocimiento. Ello implica que el diseñador debe tener en cuenta la flexibilidad del plan de cara a las reinterpretaciones de sus usuarios y a las actividades de enseñanza y aprendizaje que convertirán el plan en acción.

Notas

(1) Los apartados entre paréntesis se refieren a la primera parte de este artículo, aparecida en el nº 19 de SIGNOS (octubre-diciembre de 1996).

(2) Obviamente, la numeración de los capítulos de esta segunda parte del artículo continúa la iniciada en la primera parte aparecida en el nº 19 de SIGNOS (nota de la redacción).

(*) "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II", *Language Teaching*, 1987, 20-3. Traducción de Eva Pérez-Puchal Suárez, profesora de Inglés en el I.E.S. "Cerdeño" de Oviedo. El texto se publica en castellano con la autorización de Cambridge University Press. Una versión distinta de este segundo capítulo apareció en el nº 7/8 de *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

(**) Michael P. Breen es profesor del Departamento de Lingüística y Lengua Inglesa de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

Referencias bibliográficas

- ABERCROMBIE, M. L. J. (1960): *The anatomy of judgement*. Harmondsworth Penguin.
ADAMS, H. B. (1986): «The teaching of problem-solving strategies», *Gifford Education International*, 4.
ALLEN, J. P. B. (1984): «General-purpose language teaching: a variable focus approach». En C. J. Brumfit (ed.). *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.

- ALLEN, J. P. B. y HOWARD, J. (1981): «Subject-related ESL: an experiment in communicative language teaching», *Canadian Modern Language Review*, 37, 3.
- ALLWRIGHT, R. L. (1982): «Perceiving and pursuing learners needs». En M. Geddes y G. Sturndge (eds.), *Individualization*, Oxford: Modern English Publications.
- ALLWRIGHT, R. L. (1984): «Why don't learners learn what teachers teach?: the interaction hypothesis». En D. Singleton y D. G. Little (eds.), *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAI.
- ALTMAN, H. B. y VAUGHAN JAMES, C. (eds.) (1980): *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.
- AUSUBEL, D. (1985): «Learning as constructing meanings». En N. J. Entwistle (ed.), *New directions educational psychology*. Londres: The Falmer Press.
- BANNISTER, D. y FRANSELLA, F. (1980): *Inquiring man*. Harmondsworth: Penguin.
- BARNES, D. (1978): *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin. (Traducción castellana: *De la comunicación al currículo*. Visor. Madrid, 1994).
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERETTA, A. y DAVIES, A. (1985): «Evaluation of the Bangalore project». *ELT*, 39, 2.
- BIALYSTOK, E. y SHARWOOD SMITH, M. (1985): «Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for SLA», *Applied Linguistics*, 6, 2.
- BLAIR, R. W. (ed.) (1982): *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956): *Taxonomy of educational objectives 1: The cognitive domain*. Londres: Longman.
- BONARIUS, H., HOLLAND, R. y ROSENBERG, S. (eds.) (1981): *Personal construct psychology: recent advances in theory and practice*. Londres: Macmillan.
- BREEN, M. P. (1983): «How would we recognise a communicative classroom». En B. Coffey (ed.), *Teacher training and the curriculum: the Dunford House Seminar*. 1982. Londres: The British Council.
- BREEN, M. P. (1984): «Process syllabuses for the language classroom». En C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*. ELT Documents, 118.
- BREEN, M. P. (1987): «Learner contributions to task design». En C. N. Candlin y D. Murphy (eds.), *Tasks in language learning*. Prentice Hall International.
- BREEN, M. P. (forthcoming): «The evaluation cycle for language learning tasks». En R. K. Johnson (ed.), *Programme design development and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BREEN, M. P. , CANDLING, C. N. y WATERS, A. (1979): «Communicative materials design: some basic principles». *RELC Journal*, 10, 2.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. (1980): «The essentials of a communicative curriculum for language teaching». *Applied Linguistics*, 1, 2.
- BREEN, M. P., CANDLING, C. N., DAM, I. & GABRIELSEN, G. (Forthcoming): «The evolution of a teacher training programme». En R. K. Johnson (ed.).
- BRINDLEY, G. P. (1984): *Needs analysis and objectives setting in the adult migrant education program*. Sydney: Adult Migrant Educational Service.
- THE BRITISH CONCIL (1980): *Projects in materials design*. ELT Documents Special.
- BRUMFIT, C. J. (1981): «Language variation and the death of language teaching». *BAAL Newsletter*, 13.
- BRUMFIT, C. J. (ed.) (1983): *Learning and teaching languages for communication: applied linguistic perspectives*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- BRUMFIT, C. J. (1984a): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. (1984b): «The Bangalore Procedural Syllabus». *ELT*, 38, 4.
- CANALE, M. & SWAIN M. (1980): «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, 1. (Traducción al castellano en SIGNOS, nº 17 y 18).
- CANDLIN, C. N. (1984): «Syllabus design as a critical process», en C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*, ELT Documents, 118.
- CANDLIN, C. N. (1987): «Towards task-based learning». En C. N. Candlin & D. F. Murphy (eds.).
- CANDLIN, C. N. & EDELHOFF, C. (1982): *Challenges: teacher's guide*. London: Longman.
- CANDLIN, C. N. & MURPHY D. F. (eds.) (1987): *Tasks in language learning*. Prentice Hall International.
- CARTER, G. & THOMAS, H. (1986): «Dear brown eyes: experiential learning in a project-oriented approach». *ELT*, 40, 3.
- CARTER, R. A. & McCARTHY, M. J. (eds.) (1987): *Vocabulary in language learning*. London: Longman.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1973): *OECD case studies of educational innovation: III At the school level*. Paris: O.E.C.D.
- CLARK, J. & HAMILTON, J. (1984): *Syllabus guidelines 1: communication*. London: CILT.
- CORDER, S. P. (1960): *English language teaching and television*. London: Logman.
- CORDER, S. P. (1980): «SLA research and the teaching of grammar». *BAAL Newsletter*, 10.
- CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (1984): *Towards a more comprehensive framework of the definition of language learning objectives*, Vols I & II. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- DAM, L. (1982): *Beginning English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhøjskole (Mimeo).
- DAM, L. (1983): *Intermediate English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhøjskole (Mimeo).
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E. V. (1986): «Cross-cultural learner project». Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and education*. New York: Macmillan (traducción al castellano: *Democracia y educación*. Morata. Madrid, 1995).
- DFEWEY, J. (1974): *Experience in education*. New York: Collier.
- DUBIN, F. & OLSHSTEIN, E. (1986): *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDELHOFF, C. (1984): «Landeskunde zum Anfassen: the Lancaster outing». En M. Schratz (ed.), *Englischunterricht im Gespräch*. Bochum: Kamp.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FREEDMAN, A., PRINGLE, I. & YALDEN, J. (eds.) (1983): *Learning to write: first language/second language*. London: Longman.
- FRIED BOOTH, D. (1982): «Project work with advanced classes». *ELT*, 36, 2.
- FREIRE, P. (1970): *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold (traducción castellana: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica. Barcelona, 1983).
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold (traducción castellana: *El lenguaje como semiótica social*. FCE. Mexico, 1982).
- HARPER, D. P. L. (ed.) (forthcoming): *Task-based learning in the King Abdul Aziz University in Jeddah: 1975-84* (provisional title). Prentice Hall International.
- HAWKINS, E. (1984): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomy in foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- HOLT, J. (1976): *Instead of education*. Harmondsworth: Penguin.
- HUMANITIES CURRICULUM PROJECT (1970): *The Humanities Curriculum Project: an introduction*. London: Heinemann Educational.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTTUNEN, I. (1986): *Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school*. Oulu, Finland: University of Oulu.

- HYMES, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory". En R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language acquisition models and methods*. New York: Academic Press.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life". En J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (forthcoming): *Programme design: development and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, K. (1984): *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, R. & SHAW, P. A. (1983): *Exploring academic discourse*. Rowley, Mass: Newbury House.
- KENNEDY, C. & BOLITHO, R. (1984): *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The input hypothesis*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. (1983): *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- LEECH, G. N. (1983): *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- LEGUTKE, M. & THIEL, W. (1982): *Airport: ein projekt für den Englischunterricht in Klasse 6*. Hessisches Institut für Bildungsentwicklung.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción al castellano: *Pragmática*. Teide. Barcelona, 1995).
- LONG, M. H. (1983a): "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly*, 17, 3.
- LONG, M. H. (1983b): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom". En M. Clarke & J. Hanscombe (eds.), *On TESOL'82*. Washington, D. C.: TESOL.
- LONG, M. H. (1985): "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching". En K. Hytenstan & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- LONGMAN, B. B. C. & INSTITUT FÜR FILM UND BILD (1977): *Challenges*. London: Longman.
- MCDONOGH, J. (1984): *ESP in perspective: a practical guide*. London: Collins Educational.
- MICHELL, R. (1985): *Communicative interaction research project: final report*. Dept. of Education, University of Stirling.
- NEWMARK, L. (1966): "How not to interfere with language learning". *International Journal of American Linguistics*, 32, 1.
- NEWMARK, L. (1971): "A minimal language teaching program". En P. Pimsleur & T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARKER, J. C. & RUBIN, L. J. (1966): *Process as content*. Chicago: Rand McNally.
- PETERS, R. S. (1959): *Authority, responsibility and education*. London: Allen & Unwin.
- POSTMAN, N. & WINGARTNER, C. (1969): *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- QUINN, T. J. (1985): "Functional approaches in language pedagogy". En R. B. Kaplan et al. (eds.), *Annual Review of Applied Linguistics* 5.
- RICHARDS, J. C. (1984a): "The secret life of method". *TESOL Quarterly*, 18, 1.
- RICHARDS, J. C. (1984b): "Language curriculum development". *RELC Journal*, 15, 1.
- ROBERTS, J. (1982): "Recent developments in ELT: part II. *Language Teaching*", 15, 3.
- ROGERS, C. (1969): *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Merrill.
- ROGERS, C. (1983): *Freedom to learn for the 'eighties*. Columbus, Ohio: Merrill.
- RUBIN, J. & WENDON, A. L. (1987): *Learner strategies: theory, research and applications*. Prentice Hall International.
- RUTHERFORD, W. (1987): *Teaching and learning second language grammar*. London: Longman.
- SAVIGNON, S. J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Centre for Curriculum Development.
- SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- SAVIGNON, S. J. & BERNS, M. S. (eds.) (1984): *Initiatives in communicative language teaching*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- SCHINNERER-ERBEN, J. (1981): "Sequencing redefined". *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 4.
- SIMONS, S. et al. (1972): *Values clarification: a practical handbook of strategies for teachers and students*. New York: Hart, Rinehart & Winston.
- SINCLAIR, J. MCH. & RENOUE, A. J. (1987): "A lexical syllabus for language learning". En R. A. Carter & M. J. McCarthy (eds.).
- SINGLETON, W. T. (ed.) (1978): *The Study of real skills: Vol I: the analysis of practical skills*. Lancaster: MTP Press.
- SKILBECK, M. (1984): *School-based curriculum development*. London: Harper Educational Series.
- SMITH, P. (1980): *Group processes and personal change*. New York: Harper & Row.
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman (traducción castellana: Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid, 1984).
- STERN, H. H. & WEINRIB, A. (1971): "French language teaching modules: a new approach to language teaching materials". *Canadian Modern Language Review*, 27, 3.
- STERN, H. H., ULLMAN, R., BALCHUNAS, M., HANNA, M., SCHNEIDERMAN, E. & ARGUE, V. (1980): *Module making: a study in the development and evaluation of learning materials for French as a second language*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. W. (1976): *Memory, meaning and method*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1980): *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SWALES, J. (1984): *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon.
- TONGUE, R. & GIBBONS, J. (1982): "Structural syllabuses and the young beginner". *Applied Linguistics*, 3, 1.
- ULLMAN, R. (1981): "A thematic and activity approach to communicative language teaching in second language classrooms". *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics (LACLA)*, 3, 2.
- WATERS, A. & HUTCHINSON T. (1985): *Interface*. London: Longman.
- WHITE, A. ed. (1981): *New directions for teaching and learning: interdisciplinary teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1981): "English for specific purposes: criteria for course design" En L. Selinker et al. (eds.), *English for Academic and Technical Purposes: studies in honour of Louis Trimble*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- WIDDOWSON, H. G. (1984a): *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1984b): "Educational and pedagogic factors in syllabus design". En C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.
- WIDDOWSON, H. G. (1987): "Aspects of syllabus design" (mimeo).
- WILLIS, D. (1986): "A task-based approach to language learning". En D. Higgs (ed.), *Dunford House Seminar Report: Communication skills training in bilateral aid projects*. London: The British Council.
- WILLIAMS, R., SWALES, J. & KIRKMAN, J. (eds.) (1984): *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. Oxford: Pergamon.
- WINITZ, H. & REEDS. (1975): Comprehension and problem-solving as strategies for learner training. The Hague: Mouton.
- YALDEN, J. (1983): *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. New York: Pergamon Press.
- ZAMEL, V. (1983): "The composing processes of advanced ESL students: six case studies". *TESOL Quarterly*, 17, 2.