

Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas

Michael P. Breen



El artículo que presentamos constituye la segunda parte de un amplio escrito en el que el autor repasa las distintas formas de abordar la programación en la enseñanza del inglés como segunda lengua. En la primera parte M. Breen utiliza la noción de paradigma para afirmar que el diseño de un plan de actuación para la enseñanza de lenguas extranjeras responde a la expresión de un paradigma particular. Evidentemente, los contenidos de dicho plan responden a aquello que se quiere conseguir a través de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el autor distingue, en los últimos 30 años, dos syllabus contrapuestos, el formal y el funcional. Las características de ambos se definen a través de las decisiones que se toman sobre lo que un aprendiz de una nueva lengua debe conocer y sobre lo que necesita saber para poder utilizar dicho conocimiento. En este sentido, distingue entre el conocimiento que prioriza un syllabus, las capacidades en las que se focaliza, las bases sobre las que selecciona y subdivide lo que se debe de aprender y, finalmente, cómo debe secuenciarse.

El syllabus formal se caracteriza por focalizarse en la naturaleza sistemática y reglada del lenguaje y, por tanto, prioriza cómo se realiza y organiza el texto lingüístico, siendo secundarios los aspectos relacionados con las formas en que nos comportamos socialmente mediante el lenguaje y el papel del significado codificado en las producciones lingüísticas. Desde el punto de vista de las capacidades, los formalistas abordan las cuatro capacidades (entender, hablar, leer y escribir) en términos de corrección lingüística y seleccionan aquello que se debe de aprender de modo que refleje la organización o la lógica inherente al propio lenguaje; es decir,

sobre la base del análisis lingüístico de los distintos sub-sistemas (fonología, morfología, léxico, sintaxis y discurso como texto) del lenguaje y de sus reglas. Por último, secuencia en función de lo menos complejo lingüísticamente a aquello que lo es más.

Por el contrario, el syllabus funcional responde a otras consideraciones del lenguaje. El autor cita principalmente dos: el concepto de competencia comunicativa y la teoría de los actos de habla. En base a ambos aspectos, el syllabus funcional, surgido a mediados de los años 70, se focaliza sobre el conocimiento del aprendiz de los actos de habla o de la forma en que un aprendiz debe codificar sus intenciones mediante el lenguaje para conseguir su reconocimiento en una situación o actividad social particular. Por eso, las capacidades del aprendiz vienen descritas como su conocimiento para hacer posible el reconocimiento de sus intenciones comunicativas. Desde el punto de vista de la selección, el syllabus funcional categoriza las distintas funciones del lenguaje en forma supraordenada, a la vez que incluye funciones subordinadas. Por último, la secuenciación remite a dichas categorías de forma que, inicialmente, se introducen las principales funciones del lenguaje para progresivamente especificarlas, delimitarlas y refinarlas.

HACIA UN PARADIGMA ALTERNATIVO

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 de clase. Este trabajo ofrece una interpretación descriptiva de estas alternativas. En la primera parte de este trabajo, sugeriría 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 sensibilidad 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 sobre la base de los cuatro principios organizativos de focalización, selección, subdivisión y secuenciación. El modo concreto en que el diseñador aplica estos principios no será nunca

neutral u objetivo, sino que reflejará puntos de vista sobre la lengua, sobre la forma de usarla y sobre su enseñanza y aprendizaje que el diseñador comparte con un amplio sector de 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 dominante o marco de referencia de la profesión en un momento determinado (1.4) (*).

En la parte I interpreté los programas formal y funcional como expresiones de un paradigma comúnmente establecido. 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 a través de un plan *proposicional* del conocimiento y capacidades requeridas en una nueva lengua (2.1).

En esta segunda parte del ensayo

(*) Los apartados entre paréntesis se refieren a la primera parte de este artículo, cuyos aspectos principales se resumen en la entrada, y que apareció en *Lenguaje Teaching*, 1987, 20 (2).

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. Al hacer esto, están expresando un paradigma emergente en nuestra comunidad que pone en tela de juicio los marcos de referencia establecidos. En tanto que yo creo que los planes procesuales hacen realidad 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 de lo nuevo o la acomodación de lo viejo— o si los planes procesuales serán planteamientos ampliamente aceptados sobre el objetivo que se debe lograr a través de la enseñanza y aprendizaje en la década de los 90.

Señalaré posibles direcciones futuras al final de este artículo, mientras que el foco central de esta Parte II estará sobre dos nuevos tipos de syllabus —o prototipos— que ejemplifican planes procesuales. Describiré el programa basado en 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 programas funcionales. Además, como podrá verse a partir de la presentación que sigue, el programa procesual representa una versión fuerte del plan procesual. Como prefacio a la interpretación descriptiva de estos dos tipos de programas, identificaré brevemente algunas de las actuales innovaciones de la teoría, la investigación y la práctica de clase que ilustrarán parcialmente el cambio de paradigma que ha motivado los tipos de programas basados en tareas y procesuales.

EL CAMBIO DE LOS MARCOS DE REFERENCIA

Hemos visto que un paradigma es un consenso en una comunidad profesional relativo a ideas que se consideran esenciales, cuyos problemas se identifican como valiosos y cómo tanto ideas como problemas deberían ser investigados o trabajados. 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 comúnmente dan forma a los tipos de programas basados en tareas y procesuales me referiré a cuatro áreas principales que muestran innovación en las ideas, problemas y modos de trabajar en nuestra profesión. La breve revisión que sigue es necesariamente selectiva, pero me parece que las cuatro áreas principales de innovación tienen una relación directa con el diseño de programas. Hay importantes cambios en nuestras consideraciones sobre: a) lenguaje, b) metodología de la enseñanza, c) contribuciones del alumno y d) cómo podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje.

a) Enfoques 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 del lenguaje— vemos que la programación formal tenía su foco de atención en el primero de estos sistemas de conocimiento (2.2). La programación funcional, construida específicamente sobre ideas derivadas de la teoría de los actos de habla, representaba un giro hacia el conocimiento interpersonal y aquellos usos en los que el lenguaje actúa en situaciones sociales. La programación funcional fue una determinada respuesta a una idea central sobre el conocimiento del lenguaje que nuestra profesión ha venido explorando desde la década de los 70. La idea de competencia comunicativa desarrollada 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 gobiernan su uso en situaciones diarias. La noción de competencia comunicativa de Hymes se refería a la capacidad subyacente para movilizar la competencia lingüística de forma socialmente apropiada. Aunque la programación 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 re-

peritorio de ejecuciones comunicativas más que en un conocimiento implícito de adecuación (2.4a)— las interpretaciones pedagógicas de la *competencia comunicativa* han sido un tema dominante en la enseñanza del lenguaje 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 cubrir una diversidad 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 gobiernan dicha participación (Levinson, 1983; Leech, 1983). El dualismo original de Hymes de competencia lingüística y competencia de uso social ha sido también más elaborada, de manera que ahora podemos contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto —o «complejo»— de competencias que interactúan durante la comunicación diaria (Canale y Swain, 1980). Un rasgo decisivo de este «complejo» de conocimiento del lenguaje es que no sólo refleja el conocimiento de una persona de las reglas y convenciones de comunicación, sino que permite a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, además, negociarlas durante la comunicación (Breem 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 traducen en actos. 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 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 sobre qué conocimientos y capacidades concentrarse, el diseñador de programas está enfrentán-

dose normalmente 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 los resultados superficiales que derivan de ellos. No es sorprendente, quizá, que se haya puesto seriamente en duda (Widdowson, 1984a, 1987), la pertinencia o incluso la posibilidad de diseñar un programa para representar el conocimiento comunicativo.

b) Enfoques sobre la metodología de enseñanza

Hemos visto que la programación 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 la gramática, la traducción y el audiolingualismo (2.4a). La popularidad del «enfoque» funcional puede verse como parcialmente sintomático de una búsqueda de metodologías alternativas, aunque el funcionalismo nunca implicó directamente innovación en la enseñanza. Un reconocimiento de esta limitación ha conducido, quizá violentamente, al cuestionamiento de la validez pedagógica de la propia programación funcional (Widdowson, 1984; Richards, 1984a).

En la última década ha habido una coincidencia entre los planteamientos para re-definir el objeto en la enseñanza de la lengua y una activa investigación en innovaciones metodológicas (Roberts, 1982; Quinn, 1985). Una nueva ola de metodologías alternativas elaborada en base a interpretaciones «holísticas» del proceso de aprendizaje (Newmark, 1966; Rogers, 1969), ha captado la curiosidad y el entusiasmo de muchos profesores, particularmente en Norteamérica (Stevick, 1976, 1980; Blair, 1982). Los últimos años también se han caracterizado por una investigación variada y de amplio alcance sobre la aplicabilidad práctica de un «enfoque» comunicativo para la enseñanza del lenguaje (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 desarro-

llo de la programación, ha habido un reconocimiento gradual de la necesidad de equilibrar la precisión en la planificación de objetivos y contenidos con la atención al desarrollo subsiguiente de las aplicaciones en clase (Consejo de Europa, 1984).

c) Enfoques 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 sobre el proceso de aprendizaje del lenguaje, y en particular sobre las aportaciones del aprendiz en ese proceso. El amplio reconocimiento de la centralidad 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 del lenguaje. Está mediatizado 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 no es mucho más eficaz que dejar que el aprendiz se pierda 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 que los alumnos aprenden menos de lo que se les enseña y otras cosas distintas de las que el profesor pretende, está la intervención de la variable fundamental que es la participación del estudiante. Para él, no es el contenido de una lección lo que está en la base del aprendizaje sino el proceso de interacción en clase el que genera las oportunidades para aprender. Y estas oportunidades actúan más 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; Holec, 1980; Candlin, 1984). Es-

tos dos desarrollos se han visto complementados con la emergencia de dos importantes propuestas provenientes de la investigación actual sobre la intervención activa de los aprendices en cualquier contenido o metodología que nosotros podamos intentar 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 aprendices (Krashen, 1985; Ellis, 1985). La segunda propuesta importante sobre la aportación del aprendiz, es la referida a la tendencia de éste a imponer orden sobre los nuevos conocimientos y capacidades para hacerlos manejables. Un aprendiz 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 sobre la metodología del aula (Rubin y Wendon, 1987; Breen, 1987). Sobre la base de los recientes reajustes en nuestro modo de concebir las contribuciones de los aprendices, 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 prácticamente irrelevante.

d) Informes 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 actual. Señalaron que «la invención de una dicotomía entre contenido y método era 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 cuentas 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 educativos (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 es aprendido, es puesto 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 que cualquier programa no está simplemente subordinado a una metodología sino que es, de hecho, reemplazado por lo que es aprendido 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 iluminar la irreal tarea de planificar el contenido como si constituyera algo separado de los modos en que éste se pone en práctica y es trabajado por los usuarios de un programa. Hemos visto, sin embargo, que cualquier 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, además, reorganiza el contenido, entonces podemos preguntarnos si cualquier programa puede servir para este propósito facilitador.

Ha habido dos reacciones a este dilema 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 enfoque y más comprensiva en sus intereses. Considera que la planificación del contenido tiene que estar localizada *en* los procedimientos de planificación de objetivos, metodología y 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 Olshtein, 1986; Johnson, 1987). La segunda reacción ha sido una exploración directa de la relación entre contenido y método en un programa. Los programas basados en tareas y en procesos ejemplifican esta alternativa.

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 del lenguaje como un «complejo» de competencias (lingüística, sociolingüística, discursiva, pragmática, etc.).
2. Cómo representar el conocimiento del lenguaje 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 manera que contribuya 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 el período de innovación.
6. Cómo puede el programa armonizar de una forma no limitativa sino facilitadora, con el proceso interno de la adquisición del lenguaje, con la conducta estratégica de los aprendices y con la creación del programa personal de los diferentes aprendices.
7. Cómo puede el programa armonizar de una forma no limitativa 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 en 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 modos alternativos de

desarrollar las capacidades lingüísticas sea maximizado tanto para el profesor como para los alumnos? En otras palabras, ¿cómo pueden la focalización, selección, subdivisión y secuenciación de contenidos llegar a ser elementos explícitos en la experiencia de clase?

Hay, quizá, tres reacciones posibles a estos retos. En un extremo, se podría deducir que la energía requerida por la planificación, previamente dedicada a los programas, debería redirigirse hacia otros lugares. En el otro extremo, puede argumentarse que, en tanto que documento planificador, un programa de contenidos es independiente de su implementación en la enseñanza (y necesariamente independiente de su implementación mediante distintos procesos de aprendizaje). Puede considerarse que el racional 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 informe y una base para la evaluación de lo que debería conseguirse 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.

PLANES PROCESUALES: PROGRAMACIONES BASADAS EN TAREAS Y PROGRAMACIONES PROCESUALES

Hemos visto que los planes proposicionales —como las programaciones formal y funcional— representan lo que debe conseguirse a través de la enseñanza y el aprendizaje en tanto que formulaciones formales (2.1). El conocimiento y las capacidades se organizarán y presentarán en el plan como inherentemente basadas 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 sirve el plan. Los planes proposicionales organizan el conocimiento del lenguaje y las convenciones de la ejecución lingüística.

Los planes procesuales, por su parte, representan *cómo se hace algo*. Intenta-

rán representar el conocimiento de *cómo* la corrección, adecuación y significación pueden ser logradas simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones. Pueden derivar de un análisis de la ejecución dentro de episodios y situaciones, pero organizar el conocimiento procedural o las operaciones subyacentes que permiten a un usuario de la lengua comunicar, no simplemente dentro de un acontecimiento o situación, sino en una diversidad de acontecimientos y situaciones (dicha comunicación debería incluir, naturalmente, comunicación escrita). Los tipos de programas basados en tareas, por tanto, organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *cómo* un aprendiz puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Como veremos, la programación basada en tareas también indica, cómo los aprendices pueden desarrollar esta competencia a través del aprendizaje: un interés por cómo aprender a través de un interés por cómo comunicar. La programación procesual va más allá respecto a los procedimientos para aprender. Es una representación de cómo la comunicación y el aprender para 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 la clase también se encuentran situados socialmente dentro del grupo clase. En cierto sentido, los programas procesuales se dirigen hacia tres procesos independientes: comunicación, aprendizaje y el proceso de grupo de una comunidad de clase.

Una de las principales funciones de cualquier programa consiste en proporcionar unos recursos útiles encaminados al aprendizaje de una lengua. El programa proporciona un camino de un estado de relativo desconocimiento de la lengua-objeto por parte de los aprendices 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, se dirigen más directamente a los modos en que los aprendices pueden lo-

grar sus objetivos y a cómo recorrer dicho camino.

LA PROGRAMACION BASADA EN TAREAS

Los programas basados en tareas pueden interpretarse como una determinada expresión de los cambios en nuestros marcos de referencia a través de: (i) su representación de la competencia comunicativa como el trabajo 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 mencionada competencia comunicativa que los aprendices aportan en cualquier tarea, y (iii) su énfasis sobre el proceso de aprendizaje como contenido apropiado durante el aprendizaje de la lengua. En esta última característica el programa basado en tareas va explícitamente en contra de la división teórica entre contenido y metodología.

Con el objeto de describir el programa basado en tareas —y 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):

- a) ¿En qué conocimientos se centra o a cuál se da prioridad?
 - b) ¿En qué capacidades se centra y a cuáles se da prioridad?
 - c) ¿Sobre qué base se selecciona y subdivide lo que se va a aprender?
 - d) ¿Cómo se secuencia lo que se va a aprender?
 - e) ¿Cuál es su fundamento?
- a) **¿En qué conocimientos se centran los programas basados en tareas?**

¿Qué necesita conocer una persona para participar en una comunicación? Necesitará conocer cómo se codifica el significado en textos orales y escritos y los modos en que el significado puede ser compartido con otra gente dentro de la misma cultura o grupo social. En suma, conocerá las reglas y convenciones que gobiernan el hecho de que el significado, la ideación, su realización textual y el comportamiento comunicativo interpersonal, están sistemáticamente relacionados en cualquier acto o situación comunicativa. Para el diseñador de

un programa basado en tareas esto 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 basada en 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 requiere que el aprendiz continuamente establezca correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico (conocimiento textual) con los requisitos y expectativas sociales que gobiernan la conducta comunicativa (conocimiento interpersonal) y 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 *orquestración* 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, el conocimiento de su relación sistemática, los programas basados en tareas también se centran en la propia experiencia de los aprendices y en la conciencia que éste tiene del *aprendizaje* de la lengua. Por tanto, saber cómo es el aprendizaje de una lengua, qué implica y cómo puede emprenderse para facilitar el desarrollo de una nueva lengua son también aspectos que se contemplan en la planificación de tareas que este tipo de programación normalmente proporciona. El programa basado en 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 comunión real del significado a través de la comunicación hablada o escrita en el que se da prioridad al uso intencional de la lengua objeto. Las tareas de aprendizaje hacen hincapié en la exploración de cómo trabajan los propios sistemas de conocimiento y, en particular, cómo éstos pueden ser trabajados y aprendidos. Por tanto, existe una distinción dentro del plan entre tareas comunicativas y *metacomunicativas*. Estos dos tipos principales de tareas están incorporadas a la programación como dos caminos paralelos pero, que se apoyan mutuamente. En cierto sentido, la programación basada en tareas

son 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 la primera tarea. 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 aprendices ponen el plan en práctica— una tarea comunicativa puede facilitar el aprendizaje de un problema nuevo o no cubierto que tiene que ser trabajado 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 aprendices o entre los aprendices y el profesor.

En suma, por tanto, los programas basados en 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 en la experiencia del aprendiz y en su conciencia de lo que es trabajar con una nueva lengua.

b) ¿En qué capacidades se centra la programación basada en tareas?

Dado el doble interés que presta al conocimiento comunicativo y a su desarrollo, la programación basada en tareas también prioriza las capacidades comunicativas y la capacidad de aprendizaje. Un alumno que trabaja en un programa basado en tareas aprende cómo expresarse correcta y precisamente, cómo lograr la adecuación social y cómo ser significativo o compartir significados. 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) residen ambos en la capacidad básica de negociar el significado. Y tanto la ne-

gociación interpersonal pública del significado como la negociación personal no pública del significado constituyen rasgos fundamentales para el diseño de cualquier tarea comunicativa.

Uno de los presupuestos principales de este tipo de programación es que las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas capacidades que subyacen a la comunicación misma. Por tanto, interpretar y expresar cómo funciona la comunicación en la lengua objeto y el proceso de negociación sobre cosas como comunicar para aprender, están empezando a ser elementos importantes de la programación basada en tareas. El supuesto que está detrás de esta focalización dual sobre la utilización de capacidades para comunicar y la utilización de esas mismas capacidades para aprender es que ambas contribuyen mutuamente a las capacidades globales del aprendiz como comunicador. El programa basado en 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) ¿Sobre qué base seleccionan y subdividen los programas basados en 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, hay dos puntos de referencia para la selección y subdivisión de lo que se tiene que lograr. Las tareas de *comunicación* derivan del análisis de las tareas reales que una persona puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua objeto y en realidad, por medio de cualquier lengua. Aunque este análisis de tareas puede desvelar un repertorio de tareas apropiadas para la ejecución 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 atraer la competencia subyacente que se requiere de un participante en una serie de acontecimientos comunicativos. El diseñador busca debajo de la lengua real las reglas y convenciones que la generan

y, con ello, el conocimiento que necesita un participante para lograr la corrección, adecuación y significación en y a lo largo de tales acontecimientos. El diseñador también busca bajo el uso de las destrezas —o patrones de uso de las destrezas— para hallar los modos necesarios para que un participante pueda abordar la interpretación, la expresión y la negociación.

Esta selección del conocimiento subyacente y el uso de la capacidad puede considerarse más propia del papel de diseñador que la mera identificación y selección de un repertorio específico que los aprendices podrían internalizar de maneras asumidas como reales en el caso de la programación formal o funcional. Sin embargo, cuando seleccionan una amplia serie de tipos de tareas —a menudo agrupando tipos diferentes— los diseñadores de un programa basado en tareas creen que ellos están proporcionando directamente puentes entre la competencia actual del aprendiz como comunicador en la primera lengua y el uso futuro de la nueva lengua. Éste énfasis en el conocimiento y las capacidades que subyacen a una serie de acontecimientos comunicativos en que el aprendiz 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 objeto, de tal modo que la primera puede unirse con y acomodarse a la segunda. Segundo, la competencia subyacente es generativa en el sentido de que es el medio por el cual el aprendiz puede arreglárselas con lo impredecible, ser creativo y adaptable y transferir conocimientos y capacidades a lo largo de las tareas, en maneras en que el dominio de un repertorio de actuación pre-fijado podría no facilitar.

Del análisis de tareas reales que ejemplifican la comunicación en la lengua objeto, el diseñador seleccionará y agrupará para el programa aquellas tareas que son más comunes en la situación objeto, o más generalizables para dicha situación (tareas centrales de las que se puede considerar derivarán otras tareas), 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 sobre la base de criterios *metacomunicativos* más que sobre criterios de-

rivados de la competencia real requerida durante la comunicación. Dado que sirven para proporcionar el fundamento para la intervención de los estudiantes en tareas de comunicación y para manejarse con las dificultades que surgen durante estas tareas, se dirigen a dos puntos: 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 y sus relaciones: tratan lo que tiene que saberse —en muchos casos de forma muy similar a como las programaciones formal o funcional se dirigen al 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 requieren participación auténtica en el uso de la nueva lengua.

Los programas basados en tareas se subdividen según los tipos de tareas. Una forma de subdivisión incluye la planificación de tareas de aprendizaje facilitadoras dentro o alrededor de una o más tareas comunicativas. Otra subdivisión puede representar una agrupación de tareas comunicativas obviamente relacionadas —quizá aquellas que ocurren en un único acontecimiento comunicativo prolongado, o aquellas que existen en una serie de acontecimientos cotidianos en el uso de la lengua objeto, por ejemplo—, y éstos pueden también relacionarse con tareas de aprendizaje que sirven de soporte. Una tercera forma de subdivisión puede hacerse sobre la base 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 periódico o la producción de una revista donde actividades de esta clase requieren que ellos interpreten material escrito, expresen ideas y alternativas en la escritura o el habla y realicen algunas tareas contributorias durante un período de tiempo). Aunque las tareas implicadas y las actividades se

prestan a unidades de trabajo de aprendizaje subdivididas, un programa basado en tareas puede también subdividirse sobre la base de una secuenciación fundamental o criterios graduados.

d) **¿Cómo se secuencian en los programas basados en procesos?**

Hemos visto que la programación formal es acumulativa en la secuenciación y que en ella el aprendizaje gradualmente lo que está siendo aprendido. El programa funcional es cíclico en su secuenciación, llevando al estudiante desde funciones «centrales» a un refinamiento mayor de su repertorio funcional. La secuenciación de un programa basado en tareas está relacionado con dos aspectos: la naturaleza de una tarea y, muy importante, la emergencia de problemas de aprendizaje de los aprendices que no se solucionan durante la participación en una tarea de comunicación. La secuenciación en el programa basado en tareas puede, por tanto, caracterizarse como cíclico respecto al modo en que los estudiantes se mueven a través de las tareas, y basado en problemas (o generado por problemas) respecto a las dificultades que los propios alumnos descubren sobre la marcha. Habrá una secuencia de *refinamiento* en la competencia del aprendiz, porque las mismas tareas requerirán más y más de su competencia, y habrá una secuencia de *diagnosis 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 aprendices en ese momento hacia las menos familiares, o desde el tipo más generalizable de tareas al menos generalizable. Estas dimensiones amplias pueden ser aplicadas a la naturaleza del conocimiento y/o a las capacidades requeridas por 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, atraer hacia ella un conocimiento y capacidades «centrales» que son de naturaleza generalizable. Sin embargo, el programa

basado en 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 familiar al estudiante, y por tanto permitir que estas últimas compensen las demandas del primero, o al revés. De forma parecida, y trabajando con los sistemas de conocimiento, una tarea puede requerir bastante 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 conocimientos están interrelacionados durante la comunicación, la manejabilidad de cada uno de ellos puede variar.

El diseñador de tareas tiene, por tanto, varias dimensiones en las que basar la relativa familiaridad o las demandas de cualquier tarea —aquéllas de los tres sistemas de conocimiento y aquéllas del uso de la capacidad. Las tareas iniciales, sin embargo, se caracterizan por su exploración y compromiso deliberados con el conocimiento comunicativo y con 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 aprendiz —qué competencias posee— y, segundo, son diagnósticas de lo que el aprendiz 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 aprendiz. Este desarrollo es a la vez lineal en función del progreso hacia la competencia objeto y expansiva en función de la competencia para participar en una amplia serie de tipos de tareas.

Por tanto, la secuenciación de la comunicación y de las tareas (relacionadas) de aprendizaje se planifican como un programa previo en base a dos conjuntos de criterios o en base a la relación entre los dos. Estos criterios son: i) la relativa familiaridad de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del aprendiz en ese momento y ii) la re-

lativa complejidad inherente a la tarea en función de las demandas hechas al aprendiz.

Pero, en el programa basado en tareas, estos criterios que pueden guiar la planificación son sólo una parte de la argumentación. La secuenciación de tareas en relación con la emergencia de problemas o dificultades del aprendiz —la secuencia de diagnóstico y remedio— *no* puede trabajarse de antemano. La secuenciación aquí depende de: primero, la identificación de los problemas o dificultades de aprendizaje según aparecen; segundo, la prioridad de problemas particulares y el orden en el cual pueden tratarse, y, tercero, la identificación de tareas de aprendizaje apropiadas que se dirijan hacia las áreas problemáticas. El aprendiz podría después realizar estas tareas de aprendizaje —como una carretera secundaria que se dirige hacia el camino principal de tareas— hasta que el problema o dificultad sea resuelto. Dado que las dificultades de aprendizaje variarán de un aprendiz a otro —por muy homogéneo que sea el grupo de clase—, éstas serán relativamente impredecibles en relación con cualquier tarea principal. Esto implica que la secuenciación sobre la base de los problemas de aprendizaje derivará del programa del propio aprendiz y de su experiencia de trabajo con una nueva lengua. Para el diseñador de un programa basado en tareas esto implica contar de partida con una amplia serie de tareas de aprendizaje de dos tipos: aquéllas que pueden considerarse que son directamente aprovechables en 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 aprendices pueden tener, pero que representan un conjunto de tareas de apoyo a utilizar por determinados aprendices solamente cuando tienen necesidad de ellos.

e) El racional de la programación basada en tareas

Al revisar los principales motivos para utilizar programas basados en 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 la programación formal priorizaba la competencia lingüística (un conocimiento de las reglas que gobiernan,

la naturaleza formal o textual del lenguaje) y la programación funcional priorizaba la actuación comunicativa (un repertorio de funciones lingüísticas), los tipos más recientes de programación dan prioridad a la competencia comunicativa. Consideran al aprendiz como una persona que sabe cómo llegar a ser preciso, correcto y significativo 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 objeto, y los aprendices ponen en marcha tales sistemas de conocimiento y capacidades como comunicadores en su primera lengua. El programa basado en tareas representa, por tanto, un medio mediante el cual la competencia inicial del aprendiz puede constituir la base sobre la que adaptar los nuevos conocimientos y capacidades durante la realización de las tareas.

Tomando las tareas como el principal «elemento» del programa, la programación basada en tareas asume que la participación en tareas de comunicación que requieran que los aprendices movilicen y orquesten el conocimiento y las capacidades de forma directa, será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua.

El segundo motivo importante para el cambio en el diseño de programas, y que ha influido tanto en los programas basados en tareas como en los procesuales, es la preocupación por una metodología más sensible. Los programas basados en tareas suponen un esfuerzo por relacionar el contenido (el eje convencional de un programa) con el modo en que el contenido puede ser trabajado y, por ello, aprendido más eficientemente (convencionalmente el terreno de la metodología). A través de las tareas de aprendizaje, los programas basados en tareas contemplan al conocimiento y las capacidades de una forma analítica y basada en problemas. Se centran en el proceso de aprendizaje individual asumiendo que los estudiantes localizarán sus problemas y dificultades de aprendizaje, llevarán a cabo tareas seleccionadas para solucionarlas y reflexionarán sobre su propia experiencia de aprendizaje a fin de considerar alternativas.

Un programa basado en tareas está a la vez centrado en los medios y en los fines. Explota la competencia de los

aprendices 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 objeto (hemos visto que los programas formal y funcional están en gran parte centrados en los fines).

Finalmente, un programa basado en tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa metacomunicativa y comunicativa. Se basa en la creencia de que los aprendices pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación de la lengua objeto y en el conocimiento y uso de capacidades que ello implica. Esto se basa en el principio de que la metacomunicación es en sí misma un poderoso trampolín para el aprendizaje de una lengua.

FUENTES Y REFERENCIAS

Las raíces del trabajo basado en tareas probablemente se encuentran de forma más directa en los enfoques «situacionales» de la enseñanza del lenguaje 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 análisis comprensivo del conocimiento y las capacidades que los aprendices necesitan para lograr ciertos objetivos. Bloom *et al.* (1956) ejemplifica este punto con una relación precisa de requisitos de los aprendices, 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 aprendices realicen tareas abiertas, particularmente relacionadas con su vida diaria. El «Humanities Curriculum Project» (1970) en Gran Bretaña y las actividades de clarificación de valores para aprendices en Estados Unidos (Simon *et al.*, 1972) ilustran las

versiones embrionarias de dicho material.

- iii) El uso de resolución de problemas como un medio para el aprendizaje de un amplia serie de conocimiento y capacidades, donde la resolución de problemas es contemplada más como una concepción global del aprendizaje que la proporcionada por los enfoques analíticos de (i). Winitz y Reeds (1975) exploran tareas de resolución de problemas como una base para la enseñanza, mientras Adams (1986) proporciona una tipología de tareas que pueden servir al desarrollo de estrategias para la resolución de problemas.

Desde la teoría y la investigación en la enseñanza de lenguas, se han propuesto recientemente cuatro argumentos que respaldan la enseñanza basada en tareas:

- i) El valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del aprendiz y, por tanto, en la negociación del *input* comprensible (Long, 1983b, 1985)
- ii) La necesidad de que la pedagogía se concentre en los procesos de participación del aprendiz 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 los productos o realizaciones que los aprendices pueden extraer de su trabajo. Estas propuestas iluminan el hecho de que cualquier cosa que nosotros seleccionemos para el trabajo de aprendizaje —nuevos conocimientos o nuevas aplicaciones o capacidades— tiene que ser adaptado por el alumno. Y la adaptación implica la reinterpretación por parte del alumno de cualquier contenido (Breen, 1987). Cómo trabaja un aprendiz sobre y con una nueva lengua es, por tanto, un asunto pedagógico fundamental.
- iii) La posibilidad de que un programa pueda ser secuenciado sobre la base de los problemas emergentes de los alumnos, y por tanto vencer las limitaciones de los

criterios convencionales para la secuenciación en el diseño de programas (Schinnerer-Erben, 1981). Una amplia serie de tareas diseñadas para tratar con las dificultades de los aprendices a medida que aparecen servirá como camino paralelo al que sigue el contenido apropiado para el curso.

- iv) El diseño de materiales para la enseñanza de lenguas ha dado prioridad convencionalmente a la selección de contenido-*input* concreto de la lengua objeto 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 el contenido. Básicamente, los materiales han tendido a estar dirigidos por los contenidos. La alternativa que se plantea cómo los estudiantes pueden trabajar sobre el *input* y la información y que reduce la presión sobre el profesor en su búsqueda continua de materiales de contenido 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 en clase de un enfoque basado en 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 basado en tareas para aprendices 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 a través de la solución de problemas lógicos, científicos y matemáticos. La lengua objeto 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 aula y no en *inputs* lingüísticos pre-seleccionado para el aprendizaje. Tercero, el programa de tareas no estaba pre-planificado 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 aprendices concretos en la situación de enseñanza concreta.

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 basado en tareas quizá estriba en el reciente interés por el trabajo de proyecto (*project work*), en el que los aprendices realizan una actividad prolongada —quizá durante un buen período de tiempo— que supone la consecución de una serie de tareas cooperantes (Legutke, 1982; Fried-Booth, 1982; Edelhoff, 1984; Deutscher Volkshochschul-Verband E. V., 1986; Carter y Thomas, 1986).

En la enseñanza del inglés, la orientación funcionalista inicial del inglés para propósitos específicos (ESP, English Specific Purposes) ha evolucionado más recientemente en estrecha relación con el desarrollo de tareas que son apropiadas para el aprendizaje y las necesidades de grupos específicos, como pueden ser los estudiantes de diferentes disciplinas académicas y aprendices de determinadas áreas de conocimiento y destrezas técnicas y vocacionales. El trabajo basado en 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, no por interés o placer sino como un medio para la consecución de la comunicación en un contexto o acontecimiento relacionado con un determinado trabajo o estudio (Kennedy y Bolitho, 1984; McDonagh, 1984; Swales, 1984; Williams *et al.*, 1984; Hutchinson y Waters, 1987). Un ejemplo interesante de tareas diseñadas para el aprendizaje de propósitos específicos se encuentra en British Council (1980), Waters y Hut-

chinson (1985) y Harper (ed., de próxima aparición).

Actualmente hay un rápido crecimiento de 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 aprendices [Freedman *et al.*, 1983; Kaplan y Shaw (eds.), 1983]. También se están explorando 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, como el concepto de enseñanza comunicativa de la lengua, se extenderá de tal modo que fallará en su intento de conseguir un terreno de acción distintivo en nuestra profesión. Por otro lado, podríamos percibir ese hecho ya tanto en la diversidad de puntos de partida y prioridades como en el interés creciente por el potencial de los planes procesuales, que las tareas ejemplifican de una forma directa [Candlin y Murphy (eds.), 1987].

LA PROGRAMACION PROCESUAL

Cuando interpretaba los programas basados en tareas y procesuales como respuestas determinadas a los retos determinados 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 de conocimientos de lengua en tanto que asignatura o materia sobre la que trabajar. Como hemos visto los programas basados en tareas están relacionados con la manera en que la comunicación puede llevarse a cabo y cómo las tareas pueden facilitar el aprendizaje de lenguas y convenciones comunicativas (4.1). También indiqué que el programa procesual extiende su foco de interés a los procedimientos para el aprendizaje para dar cuenta de la situación social real en que el aprendizaje

tendrá lugar. De este modo, la programación procesual va más allá de los programas basados en tareas, proporcionando un puente entre el contenido y la metodología y ofreciendo medios 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: Comunicar, aprender y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. Primero es 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. El diseñador no se concentrará, seleccionará, subdividirá o secuenciará el contenido en nombre 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 en 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 alumno de toda programación pre-planificada. Incluso cuando un profesor está obligado a trabajar a partir de un programa fijo lo interpretará para que pueda trabajarse en una clase concreta. Aunque la interpretación del profesor puede ser más adecuada para sus alumnos, los propios alumnos reinterpretarán más adelante la versión del plan original del profesor a fin de hacerla la suya propia y obtener, por tanto, un referente útil de apoyo y continuidad en su aprendizaje. Una respuesta alternativa a esta inevitable reinterpretación que se da en toda programación preplanificada y redundante desde el momento en que profesor y alumnos intentan ponerlo en práctica, es que el diseñador proporcione un programa que deliberadamente conduzca a la reinterpretación que explícitamente se

dirija a las capacidades de profesor y alumno para seleccionar, subdividir y secuenciar la materia de aprendizaje de la lengua que ellos (conjuntamente) perciban como más válida para ellos. 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 programación, no podemos describirlo mediante las cinco preguntas que apliqué previamente a otros tipos de programas. Mi explicación de la programación procesual tratará, por tanto, los siguientes puntos: a) ¿qué ofrece un programa procesual?, b) ¿cuál es la relación entre la programación 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 de clase que son a su vez conjuntos de tareas. El plan que identifica las decisiones para el aprendizaje de la lengua en el aula se presenta en función de las preguntas que profesor y alumnos en conjunto deben compartir para poder estar de acuerdo en los aspectos fundamentales de su trabajo con la nueva lengua. Las preguntas se referirán a tres aspectos principales en el trabajo de clase: participación, procedimientos y materia. Las decisiones relativas a la *participación* derivan de la cuestión: ¿quién trabaja con quién? Tiene que decidirse si los alumnos trabajan individualmente, en parejas o en pequeños grupos o como un único grupo. De igual forma, tiene que 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 se pondrá en práctica?», «¿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 de la actividad?», etc. Las decisiones relativas a la *materia a tratar* derivan de las cuestiones: «¿cuál será el centro de trabajo?», 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 priorizar, seleccionar, subdividir y secuenciar lo que debe conseguirse de un modo progresivo y negociado.

Claramente, la toma de decisiones acerca de la participación, el procedimiento y la materia a tratar interactuarán y generarán el programa procesual concreto para ese grupo clase. También conducirán a procedimientos de trabajo consensuados en la clase; un «contrato de trabajo» para ser seguido durante un tiempo en el que se está de acuerdo, evaluado en función de su utilidad y adecuación, y consecuentemente refinado o adaptado para otro periodo de tiempo 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 cuestiones relacionadas que requieren consideración y respuestas por parte de profesor y alumnos trabajando de manera conjunta. El diseñador de un plan puede así también proporcionar una serie de respuestas alternativas a estas cuestiones, que en ese caso requieren respuestas alternativas. Además de un plan para la toma de decisiones, el diseñador proporcionará un banco de actividades y tareas. Su confección para uso en el aula se hace siguiendo las líneas de programación por 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 la consecución de la actividad principal. Al igual que en un programa basado en tareas, las propias tareas 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 progra-

ma procesual supone una ampliación de los programas basados en tareas. La distinción, no obstante, es que las actividades y tareas no están secuenciadas. Las actividades están categorizadas en función de sus propios objetivos, contenido, procedimiento recomendado y las vías sugeridas para evaluar los resultados. La elección de este banco de actividades —y el trabajo real sobre ellos— forma parte del proceso de toma de decisiones por parte del grupo en el aula.

Quizá el elemento clave del programa procesual es el énfasis en la evaluación. Una vez que un procedimiento de trabajo es aceptado, 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 identificados 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 vuelve a anteriores decisiones a la luz de los logros y dificultades en la planificación. El programa procesual implica por tanto a profesor y alumnos en un ciclo de toma de decisiones que permite implementar en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y sus elecciones 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 progresiva de los resultados de estas decisiones— 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 estará complementado por aquéllos que utilizan dicho programa.

La anterior descripción de lo que ofrece un programa procesual está resumida en la Figura 1. El programa pro-

cesual puede caracterizarse en función de diferentes niveles. El *nivel 1* representa el énfasis principal del propio programa: las decisiones que tienen que tomarse por 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(los) procedimiento(s) de trabajo aceptado(s) por la clase y el programa progresivo de contenido. El *nivel 3* es el banco de actividades alternativas que llevan consigo tareas alternativas. Es en el nivel de las tareas —*nivel 4*— donde se emprende el trabajo principal de la clase. 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 ser relacionados con las decisiones tomadas en los tres niveles previos.

La experiencia de los miembros del aula sólo puede revertir en una toma posterior de decisiones fundamentada y justificada a través de un proceso de evaluación detallado.

b) ¿Cuál es la relación entre la programación procesual y el contenido o materia a aprender?

La programación procesual es obviamente no convencional en el sentido de que no proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el aprendizaje. Asume que el profesor y los distintos aprendices tendrán particulares y distintas interpretaciones sobre lo que puede constituir el contenido más adecuado para su aprendizaje. Además, asume 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 asume que los programas y dificultades específicos que los alumnos pueden descubrir no pueden planificarse por adelantado. Dada la diversidad, cambio e impredecibilidad en la adecuación de la materia objeto al grupo de aprendices 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 trabajarían mejor dicha materia.

La participación en una programación

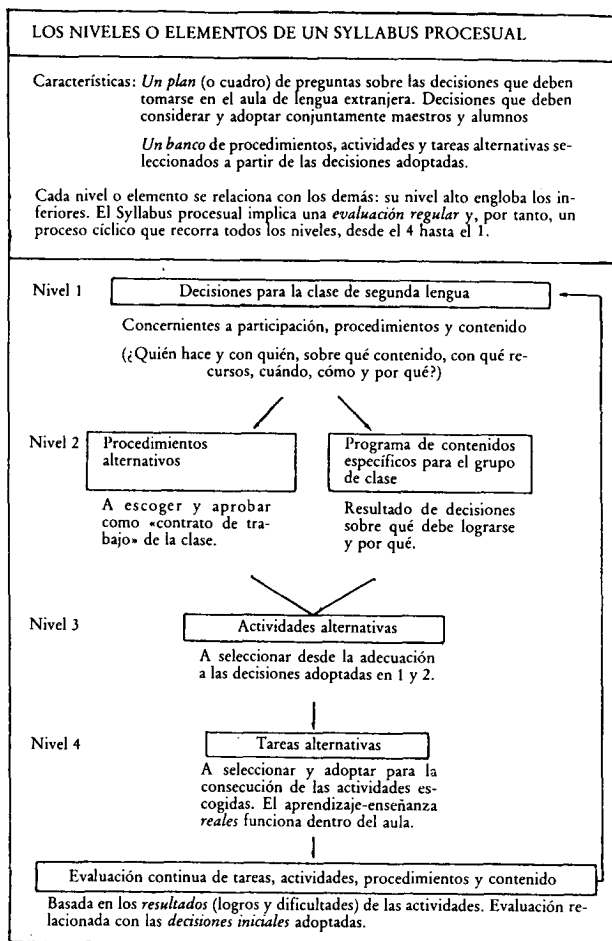


FIGURA 1

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 en objetivos fijados y predeterminados externamente puede parecer muy inadecuado (es más, su aparente rechazo a un programa externo preplanificado es a veces considerado su mayor fallo). Sin embargo, esta programación procesual es la más adecuada a esa 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 progra-

mas externo e interno y, a través de dicha negociación, de crear una síntesis de programa de clase.

Un aula que adopte una programación procesual deduciría y realizaría su propio programa de contenidos; un programa convencional basado en contenidos podría ser diseñado, implementado y evaluado dentro de la programación 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 podrían ponerse directamente en relación con dicho syllabus planificado. Como resultado, el programa externo podría ser incorporado al proceso del grupo —con o sin modificaciones, según lo decida el grupo— y usado como un punto de referencia continuo —o una fuente de criterios útiles— durante la toma de deci-

siones y la evaluación. Cualquier programa externo es modificado conforme el grupo trabaja con él más de lo que pudiera parecer. En definitiva, la programación procesual es un contexto en el que trabajar cualquier otro programa de contenidos.

c) **¿Cuál es el racional de la programación procesual?**

Hay 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 programación. Está el programa preplanificado —algunas veces planificado externamente— que el profesor tiene que reinterpretar para que sea puesto en práctica por sus alumnos. Hay programas de aprendices —diversos y variados, claros y sofisticados u opacos 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. La programación 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) La programación procesual existe para hacer frente al cambio en cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje en una clase. Es un reconocimiento de las realidades prácticas a las que se enfrenta la preocupación del profesor de lengua: primero, cómo poner en práctica cualquier programa a lo largo del tiempo con un grupo concreto de aprendices en una situación de enseñanza específica; segundo, cómo arreglárselas con las necesidades, problemas y logros emergentes de 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 —cómo adaptarse a la experiencia de cambio de los alumnos. La programación procesual es el reconocimiento de que cualquier programa, por muy cuidadosamente planificado que esté, nunca es trabajado tal como el plan propone porque los alumnos y el profesor están comprometidos con su propio proceso que *requiere* de ellos la reinterpretación y recreación del plan si éste tiene que hacerse real.
- iii) La programación procesual prioriza la toma de decisiones en clase sobre la presuposición de que es necesaria una toma de decisiones para que cualquier grupo de clase funcione de una forma relativamente eficiente y armoniosa hacia la consecución de ciertos objetivos. Al hacer de esta toma de decisiones un tema público y compartido, el programa procesual asume también que la participación por parte de los aprendices en esta toma de decisiones les llevará al aprendizaje.
- iv) 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 aprendiz 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 aprendices se caracterizará por la genuina necesidad de compartir el significado y negociar acerca de cosas que importan de hecho y requieren actuar sobre una parte de los aprendices. En esencia, el programa procesual explota la realidad de la clase —y las decisiones que lleva consigo— como un foco situacional principal *para* la comunicación.
- v) La programación procesual es una extensión del programa basado en tareas y por tanto también se basa en los principios justificativos de este último. Por lo mismo, se dirige al desarrollo de

la competencia comunicativa subyacente en una nueva lengua; prioriza la comunicación en el aprendizaje de una nueva lengua; y asume que los aprendices no sólo son capaces de ser metacomunicativos como un medio para ayudar 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 aprendices. El programa procesual no asume simplemente que los estudiantes son capaces de estas cosas, sino que implícitamente propone que la metacomunicación y la toma de decisiones compartida son condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua en cualquier entorno de clase. Asume que estas cosas ya tienen lugar cuando el profesor y alumnos trabajan conjuntamente en una clase de lengua, pero que sucede de forma oculta, indirecta, y a veces no funcional. Es por tanto, un tipo de programa que puede facilitar la metacomunicación y la toma de decisiones en forma explícita, compartida y productiva.

FUENTES Y REFERENCIAS

Aunque el concepto de programación procesual podría ser percibido como una orientación bastante radical desde el punto de vista de las normas de la programación habitual, sus raíces pueden encontrarse en el pensamiento y práctica educativa que preside 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 derivan del trabajo en grupo de los estudiantes (Barnes, 1978; Smith, 1980). También se ha confirmado la viabilidad de la negociación progresiva entre profesores y alumnos sobre lo que pueden trabajar y conseguir juntos en una gran gama 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 reacomodación del nue-

vo conocimiento y capacidades por parte del aprendiz (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 han dejado al parecer un vacío a la necesidad que sienten los profesores de planificar el trabajo de clase. Mientras que la planificación de un programa basado en tareas supone una alternativa para muchos profesores, el trabajo de clase que se dedica a implicar a los aprendices en juicios metalingüísticos (Hawkins, 1984) y a que participen en el análisis de necesidades (Brindley, 1984) implica zonas de toma de decisión conjunta que la programación procesual puede abordar a más amplios niveles (Breen, 1984).

Así como un programa de contenido convencional puede trabajarse y desarrollarse dentro de una programación procesual, también un programa procesual concreto de una clase concreta podrá ponerse en práctica mediante la opinión de profesor y alumnos sobre el modo en que el aula puede contribuir mejor a sus objetivos. Cualquier programa procesual será especial para un grupo particular 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 implementarse de varias maneras. Hay ejemplos de programas procesuales, como el trabajo de Dam (1982, 1983) con jóvenes principiantes, que revela cómo emerge un programa de este tipo; el experimento de Huttunen (1986) con alumnos mayores 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). Y ejemplos del desarrollo de este enfoque en formación de profesores en servicio puede encontrarse en Cooper y Ebbutt (1974) y Breen *et al.* (de próxima aparición).

¿DE LOS PLANES PROPOSICIONALES A LOS PROCESUALES O UNA NUEVA SINTESIS?

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 en nuestra profesión. Este tipo de programación basado en tareas y procesuales está conformado 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 aprendices y sobre la manera óptima de planificar el trabajo de clase. También he sugerido que estas concepciones están a su vez relacionadas con un consenso dentro de nuestra profesión sobre qué ideas pueden considerarse importantes, qué problemas merecen la pena que identifiquemos y trabajemos, y cómo podemos actuar sobre estas ideas y problemas. Y creo que este consenso es la expresión de un paradig-

ma alternativo al generado por los planes proposicionales.

En lo que se refiere al diseño de programas la presente década, 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 establecido (resumo estos rasgos en la Fig. 2). La década que empieza estará caracterizada muy probablemente por una evolución en los marcos concretos de referencia que identifiqué antes. En un sentido la década de los 90 no será diferente de la presente. 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 resumen ofrecido en este trabajo es una interpretación de planes prototípicos y de lo que ellos pueden suponer para la enseñanza y el aprendizaje. Los cuatro programas pueden implementarse de varias maneras en diversas situaciones de

FIGURA 2

EL GIRO PARADIGMATICO EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS		
	Planes proposicionales →	Planes procesuales
	Tipos de programas formales y funcionales	Tipos de programas basados en tareas y procesos
<i>Representan</i>	Conocimiento del lenguaje Uso 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 aprendiz para establecer una competencia comunicativa. Capacidad del aprendiz para imponer orden en el nuevo conocimiento. Potencial social de la clase para ofrecer oportunidades a lo anterior.
<i>Objetivos y énfasis</i>	Desarrollo de ejecuciones precisas y fluidas	Desarrollo de competencias subyacentes de precisión, propiedad y significatividad dentro de actividades y acontecimientos.
<i>Elementos</i>	Énfasis en el producto (fines)	Énfasis en el proceso (medios).
	Reglas y convenciones discretas de análisis del uso del sistema lingüístico	Integración de conocimientos comunicativos y uso de capacidades.
	Coherencia intrínseca con el sistema lingüístico y sus categorías de uso	Coherencia derivada de las necesidades comunicativas y por el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<i>Usos implicados</i>	Plan establecido para su seguimiento en la transmisión a los aprendices	Plan establecido como base para el trabajo (tareas) de aprendizaje/Marco de planificación para el aula (Procesos).
	Los contenidos se asumen aparte de la metodología	Su implementación asume contenido y metodología en una relación continua.

ciones de enseñanza, y los cuatro pueden parecer difíciles de ejecutar o más bien convencionales y manejables por profesores y alumnos muy diferentes. Y es la accesibilidad de un plan a sus usuarios lo que traduce los ideales o prototipos innovadores en la programación real de una clase.

La accesibilidad es, naturalmente, un problema importante que está alrededor de 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 claramente importantes preguntas sobre la accesibilidad. Estas preguntas incluyen ¿quiénes deberían planificar? (¿los diseñadores trabajando a distancia de las clases o profesor y alumnos conjuntamente en la clase?); ¿cuándo tendría lugar la planificación? (¿antes o durante la enseñanza y el aprendizaje?); ¿y con referencia a qué criterios de diseño? (¿cuál es la materia a tratar adecuada?, ¿qué procedimientos serán los preferidos?, ¿qué principios de organización son útiles o inútiles?, etc.). Es posible que los diseños futuros de programas reconozcan más explícitamente éstos no simplemente como un plan pedagógico sino también como un esquema socialmente construido. Y tal conocimiento implicaría una comunicación más cercana entre diseñadores, profesores y aprendices.

Sobre las bases de mi interpretación de las alternativas actuales en el diseño de programas, y con el gran riesgo de que se pruebe que me equivoco, anticipo seis áreas de innovación en el desarrollo de programas para la próxima década:

1. Nuestras creencias sobre la naturaleza de la lengua, sobre la metodología apropiada, sobre los aprendices y sobre los modos de planificar evolucionarán en lo sucesivo en direcciones similares a aquellas identificadas en la página 9. Los retos resultantes en la programación seguramente se verán aumentados y no disminuidos.
2. Hay signos, incluso ahora, de una multiplicación de los programas basados en 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 de forma genuina las nuevas direcciones.
3. Determinados profesores en determinadas situaciones de enseñanza iniciarán y desarrollarán programas procesuales, y su experimentación refinará lo que se entiende por tales.
4. Hay probablemente un énfasis creciente en la implementación —de varias formas en diferentes situaciones— de esos cambios de perspectiva que empezaron a emerger hace más de diez años y a los cuales los programas basados en tareas y procesuales son sólo una respuesta parcial. Bien podría darse una exploración sobre posibles implementaciones que no sea —esperemos— sinónimo de una preocupación por los métodos. La solución para el aparente vacío entre una programación de contenidos y su consecución a través de la enseñanza y el aprendizaje no estaba en el abandono de la planificación de contenidos. La cuestión debería ser cómo el contenido puede ser planificado de una forma que maximice su accesibilidad *durante* su realización.
5. El incremento actual de la investigación orientada hacia el entorno de clase —y especialmente el trabajo de investigación 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 consecuente desarrollo de los procedimientos de evaluación también puede aportar perspectivas sobre el punto de vista del alumno y sobre la naturaleza y valores en los programas.
6. Como sugiere la Figura 1, el plan procesual puede contemplarse al menos como extensiones de planes proposicionales. Aunque recogen rasgos de diseño alternativo, los rasgos de los planes procesuales puede considerarse que

incorporan rasgos de planes propocionales. Los rasgos de diseño van más allá, naturalmente, pero el resurgimiento actual del interés 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 en forma que capten los rasgos probadamente beneficiosos de planes anteriores. Si ocurre así, sería posible una nueva síntesis. Los programas basados en tareas y procesuales, a diferencia de los funcionales, no pasan por alto la significación 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 integrar este conocimiento con el proceso de un uso diferenciado y con los distintos procedimientos de aprendizaje que puedan hacer manejable el conocimiento. Este reto implica que el diseñador debe tener en cuenta la manejabilidad del plan de cara a las reinterpretaciones de sus usuarios y a las actividades de enseñanza y aprendizaje que convertirán el plan en acción.

Referencias

- 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. Sturtndge (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: IRAAL.
- 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.
- 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», *EL TJ*, 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., CANDLIN, C. N. y WATERS, A. (1979). «Communicative materials design: some basic principles», *RELC Journal*, 10, 2.

- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. N. (1980). «The essentials of a communicative curriculum for language teaching», *Applied Linguistics*, 1, 2.
- BREEN, M. P., CANDLIN, C. N., DAM, L. y 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 COUNCIL (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 language for communication: applied linguistic perspectives*, Londres: 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, *ELTJ*, 38, 4.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistic*, 1, 1.
- 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 y D. F. Murphy (eds.).
- CANDLIN, C. N. y EDELHOFF, C. (1982). *Challenges: teacher's guide*, Londres: Longman.
- CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. F. (eds.) (1987). *Tasks in language learning*, Prentice Hall International.
- CARTER, G. y THOMAS, H. (1986). «“Dear brown eyes”: experiential learning in a project-oriented approach», *ELTJ*, 40, 3.
- CARTER, R. A. y MCCARTHY, M. J. (eds.) (1987). *Vocabulary in language learning*, Londres: Longman.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1973). *OECD case studies of educational innovation: III At the school level*, Paris: OECD.
- CLARK, J. y HAMILTON, J. (1984). *Syllabus guidelines 1: communication*, Londres: CILT.
- CORDER, S. P. (1960). *English language teaching and television*, Londres: Longman.
- 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 for the definition of language learning objectives*. Vols. I y II, Estrasburgo: 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). *Crosscultural learner project*. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*, Nueva York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1974). *Experience in education*, Nueva York: Collier.
- DUBIN, F. y OLSHEIN, 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. y YALDEN, J. (eds.) (1983). *Learning to write: first language second language*, Londres: Longman.
- FRIED-BOOTH, D. (1982). «Project work with advanced classes», *ELTJ*, 36, 2.
- FREIRE, P. (1970). *Cultural action for freedom*, Harmondsworth: Penguin.
- HARPER, D. P. L. (ed.) (en prensa). *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*, Estrasburgo: Council of Europe.
- HOLT, J. (1976). *Instead of education*, Harmondsworth: Penguin.
- HUMANITIES CURRICULUM PROJECT (1970). *The Humanities Curriculum Project: an introduction*, Londres: Heinemann Educational.
- HUTCHINSON, T. y 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. (1972). «Competence and performance in linguistic theory», En R. Huxley y E. Ingram (eds.), *Language acquisition models and methods*, Nueva York: Academic Press.
- HYMES, D. (1971). «Models of the interaction of language and social life». En J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

- JOHNSON, R. K. (ed.). *Programme design: development and evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, K. (1984). *Simulations in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, R. y SHAW, P. A. (1983). *Exploring academic discourse*, Rowley, Mass: Newbury House.
- KENNEDY, C. y BOLITHO, R. (1984). *English for Specific Purposes*, Londres: Macmillan.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis*, Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach*, Oxford: Pergamon.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*, Londres: Longman.
- LEGUTKE, M. y THIEL, W. (1982). «Airport»: ein projekt für den Englischunterricht in Klasse 6, Hessisches Institut für Bildungschulentwicklung.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 y 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. Hyltenstan y M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language development*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- LONGMAN, B. B. C. e INSTITUT FÜR FILM UND BILD (1977). *Challenges*, Londres: Longman.
- MCDONOGH, J. (1984). *ESP in perspective: a practical guide*, Londres: Collins Educational.
- MITCHELL, 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 Linguistic*, 32, 1.
- NEWMARK, L. (1971). «A minimal language teaching program». En P. Pimsleur y T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PARKER, J. C. y RUBIN, L. J. (1966). *Process as content*, Chicago: Rand McNally.
- PETERS, R. S. (1959). *Authority, responsibility and education*, Londres: Allen y Unwin.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, 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 Linguistic*, 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. y WENDON, A. L. (1987). *Learner strategies: theory, research and applications*, Prentice Hall International.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Teaching and learning second language grammar*, Londres: 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. y BERNIS, 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*, Nueva York: Hart, Rincholt y Winston.
- SINCLAIR, J. McH y RENOUEF, A. J. (1987). «A lexical syllabus for language learning». En R. A. Carter y 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*, Londres: Harper Educational Series.
- SMITH, P. (1980). *Group processes and personal change*, Nueva York: Harper y Row.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*, Londres: Heineman.
- STERN, H. H. y 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., SCHNEIDERMANN, E. y 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. y GIBBONS, J. (1982). «Structural syllabuses and the young beginner», *Applied Linguistic*, 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. y HUTCHINSON, T. (1985). *Interface*, Londres: 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 and projects*, Londres: The British Council.
- WILLIAMS, R., SWALES, J. y KIRKMAN, J. (eds.) (1984). *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*, Oxford: Pergamon.
- WINITZ, H. y REEDS. (1975). *Comprehension and problem-solving as strategies for learner training*, La Haya: Mouton.
- YALDEN, J. (1983). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*, Nueva York: Pergamon Press.
- ZAMEL, V. (1983). «The composing processes of advanced ESL students: six case studies», *TESOL Quarterly*, 17, 2.

Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. M. P. Breen.
CL&E, 1990, 7, pp. 7-32.

Datos sobre el autor: Michael P. Breen ha trabajado en todos los grados de la enseñanza y ha colaborado con profesores de numerosos países. Ha sido director del Instituto de Enseñanza de la Lengua Inglesa y actualmente coordina grupos de investigación en el departamento de lingüística y de idioma inglés modernos de la Universidad de Lancaster.

Dirección: University of Lancaster, Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster, LA14YT, Gran Bretaña.

Artículo original: Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. *Language Teaching*, 1987, 20 (3), 157-174. Reproducido con autorización. Traducción de Javier Lahuerta.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.