

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO
ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA

BIENIO 2002-2004

TESIS DOCTORAL

**LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN FRANCIA**

**UN ESTUDIO DE DIRECTRICES CURRICULARES,
LIBROS DE TEXTO Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

PRESENTADA POR VANESSA ANAYA MOIX
DIRIGIDA POR EL DR. MIQUEL LLOBERA CÀNAVES

BARCELONA, 2007

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La naturaleza de esta investigación, que trata de las posiciones teóricas y prácticas de los profesores de ELE, demanda un acercamiento que permita tratar en toda su complejidad el objeto de estudio. Para ello, tanto en este capítulo como en el siguiente vamos a hablar del marco teórico en toda su complejidad. En el presente capítulo nos centraremos en el paradigma de investigación adoptado; el estudio de las creencias, las representaciones y los saberes de los profesores; y el estudio del concepto de currículo y su aplicación a la enseñanza del ELE.

2. 1. Paradigma de investigación adoptado

Los objetivos de esta investigación exigen que nos decantemos por el paradigma interpretativo de los estudios sociales, que deriva en lo esencial de la fenomenología social de Schutz (1967) y de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1967), y que ha sido el más aplicado en el ámbito de la investigación educativa desde los años setenta. Las nociones científicas de explicación, predicción y control de los fenómenos observados, propias del funcionalismo positivista, se sustituyen por las de comprensión, significado y acción. A juicio de Bruner, esta nueva perspectiva debe *“intentar comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación”* (1990: 14).

Uno de los objetivos de la tradición interpretativa consiste en descubrir los significados y hacer inteligible la acción. Y para la ciencia social, la característica más notable de la acción es su significado subjetivo. En efecto, las acciones deben tener un

sentido para quienes las realizan y convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Toda pretensión de éxito en cuanto a haber descubierto las intenciones de los participantes en ciertas situaciones exige que quienes participan en ellas admitan que reconocen la situación según está siendo descrita. La ciencia social se fundamenta en el compromiso subjetivo, siendo un medio para tratar la experiencia directa de la gente dentro de contextos específicos. Desde la investigación social se rechaza al investigador objetivo y externo, al considerar que el comportamiento de un individuo sólo se puede entender si el investigador comparte el marco de referencia.

Por su importancia para la investigación educativa mencionaremos el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología del conocimiento; la psicología social y cultural; y, finalmente, siguiendo la tradición de los antropólogos que han centrado su atención en cuestiones lingüísticas, la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972). Las distintas ramas que conforman el paradigma interpretativo confluyen en el objetivo de entender a la persona desde su interior, de rechazar formas y estructuras externas.

El paradigma interpretativo se vale de métodos cualitativos de investigación. Y es que, según las bases teóricas sobre las que se asienta cada estudio en concreto, cada paradigma aplica la metodología que le resulta coherente. Por *método* se entiende el modo de generar y recoger datos y la manera en que estos son analizados.

Taylor y Bogdan definen la metodología cualitativa como aquella que “*produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” (1986). Esta metodología presenta unas características que la hacen apropiada para la investigación interpretativa y la alejan sustancialmente del modelo positivista:

- La investigación cualitativa es inductiva;
- en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo;
- los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio;
- los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas;
- el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones;
- para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas;
- los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas;
- los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación;
- para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio;
- la investigación cualitativa es un arte.

Estos principios de la metodología cualitativa pueden concretarse de muchas maneras. Una de ellas es la investigación etnográfica, modalidad de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y que se erige como modelo alternativo a la investigación tradicional para estudiar la realidad social.

2. 1. 1. La etnografía

La investigación etnográfica consiste esencialmente en la descripción de los eventos que tienen lugar en la vida de un grupo. En su sentido literal, significa descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos. Fueron los mismos antropólogos quienes acuñaron el término *etnografía* juntando dos términos griegos: *ethnoi* y *graphe*. El primero lo usaban los griegos para referirse a los otros, es decir, a los bárbaros que no eran griegos; mientras que el segundo significa escritura. El concepto *etnografía* significa, por tanto, *escribir a los otros* o *escribir una cultura*. Para Duranti, la etnografía es:

(...) la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos (2000: 126).

Los etnógrafos esperan encontrar características comunes a los miembros de un grupo, como una serie de costumbres, actividades o formas de interactuar e interpretar los actos sociales. En efecto, la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interacciona y se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuentan son, pues, sus significados e interpretaciones. Wolcott insiste en que el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser “*describir e interpretar el comportamiento cultural (...). La interpretación cultural no es un ‘requisito’, es la esencia del esfuerzo etnográfico*” (1985: 128-130). La relación existente entre la etnografía y la antropología es innegable. Geertz, desde el campo de la antropología simbólica, apunta que “*en antropología o, en todo caso, en antropología social lo que hacen los que la practican es etnografía*” (1973: 20).

Erickson (1986) indica que la investigación interpretativa surgió a finales del siglo XVIII a partir del interés por la vida y las perspectivas de aquellos que formaban las capas más bajas de la sociedad. A finales del siglo XIX este interés por la vida de los pobres se desplazó hasta las colonias que algunos países europeos tenían en África y Asia. Los relatos de los viajeros llamaron la atención de los antropólogos, quienes enviaron a sus estudiantes a recoger información de primera mano. Así, la revolución que se produce en el campo de la antropología pone punto y final al reparto de tareas entre los observadores, quienes tenían un papel subalterno de proporcionar información, y los investigadores eruditos, que recibían los datos y los interpretaban. Aparece una consciencia cada vez mayor de que el observador y el técnico tienen que confluir en una misma persona.

Malinowsky fue uno de esos estudiantes que los profesores de la Universidad de Oxford enviaron a trabajar sobre el terreno. El informe que elaboró en 1922 sobre los habitantes de las islas Trobiand (Melanesia), *Los argonautas del Pacífico occidental*, revolucionó el campo de la antropología social, por una razón: además de transmitir la información explícita de la cultura que observó, transmitió también la información implícita que él infirió de los datos obtenidos. En *El problema del significado en las lenguas primitivas* (1949), Malinowsky hace algunas reflexiones sobre el lenguaje que tienen especial importancia para el tema que nos ocupa. Como señala Bassols (2001), algunas de las ideas que defiende en esta obra ayudan a entender el desarrollo de la pragmática. Su observación sobre el papel de la lengua en las tribus melanesias le

ayudó a concluir que el lenguaje en su función primitiva no puede considerarse un instrumento de reflexión, sino un instrumento para la acción. Los niños y las niñas aprenden las palabras porque les ayudan a actuar en el mundo que les rodea, lo que significa que la lengua siempre tiene un significado en un *contexto de situación*. El análisis de una palabra siempre tiene que hacerse a partir de las funciones que tiene en una determinada cultura.

Cuando la investigación etnográfica se utiliza para estudiar una realidad educativa se denomina *etnografía educativa*. Durante las últimas décadas, el uso de métodos etnográficos ha ido incrementándose, adquiriendo una gran importancia para el estudio de contextos educativos. La investigación cualitativa en el ámbito de la educación se ha aplicado con éxito desde los años setenta como alternativa a los sistemas cuantitativos basados en la estadística. Tradicionalmente, investigadores que no estaban en contacto con la práctica del aula realizaban esos estudios de investigación. Actualmente, la etnografía otorga una importancia capital a la palabra: observar y analizar lo que dicen los protagonistas (profesores y alumnos) es el instrumento principal mediante el cual se pueden conocer los complejos mecanismos que se ponen en funcionamiento en el aula.

En el capítulo 7 nos ocuparemos de la entrevista cualitativa como instrumento empleado en este estudio para la recogida y el análisis de los datos. En el apartado siguiente, vamos a acercarnos a los conceptos de *creencia*, *representación* y *saber*, los cuales constituyen el eje central de este trabajo de investigación.

2. 2. Creencias, representaciones y saberes de los profesores

Los comienzos de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores han de buscarse en la obra que Jackson escribió a finales de los años sesenta, *Life in classrooms*, donde llamaba la atención de los investigadores sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores como medio para comprender mejor los procesos del aula. Hasta ese momento, el paradigma de investigación *proceso-producto*, según la terminología establecida por Kuhn (1962, 1978, 1987), priorizaba la descomposición de la realidad en componentes controlables, siguiendo los postulados de la psicología conductista. La obra de Jackson fue decisiva en la sustitución que se produjo desde un paradigma *-proceso-producto-* que ponía el acento en los modos de hacer de los profesores que favorecían un mayor rendimiento de los alumnos, hacia un nuevo paradigma que consideraba a profesores y alumnos agentes activos, que se encuentran en un contexto determinado y que orientan su conducta en función de su pensamiento, de sus intenciones y del modo en que perciben la realidad. Clark y Peterson (1986), sin embargo, consideran que el verdadero punto de inflexión hacia el nuevo paradigma fue el congreso que el National Institute of Education celebró en 1975.

En la Sexta Comisión de este congreso, presidida por Shulman, se planteó por primera vez de manera pública la necesidad de un programa de investigación basado en los procesos mentales de los profesores. El Informe de la Sexta Comisión recogía la idea de que el comportamiento del profesor es consecuencia de lo que piensa, y que entre la actuación de los profesores y la conducta y el aprendizaje de los alumnos no existe una relación de causalidad, sino de reciprocidad, es decir, los resultados que obtienen los alumnos pueden influir en el comportamiento de los profesores.

Desde mediados de los años setenta existen líneas de investigación educativa que se centran en los procesos de pensamiento de los profesores. Autores como Clark y Yinger (1977, 1979), Shavelson y Stern (1981) y Clark y Peterson (1986) establecieron, a través de sus estudios, las proposiciones fundamentales de esta nueva línea de investigación:

- Los profesores son sujetos reflexivos, esto es, tienen opiniones y creencias, y en un entorno complejo e incierto toman decisiones sobre los alumnos, sobre el currículo y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- las creencias de los profesores afectan a los mecanismos de interpretación que condicionan la práctica docente: al modo de planificar la enseñanza, al modo en que se utilizan los materiales y recursos pedagógicos, a la configuración de las tareas académicas, a la evaluación de la enseñanza;
- la tercera proposición toma en consideración la relación que estableció Jackson entre fase preactiva, activa y postactiva, distinción que en el campo de la investigación quedó reducida a dos términos: interactiva y preactiva, término, este último, que incluye el pensamiento antes y después de la interacción;
- los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en el vacío, sino que se realizan en contextos concretos: psicológico, ecológico y social. El primero se refiere a las creencias y valores que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje; el segundo es de índole externa al individuo y se refiere a las situaciones administrativas o circunstancias externas en que se desarrolla la enseñanza; y el tercero, también externo, se refiere a las características colectivas del grupo-clase;
- los resultados de las investigaciones no permiten formular leyes generalizables. Esta proposición fue muy difícil de asumir por los investigadores que trabajaban en la línea *proceso-producto*;
- la última proposición tiene que ver con el método de investigación. Freeman (1996) considera que es necesario especificar, en la investigación centrada en el pensamiento de los profesores, cómo se recogen y analizan los datos, al tratarse de un mundo cognitivo que no se ve, ni se siente, sino que sólo se conoce de manera indirecta. Las fuentes que cita este autor son las notas de campo, las entrevistas, el análisis de documentos, la estimulación del recuerdo, el análisis del discurso en el aula y los cuestionarios.

Los trabajos sobre pensamiento de los profesores ponen en evidencia la gran profusión de términos con que se designa a estos sistemas de creencias, reflejados en parte en la revisión hecha por Connelly y Clandinin (1988):

- En primer lugar, se habla de *teorías* de otro tipo que las científicas: teorías implícitas, personales, naturales, etc.;
- en segundo lugar, se destaca el término *concepciones* o *ideas*: preconcepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, ideas personales o ideaciones;
- en tercer lugar, se utiliza con mucha frecuencia el término *creencias*, utilizado generalmente en la tradición anglófona: principios y creencias, presunciones, creencias teóricas;

- en cuarto lugar, encontramos los *conocimientos* o *saberes*: conocimiento práctico, conocimiento personal, conocimiento personal, etc. Se les atribuye sobre todo una dimensión práctica;
- en quinto lugar, se habla de *imágenes*: son metáforas generales para pensar la enseñanza o imágenes episódicas referidas a acontecimientos particulares (Calderhead y Robson, 1991);
- en sexto lugar, encontramos las *representaciones*, término generalmente utilizado en la tradición francófona: son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica y que participan en la construcción de una realidad comuna a un conjunto social (Jodelet, 1994);
- finalmente, se utiliza la noción *pensamiento*.

Los autores, e incluso un mismo autor, utilizan diferentes términos o emplean uno de forma genérica para incluir a los otros, lo cual pone de manifiesto que se trata de un conjunto de elementos sólidamente asociados. Devon Woods (1996) propone un modelo explicativo que denomina *Beliefs* (creencias), *Assumptions* (presuposiciones) y *Knowledge* (conocimiento) -o *BAK*-, en el cual estos elementos están organizados y estructurados en forma de redes de componentes interrelacionados. Cambra y otros (2000), a partir del modelo de Woods, optan por el concepto de un sistema formado por *Creencias*, *Representaciones* y *Saberes* (*CRS*). Con el término *creencias* designan las proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Las *representaciones* son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, los *saberes* son estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje y que están aceptadas de manera convencional. Para Cambra y otros, además, estos conceptos están articulados entre sí, por lo que se solapan fácilmente y forman un *continuum*.

Según diversos estudios (Clark y Peterson, 1986; Clandinin, 1986; Shulman, 1986; Schön, 1987; Brown, Collins y Duguid, 1989; Leinhardt, 1990; Elbaz, 1991; Burns, 1992; Pajares, 1992; Wubbels, 1992; Calderhead, 1991; Calderhead y Robson, 1991; Marrero, 1991; Calderhead, 1996; Meijer y otros, 1999), los CRS tienen las siguientes características:

- Están contextualizados, es decir, determinados y desarrollados por los contextos de la experiencia;
- son personales, particulares y específicos, pero los hay que también son compartidos por un grupo cultural determinado;
- constituyen un marco esquemático que permite afrontar la complejidad de la clase de lengua y así controlarla mejor;
- se mantienen implícitos e incluyen tanto elementos conscientes y preparados, como otros no conscientes e improvisados;
- son eclécticos, es decir, son síntesis de saberes que provienen de campos diversos, están poco organizados y contruidos con elementos anecdóticos;
- constituyen un marco de referencia tácito para la acción práctica, una especie de “caja de herramientas” necesaria y suficiente para abordar la complejidad de las clases;
- aunque son resistentes al cambio, pueden evolucionar a causa de nuevas experiencias;

- suelen ser clichés estereotipados.

En cuanto a los orígenes de estos CRS, todos los autores coinciden en señalar que se desarrollan generalmente a partir de la experiencia (propia o de los compañeros de trabajo), y muy especialmente, como señala Cambra (2000), la experiencia de “lo que funciona” o de “lo que no funciona”. También hay que destacar la experiencia que los profesores tienen del propio aprendizaje, sobre todo de lenguas extranjeras, tanto durante su infancia y escolarización como la de aprendizajes posteriores. De hecho, las propias vivencias como aprendices son decisivas para situarse a favor o en contra de prácticas concretas:

A lo largo de la vida, los seres humanos acumulan inconscientemente creencias sobre la lengua que varían de unas personas a otras. En el caso de los profesores, estas creencias populares sobre la lengua se ven influidas por la formación teórica recibida en las licenciaturas universitarias, las cuales, a lo largo del tiempo, han sido tributarias de diferentes paradigmas conceptuales que explican la lengua. De esta manera, la lengua puede ser vista como conocimiento (algo que debe ser conocido) o como habilidad (algo con lo que hacer cosas) o como una combinación de ambos aspectos (Woods, 1996, en Ballesteros, 2000: 26).

Estos aspectos de la lengua son contenidos potenciales de un curso, aunque la decisión de poner énfasis en unos u otros dependerá:

(...) por un lado, de los conocimientos y creencias del profesor y, por otro, de los factores contextuales tales como la prescripción curricular de la Administración, las características del centro y de los grupos de alumnos (Woods, *op.cit.*).

Otras fuentes de creencias son los manuales y lecturas relacionadas con actividades de clase; y, en menor medida, las experiencias de formación, las tradiciones de ciertas asociaciones o agrupaciones profesionales, las prescripciones curriculares y los principios derivados de la investigación cuya divulgación tiene lugar mediante publicaciones para el profesorado (Cambra, 2000). Todos estos factores son, sin embargo, susceptibles al cambio:

La experiencia vital y profesional se renueva día a día, la formación teórica se recicla y los nuevos conocimientos suponen nuevas perspectivas y nuevas formas de mirar alrededor (Ballesteros, *op.cit.*: 28).

De todos modos, aunque el cambio es posible, las personas pueden ofrecer mucha resistencia a aceptar la invalidación de sus constructos personales y pueden ser reticentes a experimentar con modelos alternativos:

Todas las teorías son hipótesis creadas por el hombre, relativas por tanto y susceptibles de ser reemplazadas por otras mejores. Cuando los individuos son conscientes de que sus ideas son hipótesis y modelos representacionales abiertos al cambio, en lugar de entidades fijas, el cambio es posible (...) El cambio conceptual, aunque potencialmente posible, no es un camino en el que pueda penetrar la persona sin experimentar ansiedad (Kelly, 1955, en Ballesteros, *op.cit.*: 15).

Al fin y al cabo, los profesores siempre reinterpretan en función del modelo que sostienen sobre qué es la lengua y cómo esta se aprende (Ghaith y Yaghi, 1997). Y son ellos, en definitiva, quienes deciden o no cambiar su práctica:

Cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla sino también aprender a reconocer y a juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar en la forma en que lo hacen, es decir, deben llegar a ver cómo construyen su propia realidad (Munby, 1983, en Ballesteros, *op.cit.*: 16).

Esta idea conecta directamente con la opinión de Fenstermacher (1979) de que la mejora de la enseñanza exige que se transformen las creencias subjetivas de los profesores en creencias objetivas; lo que sólo será posible a través de un sistema de formación inicial y permanente que priorice la reflexión crítica y el análisis de experiencias.

2. 3. El concepto de currículo y su aplicación a la enseñanza del ELE

La enseñanza del ELE ha permanecido, hasta muy recientemente, ajena a cualquier planteamiento de carácter curricular. Esta falta de atención a los temas relacionados con el desarrollo del currículo tiene dos causas fundamentales:

La primera es la tendencia tradicional a considerar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluso en la enseñanza formal de los colegios e institutos, como algo diferente al aprendizaje de otras asignaturas del currículo escolar. De hecho, la bibliografía especializada en temas relacionados con el desarrollo del currículo en otras materias, incluso en las de carácter humanístico, ha sido, en opinión de Rodgers, irrelevante para los intereses del profesor de lengua extranjera. La segunda causa tiene que ver con el desproporcionado predominio del paradigma lingüístico sobre el educativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, lo que ha supuesto la aplicación a esta enseñanza de los presupuestos teóricos de la lingüística aplicada en detrimento del análisis de los factores de carácter educativo que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De entre las muchas razones que pueden explicar este predominio, Rodgers pone énfasis en el mayor prestigio académico del que gozan los lingüistas con respecto a los educadores y señala que, dado que los temas relacionados con el desarrollo curricular se tratan en los estudios de carácter educativo más que en los estudios lingüísticos, han sido con frecuencia ignorados por aquellos especialistas en lingüística aplicada que se han interesado por la enseñanza de las lenguas extranjeras (Rodgers, 1989, en García Santa-Cecilia, 1995: 20).

Hasta los años ochenta no se perciben los primeros síntomas de cambio en esta situación. Johnson destaca, en estos últimos treinta años, tres grandes etapas en la evolución de la lingüística aplicada, como base teórica tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras:

- La primera etapa, caracterizada como de “revolución comunicativa”, refleja el esfuerzo de los investigadores por demostrar la inadecuación, en la teoría y en la práctica, de lo que Johnson denomina el *ancien régime* de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La lingüística aplicada se enfoca hacia nuevas ciencias lingüísticas emergentes, como la psicolingüística o la sociolingüística, emancipadas ya del pasado estructuralista, pero ajenas a los presupuestos y a los instrumentos de análisis de la teoría general de la educación;

- la segunda etapa se caracteriza por el esfuerzo que se dedica a adecuar el planteamiento de los distintos ámbitos de planificación de la enseñanza -los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación- al concepto de *competencia comunicativa* y a las investigaciones sobre los procesos de uso y de adquisición de nuevas lenguas. Es la época del florecimiento de cientos de “métodos” de enseñanza, con aportaciones a veces muy sofisticadas desde un punto de vista tecnológico, y de la proliferación de estudios sobre temas como el análisis de las necesidades de los alumnos, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc., a partir de presupuestos más acordes con la naturaleza social de la lengua, pero con escasa vinculación entre sí, por lo que no logran proporcionar una visión integrada de las diferentes áreas relacionadas con la enseñanza de las lenguas;
- la tercera etapa, que Johnson sitúa a partir de los años 80, se caracteriza por el hecho de que se empieza a percibir un creciente interés por la aplicación de las ideas relacionadas con la teoría curricular a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El currículo es entendido como un marco de actuación que permite relacionar los distintos ámbitos de planificación con la práctica de la enseñanza, al tiempo que promueve el contacto de la enseñanza de las lenguas con los principios de la teoría general de la educación. Superado el “fervor ideológico” y el “utopismo especulativo” de las etapas anteriores, se inicia una fase de consolidación e integración, con un nuevo sentido del realismo que pretende poner orden en el caos en el que había sucumbido buena parte de la denominada “metodología comunicativa” (Johnson, 1989: xi-xii, en García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 21-22).

En esta última etapa, autores como Stern (1983), Yalden (1983), Dubin y Olshtain (1986), Nunan (1988a) o Richards (1990) realizan estudios que responden al criterio de integración y realismo apuntado por Johnson (1989), en un intento de resolver algunos de los problemas que ha originado la separación tradicional entre las intenciones de los proyectos de enseñanza y la realidad de lo que ocurre en las aulas. Si tenemos en cuenta lo anterior, un currículo constituye:

(...) un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de estos principios a lo largo de un proceso de toma de decisiones orientado hacia la resolución de problemas y abierto a modificaciones derivadas de la práctica docente (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 9).

Desde una primera orientación conductista a partir de los años sesenta, caracterizada por la influencia de la lingüística estructural, los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado hacia enfoques de corte cognitivo. La psicología cognitiva se ha interesado por los procesos mentales de asimilación y apropiación de la nueva lengua y ha tenido un papel decisivo en las formas de programar la intervención didáctica. Recientemente, el enfoque cultural y científico centrado en el desarrollo individual ha pasado a considerar la importancia de los factores afectivos y las diferencias individuales en el aprendizaje, con una visión de la lengua que pone el acento en la dimensión sociocultural. Ello ha propiciado que en los debates actuales sobre teoría curricular se propugnen currículos abiertos y centrados en el alumno. Martín Peris los define de este modo:

El reconocimiento del protagonismo del discente en el desarrollo del aprendizaje, del papel que desempeñan los factores individuales y de las funciones que ha de cumplir el profesor hacen que profesores y alumnos se conviertan en los auténticos agentes del curriculum, participando en las decisiones sobre cada uno de los cuatro componentes [objetivos, contenidos, metodología, evaluación]. Esta participación se logra mediante un doble

procedimiento: de un lado, el plan curricular es un plan abierto que se va cerrando en sucesivos grados de concreción; de otro lado, los cuatro componentes se ejecutan en mutua interrelación, aplicando una metodología que entre cuyos procedimientos incluye estos: a) *el análisis de necesidades subjetivas* de los discentes, que desemboca en una negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos, y b) procedimientos de *evaluación continua y autoevaluación* que suministran información y retroalimentación para la renegociación del curriculum (Martín Peris, 1998a: 99).

Los currículos abiertos y centrados en el alumno nacen como alternativa a los currículos lineales, en los que cada componente (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) se aborda como una serie de pasos independientes y sucesivos, de acuerdo con un planteamiento de la educación que se denomina *finés-medios*. Los currículos lineales, de gran importancia hasta los años sesenta, tienen en Tyler (1949) a su máximo exponente. El autor, uno de los más importantes del siglo XX en todo lo relacionado con el currículo, considera que un currículo debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- Los fines y objetivos educativos que se quieren alcanzar;
- las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar estos fines y objetivos;
- los principios a partir de los cuales se organizarán estas experiencias educativas; y
- los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos.

Las críticas a este modelo no se hacen esperar: la falta de interacción entre los distintos componentes curriculares y el hecho de que esté centrado en la consecución de unos objetivos previamente determinados propician la búsqueda de soluciones alternativas.

En los años setenta, Stenhouse explicita su modelo curricular basado en el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se desarrolla en la práctica de clase y critica el enfoque del currículo que se centra solamente en los logros que un alumno debe alcanzar al final de un curso. Y es que, como apunta Gimeno, no es probable que el profesor utilice los objetivos como base de selección de contenidos:

Los esquemas curriculares basados en la preespecificación de objetivos como punto de partida del desarrollo de un *curriculum* suelen ser, por ello *poco operativos para el profesor, variable de referencia fundamental* para lograr que la filosofía de un *curriculum* llegue hasta la práctica (Gimeno, en Stenhouse, 1975: 15).

Stenhouse propone un currículo que ofrezca lo siguiente:

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los

principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el C. [currículo] en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del C. que sea susceptible de examen crítico.

(Stenhouse, *op.cit.*: 30).

La perspectiva integradora de Stenhouse aporta a la teoría del currículo elementos de especial interés (Nunan, 1988a):

- Se otorga un lugar central en el proceso curricular a lo que realmente ocurre en clase;
- se reconoce el papel fundamental que corresponde al profesor en el proceso de desarrollo curricular; y
- se pone énfasis en la importancia de la reflexión y el análisis crítico de los profesores como factor fundamental para que pueda producirse una adecuada evolución del proceso curricular.

En coherencia con este planteamiento, Stenhouse define el currículo como:

(...) una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, *op.cit.*: 29).

La innovación para Stenhouse está en entender el currículo como un proceso de investigación donde “*teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican estrechamente*” (Gimeno, en Stenhouse, *op.cit.*: 23).

En los años ochenta, Coll (1987) estudia las relaciones entre los modelos de Tyler y Stenhouse, centrados en el *resultado* y en el *proceso*, respectivamente, a partir de la diferenciación entre sistemas educativos *cerrados* y *abiertos* (Wickens, 1974). Gimeno se refiere de este modo a los sistemas educativos *cerrados* o *centralizados*:

La administración decide con algún asesoramiento, la cultura básica a transmitir, decisión curricular que se transmite al profesorado, aunque vaya acompañada de orientaciones metodológicas básicamente a través de los libros de texto, que son los auténticos agentes del desarrollo de las directrices curriculares de la administración. Para el profesor, la guía más inmediata que determina su enseñanza, la más accesible y eficazmente directriz, no son tanto los documentos curriculares emanados de la administración, ni siquiera tal vez su propio pensamiento pedagógico, sino

los propios textos y materiales curriculares (...). Me atrevería a decir que con este modelo la propia administración educativa renuncia a hacer del *curriculum* una palanca de transformación de la enseñanza y de formación del profesorado. Siendo, por otro lado, un modelo que desprofesionaliza al profesor en tanto que le relega al papel de simple ejecutante. Esta forma de desarrollar el *curriculum* hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica (...). Además deja en manos de la industria editorial la facultad de modelar en definitiva las connotaciones epistémicas, psicológicas y metodológicas del *curriculum* real que llega a los profesores a través de los materiales (prácticamente, de forma exclusiva, libros de texto) y guías del profesor (Gimeno, en Stenhouse, *op.cit.*: 13).

La cita de Gimeno pone de relieve, como puede apreciarse, la ineficacia de los sistemas educativos cerrados en base a considerar el papel del profesor en el proceso de desarrollo curricular. Según Coll, en este tipo de sistemas educativos la aportación del profesor se reduce:

(...) a la organización funcional del currículo y a la elección de determinadas metodologías de trabajo que, de todas maneras, están condicionadas por los objetivos y los contenidos preestablecidos (Coll, 1987).

En los sistemas educativos cerrados se pretende homogeneizar al máximo el currículo para toda la población escolar, por lo que objetivos, contenidos, materiales didácticos y métodos que han de utilizar los profesores en cada área de la enseñanza están determinados de antemano y las variaciones en función del contexto son mínimas. Un punto de vista así nos lleva a equiparar al currículo “*con una prescripción, por escrito, de lo que se pretende que debe suceder en las escuelas*” (Stenhouse, *op.cit.*: 26).

Dicho esto, queremos pasar a considerar la importancia que los sistemas educativos abiertos conceden a dos aspectos fundamentales del proceso de desarrollo curricular: el papel del profesor y la atención a lo que realmente ocurre en clase. El profesor pasa a convertirse, en primer lugar, en un sujeto activo en este proceso, puesto que en él se delega la responsabilidad de la formulación de objetivos y la elección de contenidos para cada área de la enseñanza; en segundo lugar, se concede gran importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa.

2. 3. 1. Un modelo curricular abierto y centrado en el proceso

El modelo curricular que tomaremos como referencia para desarrollar los presupuestos teóricos de este estudio es el resultado de la labor de investigación de García Santa-Cecilia al frente del equipo académico encargado de elaborar el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994). Se trata de un modelo curricular que responde a una concepción abierta del currículo y cuyos fundamentos teóricos se presentan en *El currículo de español como lengua extranjera* (García Santa-Cecilia, *op.cit.*). El autor toma prestadas ideas de autores como Nunan (1988a), Johnson (1989) o Dubin y Olshtain (1986) a la hora de considerar los criterios de elaboración de su modelo curricular:

- Es un modelo *abierto y centrado en el alumno*: este modelo considera al alumno como eje del currículo. Quienes adoptan este modelo consideran, en primer lugar, que un proyecto educativo puede fracasar si no existe un

análisis del contexto en que se producirá la enseñanza (Dubin y Olshtain, 1986); profesores y alumnos se convierten, en segundo lugar, en los auténticos agentes del currículo, participando en las decisiones sobre cada uno de los componentes curriculares (Nunan, 1988a);

- es un modelo *integrado*: este modelo parte de la idea de que un currículo incluye un conjunto de procesos de toma de decisiones que han de relacionarse de forma coherente (Johnson, 1989). Los distintos componentes curriculares actúan, pues, de forma simultánea y no sucesiva;
- es un modelo *flexible*: quienes adoptan este modelo consideran que todo plan curricular debe partir de una serie de propuestas de carácter general que deberán adaptarse a las características de cada centro y grupo de alumnos. Los centros pueden, por ejemplo, organizar la distribución de los cursos en función de las necesidades de sus alumnos, a la vez que los equipos docentes tienen libertad para escoger aquellos procedimientos metodológicos y materiales didácticos que respondan mejor a los intereses de su alumnado.

De lo expuesto hasta ahora podemos concluir que actualmente se concibe el currículo como un marco general de actuación formado por una dimensión teórica y otra práctica fuertemente imbricadas entre sí, que comprende una serie de aspectos distintos pero estrechamente relacionados:

- La consideración de los valores educativos predominantes en cada momento histórico y la visión de la enseñanza y el aprendizaje que deriva de estos valores;
- las investigaciones relacionadas con los distintos componentes del currículo -los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación- y las decisiones que constituyen el ámbito de la planificación de la enseñanza en todo proyecto educativo; y
- el análisis de los procesos a través de los cuales se lleva a cabo en la práctica el desarrollo y la evaluación de cualquier plan de actuación pedagógica (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 19).

A juicio de García Santa-Cecilia, a estas tres áreas corresponden, respectivamente, los siguientes niveles de análisis:

- Los fundamentos teóricos del currículo, así como el estudio de los factores del entorno en el que se desarrollará el currículo (el *nivel de fundamentación*);
- las decisiones relacionadas con la planificación de los componentes curriculares (el *nivel de decisión*); y
- la aplicación del currículo, esto es, el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo al poner en práctica las decisiones de planificación curricular (el *nivel de actuación*) (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 19-20).

Estos niveles de análisis o grados de concreción permiten que las decisiones que han de tomarse con respecto a la enseñanza se adopten en diferentes momentos a lo largo del desarrollo del currículo:

Así, en un primer grado de concreción curricular, se adoptan decisiones en el ámbito de la planificación. Estas decisiones constituyen el Plan Curricular, que supone, en definitiva, la plasmación de un enfoque determinado sobre el modo de entender la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. Los equipos docentes de los centros, en un segundo grado de concreción, deben

trasladar a los programas de enseñanza las informaciones y las orientaciones generales del Plan Curricular en función de las circunstancias del entorno y las características de cada tipo de alumnado. Los actos de enseñanza de los profesores en las clases, a través del diálogo con los alumnos, constituyen el tercer grado de concreción (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 80).

Todo ello forma parte de la visión del currículo como un modelo abierto en el que los diferentes niveles de análisis se relacionan entre sí de forma complementaria y consistente.