

EL CURRÍCULO COMO PROCESO Y COMO PRODUCTO

Como el mismo Nunan indica en el prefacio de *The Learner-Centred Curriculum**, el objetivo del libro es ofrecer la teoría y práctica curricular aplicadas a la enseñanza del Inglés desde una perspectiva “de abajo arriba” en lo que se refiere al desarrollo curricular. Es decir, se basa en estudios de qué es lo que realmente hacen y piensan los profesores de segundas lenguas (L2s) al planificar, implementar y evaluar sus programaciones. Los planteamientos teóricos presentados en el libro se ven ilustrados y reforzados por toda una serie de casos representativos de profesores ofrecidos a modo de ejemplo. La totalidad del trabajo presentado en el libro está unificada por el concepto del enfoque didáctico que otorga al alumno el lugar central en el proceso curricular, y, aunque se basa en el aprendizaje del Inglés como L2 (L2 Inglés) hecho por adultos, Nunan lo considera también relevante para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en general, así como para los contextos docentes en que los sujetos de aprendizaje son niños. Por otra parte, trata de combinar satisfactoriamente las perspectivas teóricas y las percepciones prácticas procedentes de la lingüística aplicada con otras que provienen de la investigación y el desarrollo curricular, tratando de sacar provecho de ambas y, muy en especial, esforzándose para que profesores, investigadores y académicos que se mueven dentro del campo del paradigma lingüístico lleguen a percatarse de los beneficios alcanzables si, tanto la teoría como la investigación realizadas en el campo educativo en general, se aplican a la enseñanza de L2s.

En la obra se habla del programa educativo que tiene por finalidad la enseñanza de L2 Inglés a la población emigrante en Australia, el “Australian Adult Migrant Education Program” o AMEP, uno de los más dinámicos programas de este tipo en el mundo y singularmente caracterizado por el hecho de que, a pesar de estar coordinado a nivel nacional, el proceso de desarrollo curricular que representa es de abajo arriba y no el normativo de arriba abajo. En cada una de las instituciones en que se ofrecen programas de lengua inglesa para emigrantes, los alumnos juegan un papel fundamental en el establecimiento de sus propios objetivos de aprendizaje y en la determinación de lo que van a aprender y en cómo van a hacerlo. Nunan, director él mismo del Centro de Recursos para el Currículo Nacional de Adelaida, Australia, presenta precisamente en este libro dicha experiencia.

El AMEP representa un caso singular de un proyecto de currículo nacional en el que tanto profesores como alumnos desempeñan un papel central en cada una de las fases del proceso curricular, ofreciéndose en este libro un modelo de lo que es el desarrollo curricular. De esta forma, se muestra cómo tal desarrollo ha de tener en cuenta el análisis de las necesidades de los alumnos, el establecimiento de los objetivos a alcanzar, la gradación y la secuenciación del contenido, el desarrollo de

* Nunan, D. 1988b. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

materiales didácticos, y la implementación y evaluación del propio currículo. También se ofrece evidencia de cómo estos procesos interaccionan entre sí dentro de una perspectiva curricular en la que el alumno ocupa el puesto central. Abundantes ejemplos tomados de la experiencia del AMEP ilustran la argumentación expuesta, y en todo momento se nos indica cómo el trabajo curricular debe moverse más allá de la mera especulación y basarse en hechos empíricos si es que pretende tener substancia real. El uso de cuestionarios, entrevistas y el estudio de casos particulares al efectuar la planificación curricular muestran cómo alcanzar este objetivo. De igual modo se alude a la necesidad que tienen los responsables del currículo relativo a la enseñanza de L2s de hacer uso de la investigación y la práctica ejecutadas en el resto del espectro educativo.

Nunan, al abordar la cuestión del desarrollo curricular, parte, como ya hemos indicado más arriba, de lo que los profesores hacen efectivamente en el aula, y no de lo que se supone deberían hacer. Su trabajo, pues, se ha basado en lo que muchos de los profesores inscritos en el AMEP han encontrado deseable y posible hacer en sus aulas. Dos son las razones que explican su visión del currículo desde la perspectiva del profesor. La primera es que, partiendo del enfoque que da prioridad al alumno como eje central de la actividad docente, considera al profesor como el primer agente del desarrollo curricular. La segunda se debe a su concepción de que la realidad educativa no es lo que los planificadores educativos estiman que debe ser sino lo que tanto profesores como alumnos efectivamente hacen, dejando así bien claro que no comparte la ingenua y engañosa idea de que planificar la actividad docente equivale a producir un tipo de enseñanza acorde con tal planificación ni que lo que se enseña es exactamente lo que se termina aprendiendo. Arguye que investigaciones en torno a este tema (Long, 1977; Allwright, 1979; 1986 en Nunan, 1988b; Ellis, 1984; Young y Lee, 1984; Burton y Nunan, 1986 en Nunan, 1988b; Spada, 1987) han demostrado que la realidad educativa es mucho más compleja que esto ya que ni los profesores siguen de forma inquebrantable un plan prefijado ni necesariamente los alumnos siempre aprenden lo que aquéllos les enseñan (p. 1).

Al revisar la perspectiva predominante en lo que se refiere a la enseñanza de L2s, sostiene que ésta se ha desarrollado al margen de lo que ha ido ocurriendo en el resto del contexto educativo, pensándose que tanto la teoría como la práctica educativas en general tenían poco que ofrecerle, y resalta la excesiva influencia ejercida sobre este campo por la lingüística teórica. Alude a cómo en Europa, en los años setenta, el objetivo se centró en la especificación del contenido a impartir mediante el desarrollo de programaciones que tenían un enfoque lingüístico, apuntando que el desarrollo de las programaciones nocio-funcionales representaron una amplitud en el enfoque adoptado pero que, no obstante, el objetivo predominante seguía siendo prioritariamente lingüístico, y mostrando, comparativamente, un descuido en lo que se refiere a la metodología. Por otra parte, continúa, ha habido propuestas que han dado preeminencia a la metodología excluyendo, como contrapartida, otros elementos del currículo tales como la especificación del contenido y la evaluación. También hace mención al hecho de que en la actualidad la situación está cambiando al haber aparecido en los últimos años publicaciones que urgen el desarrollo y adopción de

enfoques integrados en lo que se refiere al desarrollo curricular, e incorporación en los mismos de procedimientos sistemáticos y exhaustivos de forma tal que contengan componentes similares a los contenidos en los procesos de desarrollo curricular tradicionales (Stern, 1983; Yalden, 1983; Richards, 1984; Nunan, 1988a).

En la obra se ofrece una fundamentación teórica y empírica en relación al desarrollo curricular que otorga puesto central al alumno en tal proceso y que tiene lugar en el contexto de L2 Inglés para sujetos adultos. Aunque tal currículo contendrá los elementos característicos del desarrollo curricular tradicional, es decir, planificación —que incluye análisis de necesidades, y el establecimiento de fines y de objetivos—, implementación —que incluye la metodología y el desarrollo de materiales didácticos— y evaluación, sin embargo tendrá como rasgo distintivo y diferenciador del desarrollo curricular tradicional el que la concepción de currículo que lo anima implica que tal currículo será una labor conjunta de profesor y alumnos, ya que éstos últimos tienen una participación directa y fundamental en lo que se refiere al proceso de toma de decisiones concernientes al contenido curricular y a cómo tal contenido es impartido. Este cambio de orientación conlleva, por su parte, toda una serie de implicaciones prácticas fundamentales en el conjunto del proceso curricular ya que un currículo que es negociado no puede introducirse y controlarse del mismo modo que uno prescrito bien sea por el profesor o por la institución educativa al caso. De manera particular, hay que resaltar la carga que tal currículo supone para el profesor en lo que atañe a todos los aspectos del desarrollo curricular.

Partiendo de estudios hechos en lo referente a la actividad desempeñada por el profesor dentro de este contexto que estamos tratando, se elabora un modelo de currículo negociado en el que puede apreciarse cómo gran parte de la consulta, toma de decisiones y planificación es de carácter informal y tiene lugar a lo largo de la implementación de la programación establecida. Muchos de los estudios que le sirven de base a esta obra se hacen públicos por primera vez en ella, encontrándose entre ellos un estudio a gran escala en el que participaron más de ochocientos profesores y que tiene por objetivo el estudio del profesor en cuanto responsable del desarrollo del currículo, así como otros estudios de menor envergadura cuyo objetivo es estudiar la forma en que el profesor se ve implicado en la selección del contenido a impartir, la metodología a emplear, los materiales a utilizar así como la modificación pertinente de los mismos, y el ejercicio de la evaluación.

Se hace notar que la filosofía que propugna al alumno como centro del proceso educativo, pone claramente de manifiesto que, en la medida en que en la mayoría de contextos docentes existe toda una serie de constricciones que imposibilitan que se le enseñe en clase al alumno todo lo que necesita saber, es pues necesario enseñarle, por una parte, lo que le es efectivamente relevante, es decir, destrezas lingüísticas específicas, y, por otra, desarrollar en él destrezas de aprendizaje que le permitirán participar activamente en su propio aprendizaje. Consecuencia de lo anterior es que el adoptar la mencionada filosofía supone el tener que ofrecer currículos distintos para alumnos distintos. Y en la medida en que no puede esperarse la misma participación en la elaboración del currículo por parte de alumnos que carecen de la necesaria experiencia previa, tanto en lo que se refiere a la materia específica L2 como

en lo relativo al hecho de aprendizaje en sí mismo, al tratar con aprendices novicios será normalmente el profesor quien tome la mayoría de las decisiones. Es por esto que desde esta perspectiva el currículo se conceptualiza tanto por los procesos que entraña el ejecutar las tareas curriculares como por los resultados logrados, es decir, por la especificación del contenido, las posibles opciones metodológicas ofrecidas, etc.

Los componentes esenciales del modelo curricular propuesto en la obra que tratamos son los siguientes: procedimientos de planificación inicial (que incluyen la recolección de la información pertinente y la distribución correspondiente de los alumnos en grupos), la selección del contenido a impartir y su gradación conceptual, la metodología a emplear (que incluye la selección de actividades de aprendizaje y de materiales didácticos), así como el necesario control que es preciso realizar al unisono de la implementación curricular establecida, la correspondiente evaluación de la misma y la estimación de su valor como planteamiento curricular.

El primer componente del proceso curricular, la recolección de información acerca de los alumnos, se realiza con la finalidad de diagnosticar sus necesidades objetivas (Richterich, 1972), es decir, aquellas necesidades externas al alumno. Se considera que esta información inicialmente obtenida es, por lo general, de tipo superficial ya que se relaciona con información factual relativa al nivel de competencia lingüística que los alumnos tienen en el momento de iniciar el curso, edad, pasado académico, experiencias de aprendizaje previamente realizadas, tiempo pasado en la cultura de la L2 que van a aprender, así como ocupaciones desempeñadas con anterioridad al curso y la que en la actualidad se tiene. Se puntualiza que aunque en ocasiones es posible obtener más información de tipo subjetivo relativa a la duración e intensidad del curso que se desea realizar, tipo de estructuración o modalidad de aprendizaje preferidas, objetivos del aprendizaje, metodología elegida, preferencias en estilos de aprendizaje y demás, suele ocurrir que a este tipo de información que se refiere a las necesidades subjetivas del alumno en tanto individuo en una situación de aprendizaje concreta sólo se tiene acceso una vez el curso se ha iniciado. También se resalta que es preciso tener sumo cuidado con el uso que se hace de esta información, ya que las distintas necesidades individuales que han sido evaluadas pueden ser objeto de muy diversas interpretaciones, según sean los baremos que se utilicen y la consiguiente importancia relativa que se otorgue a los diferentes factores considerados, ya sean la competencia lingüística manifestada, el tipo de vida exhibido, las preferencias de aprendizaje mostradas, etc. Se sostiene que si bien la competencia lingüística sigue siendo el factor predominante en lo que se refiere a la asignación de los alumnos a un tipo u otro de clase, es preciso, no obstante, considerar otras alternativas ya que con frecuencia suele ocurrir que la razón de no realizarse agrupaciones de alumnos de acuerdo a otros criterios más imaginativos se debe, fundamentalmente, a razones de inflexibilidad administrativa.

La selección del contenido a impartir es un componente importante en el currículo que confiere al alumno puesto cardinal dentro del mismo. Ocurre que en tal tipo de currículo el tener criterios claros a la hora de seleccionar el contenido facilita el acceso a una adecuada selección de materiales pedagógicos y actividades de apren-

dizaje, y colabora eficazmente en lo referente a la evaluación y la apreciación crítica de la labor ejecutada. Punto básico a destacar en este apartado es la crucial distinción que separa al currículo tradicional del que aquí se defiende. En este último, ninguna decisión es inamovible, particularmente en lo que se refiere al contenido y a su gradación cognitiva, que habrán de ser modificados según se vaya realizando pedagógicamente la programación acordada, según vayan manifestándose las destrezas de los alumnos, según su propia autocomprensión como sujetos de aprendizaje vaya tomando realidad y a medida que se perciba las necesidades que tienen los alumnos así como el cambio gradual que tales necesidades experimentan a lo largo del curso.

Se nos recuerda que la cuestión de la metodología suele ser el área en que se manifiesta potencialmente el mayor grado de conflicto entre profesor y alumno. Aunque tradicionalmente tal conflicto se dirime bajo la premisa de que “es el profesor el que sabe más”, en este otro planteamiento aquí defendido resulta crucial que todo conflicto se solucione de forma real y no ficticia. La solución para los desacuerdos metodológicos previsible en cualquier alternativa curricular parece hallarse en técnicas y procedimientos que faciliten la negociación y la consulta mutua entre las partes en litigio.

La evaluación, último de los componentes curriculares, tiene lugar, tradicionalmente, al final del proceso curricular. Sin embargo, en el modelo aquí propuesto, la evaluación acontece paralela a todas las otras actividades curriculares y puede ejecutarse en varios momentos a lo largo de las etapas de planificación e implementación, así como durante la etapa prevista como evaluación en tanto tal. En este modelo se distingue la evaluación del curso en sí de lo que sería la evaluación individual del alumno. Se entiende que el objetivo de la evaluación es determinar si los objetivos del curso han sido alcanzados. Si bien tradicionalmente se ha equiparado la evaluación a la realización de algún tipo de test y se la ha relegado al final del proceso de aprendizaje, ejecutada además por alguien no directamente vinculado al curso impartido, esto es, evaluación sumativa y no evaluación formativa, en el modelo propuesto aquí la evaluación por lo general acontece bajo la forma de control informal realizado simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y hecho por los propios participantes en el mismo, es decir, profesor y alumnos.

En suma, el diseño curricular propuesto aquí es cíclico porque las actividades del desarrollo curricular tienen lugar durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje ejecutados. También es interactivo, ya que se reconoce que el ímpetu necesario para que el desarrollo curricular se lleve finalmente a cabo puede partir de cualesquiera de los elementos componentes del modelo y que un cambio en uno de estos elementos repercutirá también en los otros elementos. Así, por ejemplo, el descubrimiento de nuevos materiales didácticos puede sugerir introducir modificaciones en los objetivos previamente establecidos, en las formas previstas de acometer las actividades docentes y en la propia evaluación. Asimismo, el usar materiales novedosos implicará de forma inevitable cambios en la metodología utilizada y en el tipo de actividades de aprendizaje que tendrán lugar en el aula. Puede, pues, decirse que esta propuesta curricular trata de sintetizar el modelo que tenía sus miras puestas en el producto final que se pretendía con él conseguir y el que se centraba prioritariamente

en los procesos de aprendizaje por él generados. Se estima que cualquier currículo que no preste la debida atención tanto al proceso curricular como al fin último que éste debe de producir ha de ser indefectiblemente inadecuado. También se pretende que el alumno, en lugar de embarcarse en la utópica empresa de tratar de adquirir la totalidad de la L2, trate, por el contrario, de adquirir las destrezas comunicativas y lingüísticas que necesita a fin de poder enfrentarse a tareas inmersas en la vida cotidiana.

Consideramos que con el planteamiento curricular desarrollado en este libro, Nunan realiza una aplicación metodológica de lo que teóricos en lingüística aplicada, adquisición de L2s y psicología cognitiva, así como expertos en el desarrollo curricular y metodología (Savignon, 1983; Dubin y Olshtain, 1986; Wenden y Rubin, 1987; Yalden, 1987; Nunan, 1989a; 1989b; 1991; 1992; Skehan, 1989; Brumfit y Mitchell, 1990; Oxford, 1990; Larsen-Freeman y Long, 1991; Wallace, 1991; Wenden, 1991; Stern, 1992) han venido descubriendo en sus investigaciones, y poniendo de manifiesto en sus publicaciones, en los últimos años.

Referencias

- Allwright, R. 1979. "Language Learning through Communication Practice". En C. Brumfit y K. Johnson (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 167-182.
- Brumfit, C. and R. Mitchell (eds.) 1990. *Research in the Language Classroom*. Modern English Publications/The British Council.
- Dubin, F. y E. Olshtain 1986. *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1984. "The Role of Instruction in Second Language Acquisition". En D. Singleton y D. Little (eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL: 19-37.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Long, M. 1977. "Teacher Feedback on Learner Error: Mapping Cognitions". En H. Brown et al. (eds.), *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL: 278-294.
- Nunan, D. 1988a. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1989a. *Understanding Language Classrooms*. Prentice Hall International (UK).
- Nunan, D. 1989b. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. Prentice Hall International (UK).
- Nunan, D. (ed.) 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J. 1984. "Language Curriculum Development". *RELC Journal* 15, 1. Singapore: 1-29.

- Richterich, R. 1972. *A Model for the Definition of Language Needs*. Strasbourg: Council of Europe.
- Savignon, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. USA: Addison-Wesley.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Spada, N. 1987. "Relationships Between Instructional Differences and Learning Outcomes: A Process-Product Study of Communicative Language Teaching". *Applied Linguistics* 8, 2: 137-159.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Editado por P. Allen and B. Harley.
- Wallace, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall International (UK).
- Wenden, A. and J. Rubin 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International (UK).
- Yalden, J. 1983. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon.
- Yalden, J. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Young, R. y S. Lee 1984. "EFL Curriculum Innovation and Teachers' Attitudes". En P. Larson et al. (eds.), *On TESOL '84: A Brave New World for TESOL*. Washington D.C.: TESOL: 183-194.

M^a Adelaida Jurado Spuch