

UN MODELO PEDAGOGICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES

CAYETANO ESTÉBANEZ ESTÉBANEZ

RESUMEN

En este trabajo intento hacer una contribución a los datos de la Lingüística Aplicada en la enseñanza del inglés desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, en particular desde los modelos de contenidos, objetivos, proceso y pedagógico. Argumento en favor de un modelo pedagógico, que implica tanto la instrucción como la educación. Concluyo promoviendo una base interdisciplinar, dentro del curriculum institucional, y dando una importancia primordial a las cuestiones de procedimiento.

ABSTRACT

In this paper I intend to make a contribution to the data of Applied Linguistics on the teaching of English from the point of view of Educational Sciences, in particular the content, objectives, process and pedagogical models. I argue in favour a pedagogical model, which involves both instruction and education. I conclude putting forward an interdisciplinary base, within the institutional curriculum, giving paramount importance to procedural matters.

PALABRAS CLAVE

Lingüística Aplicada, Ciencias de la Educación, Modelo, Base Interdisciplinar, Procedimiento, Adquisición, Tareas, Conocimiento Reflexivo.

KEYWORDS

Applied Linguistics, Educational Sciences, Model, Interdisciplinary Base, Procedures, Acquisition, Tasks, Reflexive Knowledge.

1. INTRODUCCION

La enseñanza de la Lengua Inglesa constituye una práctica educativa y, como tal, implica una tarea de supuestos científicos e ideológicos. Mas es un hecho que, mientras el resto de las disciplinas del curriculum se ha inclinado hacia los principios generales de las Ciencias de la Educación, la Lengua Inglesa se ha conformado, casi exclusivamente, sobre los datos de la Lingüística Aplicada. Si la razón última de la enseñanza es la educación de la persona, habrá que averiguar en qué medida se contribuirá a ese fin desde la parcela del inglés. Más aún, el análisis de los paradigmas de esta pedagogía puede desvelar las causas del desequilibrio entre los recursos empleados y los resultados obtenidos.

Por ser intencional, hay siempre en el proceso educativo algo o alguien que suscita en la persona el conocimiento de sí y del mundo circundante por medio de la activación de sus códigos cognoscitivos. El aprendizaje consiste en esta dialéctica de adaptación y de

estrategias para aprovechar la experiencia, que termina en un hecho de actividad, capaz de resolver problemas nuevos. Así, este carácter dinámico del aprendizaje contribuye a la formulación de una estructura activa de la educación, donde la persona va construyendo continuamente su conocimiento y representación del mundo dentro de una unidad y continuum de saber. De ahí que, como afirma J. Dewey (1916), el problema central de la educación consiste en seleccionar las experiencias presentes que vivan en las siguientes de una manera fructífera y creativa.

Guilford (1950) describe la creatividad, que es un modo fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua, como la capacidad para idear, inventar, diseñar, componer y planificar, a lo que Getzels y Jackson (1962) añaden también la de asumir riesgos y crear formas nuevas. Por su parte, Jackson y Messick (1969) jerarquizan las respuestas creativas en una escala que, aplicada al aprendizaje del inglés, se refleja de la siguiente manera: al producir proposiciones y comunicarse, el hablante enuncia siempre algo completamente nuevo, bien sea por la estructura lingüística, por el significado o por el contexto. Este hecho conlleva una codificación de lo ya conocido sobre la base de las transformaciones necesarias para generar nuevas formas de lengua y pensamiento, lo que implica un desarrollo de la capacidad de condensación intelectual y emocional, pues obliga al alumno a una gran economía verbal y conceptual, especialmente en los niveles inicial y preintermedio.

La Lengua Inglesa forma parte del curriculum educativo español, y en un futuro inmediato su aprendizaje se prolongará desde los 8 años de edad del alumno hasta el final de la enseñanza secundaria. De ahí proviene la importancia capital de esta disciplina y la justificación del estudio y la renovación en este campo.

En el mejor de los casos, la enseñanza del inglés se ha organizado sobre los datos de la Lingüística Aplicada, desde un método audiolingual o desde un enfoque nocional-funcional, y con unos objetivos instrumentales de comunicación. En punto a programación y didáctica, la libertad de acción que han tenido los profesores no parece tanto una actitud buscada, cuanto la inexistencia de un paradigma pedagógico claro, con escasa relevancia personal o ideológica. De esta manera, la motivación es algo extrínseco a la persona, pendiente siempre de la obtención de un mejor empleo en el futuro, olvidando la imbricación educativa de todas las disciplinas del curriculum (Brumfit, 1979).

Lo que se pretende aquí es hacer una aportación a los datos de la Lingüística Aplicada en la enseñanza del inglés desde los supuestos de las Ciencias de la Educación, dentro de una formulación de la asignatura que ya se percibe en algunos estudiosos de la década de los años ochenta (Stern, 1983; Clark, 1987 y R. White (1988)). Un enfoque de esta naturaleza puede enriquecer el tratamiento de esta disciplina, teniendo siempre presente que aquí no se dan soluciones instantáneas, y que no hay enfoque ni método que pueda substituir la guía de un profesor experimentado.

2. ESTATUTO EPISTEMOLOGICO

El estatuto epistemológico de la asignatura de Lengua Inglesa puede analizarse desde cuatro perspectivas diferentes: desde el conocimiento que se va a transmitir (*Modelo de Contenidos*), desde los fines que se pretende, (*Modelo de Objetivos*), desde el desarrollo de la persona (*Modelo de Proceso*), y desde una educación integrada (*Modelo Pedagógico*), que es la que se propone aquí.

2.1. Modelo de Contenidos

Aunque se entrelazan en muchas cuestiones, cada uno de estos modelos se basa en supuestos teóricos y prácticos propios, y tiene una proyección determinada en la enseñanza de esta disciplina. Así, el *Modelo de Contenidos*, que tiene una fundamentación racionalista, en la que el conocimiento es algo independiente de la experiencia del sujeto, promueve todo lo que favorezca el valor intrínseco y superior de la disciplina académica (Taylor y Richards, 1985); todo ello dentro de una teoría del aprendizaje que consiste en la captación y retención del saber, y cuya ideología Skilbeck (1973) y Scrinshaw (1983) llaman Humanismo Clásico.

En el ámbito del inglés, la organización del syllabus de este *Modelo de Contenidos*, basado en la metodología de las lenguas clásicas, dió lugar al enfoque gramatical y de traducción, en el que la materia se expresa en elementos gramaticales, fonéticos y léxicos, yendo siempre desde lo más simple a lo más complejo.

Blenkin y Kelly (1987) critican este modelo, afirmando que, si la educación consiste en promover el desarrollo de todos los alumnos, y no sólo de los más dotados, la consideración de la persona debe primar sobre el contenido. Realmente, en una época en que la dinámica social ha dado paso a una mayor igualdad de oportunidades, el proceso de educación del *Modelo de Contenidos* y la ideología del Humanismo Clásico en el curriculum general debe incorporar otros enfoques más centrados en el alumno.

2.2. Modelo de Objetivos

El *Modelo de Objetivos* o producto ha estado vigente durante más de tres décadas, y ha sido adoptado por las instituciones educativas, pues ofrece unos parámetros sencillos de medir y controlar.

El sentido cientifista de este modelo, que se traduce en la confección de unas listas de objetivos específicos de naturaleza operativa (Tyler, 1949; Taba, 1962), con una minuciosidad *ad infinitum* (Bloom, 1956; Krathwohl, 1964) ha significado un intento de aplicar a la educación la organización taylorista de la industria, dentro de una teoría skinneriana del aprendizaje, que concibe la conducta de la persona como un cambio observable en un proceso algorítmico, siempre en busca de la eficacia (Gimeno, 1986). Posteriormente y debido, en gran medida, a Chomsky (1959) y a Lenneberg (1967), este *Modelo de Contenidos* se vio desde la Teoría del Código Cognitivo. Según esta hipótesis, el estudiante aporta a la tarea del aprendizaje una capacidad mental innata para la percepción de las relaciones resultantes de la organización de la estructura nueva sobre la base del material ya conocido.

Se trata, en suma, de un modelo de eficacia y de *aprendizaje de dominio* (Carroll, 1971), cuyas raíces conceptuales hay que buscarlas en el Positivismo Lógico y, en particular, en Wittgenstein (1922), para quien el mundo no son las cosas en sí, sino los hechos, y la lengua es una figura o un paradigma de esos hechos (Primera Tesis del *Tractatus*).

Aunque desde supuestos diferentes, en el aprendizaje de la Lengua Inglesa coinciden dentro de este paradigma las modalidades más aceptadas en las últimas décadas: el audiolingüismo, que dominó este campo desde los años cuarenta a los sesenta, y se refleja

en los programas de la LGE de 1970, y el enfoque nocional-funcional, que prima en el DGB de la Reforma Educativa actual.

La base epistemológica inmediata de esta última modalidad hay que situarla en la teoría de los actos de habla, de Austin (1962) y Searle (1969) y, en última instancia, tal como se indicó anteriormente, en la concepción wittgensteiniana de la lengua como actividad y juego lingüístico, y la afirmación fundamental de que una "palabra es su uso en la lengua" (Wittgenstein, 1953). En la práctica académica este giro copernicano en la enseñanza del inglés partió de la resolución del Consejo de Europa de 1973 por la que se promovía un sistema de unidades/crédito para el aprendizaje de las lenguas modernas. Las categorías de nociones y funciones que delineó Wilkins (1976) para este efecto fueron simplificadas después por van Ek (1975, 1977), trabajando sobre la idea de que la competencia comunicativa (Hymes, 1971) se desarrolla en las situaciones, grados de destrezas y actividades lingüísticas. En cuanto a la metodología, este modelo propone una progresión cíclica (Finocchiaro y Brumfit, 1983) sobre unos ítems nocionales, funcionales, gramaticales y fonéticos, que se presentan en una gradación de menor a mayor uso y complejidad.

Este enfoque nocional-funcional en la enseñanza de la Lengua Inglesa, que tiene en su haber una preocupación por el cambio social a través del énfasis en la comunicación, y una preocupación por los intereses del alumno y la evaluación centrada en las posibilidades de éste se halla, lo mismo que el método audiolingual, dentro de un *Modelo de Objetivos*. Con todo, adolece también de los problemas inherentes a este paradigma.

En primer lugar, un *Modelo de Objetivos* concibe el hecho educativo como un fenómeno de producción industrial, de donde deriva; mas en la comunicación lingüística el producto es completamente impredecible, lo que no se compadece bien con este modelo. Por otra parte, la psicología conductista en la que se basa, hace del alumno un sujeto pasivo de su propio desarrollo, olvidando la creatividad del proceso personal de educación. Como dice di Pietro (1982), "it is easier o teach the student to be *anybody* in the taget language... than it is to prepare the student to be *somebody*". A su vez, las diferentes taxonomías, tanto del método audiolingual como del enfoque nocional-funcional, no reflejan la rica variedad de la lengua pues, con demasiada frecuencia, se parecen a un *thesaurus* de léxico y oraciones que han de adoptarse de una manera mecánica, como si se tratara de los conocidos libros de frases para turistas. Lo mismo puede decirse del trabajo sobre las necesidades del estudiante que hicieron Rictcrich y Chaucerol (1978) para el Consejo de Europa.

La cuestión no está en ayudar al alumno a adquirir una taxonomía de conductas, sino a que desarrolle una capacidad para producir comportamientos nuevos y apropiados, que son completamente impredecibles y, por tanto, no especificables. Enseñar una subdivisión de conductas es, precisamente, lo que se criticaba a los métodos tradicionales. En definitiva, la Lengua Inglesa, cuando se enseña dentro de un enfoque nocional-funcional rígido, tiende a ritualizarse, con el resultado de una fosilización de su uso en un nivel simplificado y artificial. Así, el alumno que ve satisfecha su necesidad primaria diciendo, por ejemplo, "Can you open the window?", difícilmente aprenderá otras estructuras como "Will you open de window?", o, mucho menos, "Would you ming opening the windou?". No en vano los trabajos del Consejo de Europa versaron sobre las necesidades de *supervivencia* de adultos en situaciones profesionales o de intercambio turístico; mas sabemos que son los actos verbales no ritualizados los que aportan un desafío real, porque apelan a la creatividad de la persona.

El hecho de formular los objetivos de la disciplina en términos operativos no invalida la base conductista que sustenta el modelo, que parte de una concepción mecanicista y, por ello, manipulable de la persona, donde el profesor y el alumno pueden convertirse en meros servidores del curriculum (Blenkin y Kelly, 1987).

La especificación del contenido en el programa de Lengua Inglesa basado en este modelo resulta, al final, bastante anbigua, porque es muy difícil predecir qué será lo más importante para el alumno, si tomar el avión, ir a comer a un restaurante o saludar a un amigo, por poner algunos ejemplos que aparecen en los libros de texto. Además, al dividir los segmentos de la lengua *ad infinitum*, este modelo no es congruente con el sentido holístico de la comunicación, ni con el proceso intencional y unitario de la educación. Finalmente, si se estudia atentamente este enfoque nocional-funcional en la programación del inglés, se verá que se organiza sobre una base situacional y temática, con una clara progresión gramatical de lo simple a lo complejo; es decir, que se está afirmando, con un ropaje diferente, lo que tanto se criticó en el enfoque audiolingual.

2.3. Modelo de Proceso

El *Modelo de Proceso* hace énfasis en la manera en que se enseña y se aprende el contenido del curriculum y cómo ese contenido es relevante para la educación del alumno. Todo conocimiento debe ser dinámico y estar integrado en la comprensión y representación que la persona tiene del mundo circundante; de ahí que la selección de los procedimientos metodológicos tenga una importancia decisiva. El Profesor es aquí el "facilitador" de un saber que ha de estar al servicio de la persona. Se rechaza, expresamente, la adquisición de conocimientos por el hecho único de su utilidad, ya que esto conlleva una alienación existencial, y se afirma que el desarrollo de la persona afecta a todo el ser humano en cuanto tal, con sus facultades intelectuales, afectivas y motoras. La fundamentación psicológica de este modelo se halla en la idea de que toda actividad intelectual es una exploración (Piaget, 1964; Bruner, 1960; Katz, 1977), haciendo énfasis en la espontaneidad y variedad de la experiencia, y asumiendo conceptos como el de expresión personal, juego y creatividad.

De las cuatro categorías de la educación, el adiestramiento, la instrucción, la iniciación y la inducción, es esta última la más problemática, y sólo puede generarse a través de un modelo de proceso, donde se apela al carácter creativo de la persona. Es, precisamente, esta condición de impredecible de la actividad humana lo que constituye también la característica más destacada de los actos de habla. De ahí el interés con que se ha de ver este paradigma para la enseñanza del inglés, que se halla representado, de una manera u otra, por aquellas modalidades llamadas humanistas, que tienden a formar un ambiente relajado en el aula y a desarrollar la creatividad y el entendimiento entre todos (Stevick, 1980; Blair, 1982) tal como lo pretenden G. Gattegno en *The Silent Way* (1976), Curran en *Community Language Learning* (1982), G. Lozanov en *Suggestology* (1978), Asher en *Total Physical Response* (1989) y G. Moskowitz (1978). Más recientemente, S. Krashen (1983) y N.S. Prabhu (1987) han desarrollado sus teorías del aprendizaje del inglés dentro de los supuestos conceptuales de una enseñanza humanista.

El *Modelo de Proceso* en la enseñanza de la Lengua Inglesa tiene el mérito de centrarse en la persona, y ofrece un camino por el que debe dirigirse la investigación educativa. Con todo, este modelo tiene algunas dificultades para llevarlo a la práctica del curriculum, pues comporta una organización que no es fácilmente controlable por las instituciones oficiales, y ello puede generar tensiones y confusión. Tampoco parece que el

tiempo de exposición a la lengua sea suficiente como para generar esa adquisición semiconsciente implícita en este modelo. Además, aunque Krashen defiende la teoría del monitor tanto para los niños como para los adultos, hay que tener presente que, según la psicología piagetiana, el alumno llega al estado de operaciones formales hacia la época en que pasa a la enseñanza secundaria. No se ve, entonces, cómo se puedan separar adquisición y aprendizaje, a no ser que esta división se utilice como un principio propedéutico. Más aún, la insistencia en la adquisición subconsciente de la segunda lengua parece olvidar que la educación va más allá de la capacidad comunicativa, y que lleva en sí otros muchos elementos. Si la enseñanza del inglés ha de ser verdaderamente educativa, deberá tener en cuenta la apertura a la representación conceptual nueva que aporta esta lengua, y a una cultura diferente, a la que hay que acercarse y comprender.

2.4. Modelo Pedagógico

La meta última de un *Modelo Pedagógico* consiste en hacer del aprendizaje de la Lengua Inglesa un elemento que contribuya a la educación de la persona. El inglés es, en nuestros días, un vehículo de comunicación internacional y, como tal, tiene un sentido instrumental; pero, además, y por la propia naturaleza de la lengua, tiene también una función de representación nueva de la realidad, y por ello aporta unos valores educativos que hay que promover. Más aún, el inglés debe colaborar, dentro del currículum, a superar un etnocentrismo cultural excesivamente dirigido a la eficacia inmediata con una primacía casi exclusiva de objetivos de comunicación, tal como ocurre ahora, porque el alumno tiende a instalarse en un nivel artificial de satisfacción de necesidades elementales, y porque esto contribuye muy poco a la educación de la persona. Es urgente abandonar este reduccionismo, que proviene de una reificación extrínseca de la Lengua Inglesa como un objetivo de posesión y medio para otros fines, y no como algo que hay que interiorizar, que es lo que constituye la esencia de una educación auténtica (M. Siguán, 1990).

Desde la perspectiva de los valores, un *Modelo Pedagógico* hace suyos los principios que promueven la creación de una cultura común en la diversidad, y una situación en la que todas las clases puedan participar en los mismos términos. Se asume que el conocimiento tiene una existencia objetiva, pero se afirma que ha de estar sujeto a una reinterpretación continua mediante un proceso de trabajo personal. Se trata, en suma, de un modelo que debe promover los valores de un humanismo que reconoce la importancia de las disciplinas intelectuales para todos los alumnos, y que busca la creación de una cultura participativa.

Desde la teoría del aprendizaje, un *Modelo Pedagógico* postula unos principios prácticos, tal como los enuncia Hilgard (1948), en los que están de acuerdo todas las escuelas del pensamiento, lejos de la fundamentación psicológica de fondo. Se proponen aquí unas metas u objetivos direccionales para la organización del syllabus que estén de acuerdo con el sentido intencional de la educación, y se asume el marco legal institucional, dentro del que hay que enseñar esta disciplina. Otra cuestión diferente es promover objetivos específicos, concretos y numerosos, que dispersan demasiado el sistema, y que olvidan la conceptualización holística que ha de estar en la base de la enseñanza de la lengua. Estas metas finales deben adaptarse a la progresión del currículum académico, teniendo en cuenta el carácter procesual del aprendizaje.

En el estadio inicial el aprendizaje debe hacer énfasis en la adquisición, de la manera que la entienden Kashen y Prabhu, para avanzar hacia otra situación de mayor insistencia en el trabajo reflexivo, de acuerdo con los cambios cognitivos que se operan en el alumno. Los

datos que aparecen en la fase de interlengua son fundamentales para averiguar el proceso de aprendizaje que está siguiendo el alumno. En este período de adquisición las investigaciones muestran que el alumno pasa por una serie de gramáticas intermedias, de creciente grado de complejidad, a medida que va contrastando las hipótesis que él formula con la lengua que está aprendiendo. Una falta de comprensión en el oyente, o la imposibilidad de formular una proposición con significado coherente llevan al alumno a rechazar una hipótesis o a modificar la gramática intermedia que ha producido una interpretación y un uso erróneo. Es en este momento del proceso cuando se producen, además de una transferencia negativa, otras revelaciones pedagógicas que es necesario desvelar estudiando la significación de los errores, que se ven en este modelo como algo positivo desde la perspectiva pedagógica, pues constituyen los ensayos que hace el alumno para adquirir la lengua. Por ello el profesor ha de mostrar una sabia tolerancia hacia esas gramáticas intermedias, pues con ellas el alumno va depurando sus hipótesis por medio de una percepción personal del sistema. El trabajo del profesor será, en este momento, el de dar al alumno posibilidades continuas para practicar y crear proposiciones nuevas.

Otro principio de tipo psicológico y pedagógico que hay que tener en cuenta es el que Krashen llama "The Input Hypothesis", y que afirma la importancia decisiva que tienen la lectura y la comprensión en la adquisición de la lengua segunda. Para poder progresar hacia el estadio siguiente de adquisición, el alumno tiene que entender las estructuras que sean parte de dicho estadio y, por tanto, ha de hacer cuantas prácticas sean necesarias en este sentido. Otros estudiosos, como Postousky (1977), abogan por un período de comprensión de la lengua nueva, apoyado por los ejercicios escritos, antes de que el estudiante se decida a hablar. De todo esto lo que se desprende es que hay que atender a los procesos cognitivos y de adquisición del inglés. Al mismo tiempo, hay que poner atención también a los datos reveladores que produce el uso de las gramáticas intermedias y a la modalidad de aprendizaje y personalidad de cada alumno. Realmente, lo más importante del período inicial en este modelo es el énfasis en el componente significativo de lo que se dice.

En cuanto a la metodología, un *Modelo Pedagógico* atiende a la resolución de problemas sobre la base de proyectos y tareas, lo que supone una labor de trabajos en común y, por consiguiente, un desarrollo de la creatividad lingüística y una apertura hacia los demás. Esta metodología de tareas, en todas sus variantes, es la base del período intermedio del aprendizaje, que se puede situar en la enseñanza secundaria obligatoria.

En el tercer estadio del aprendizaje del inglés, en el que se ha de dar un dominio consciente y de apertura académica de horizontes, que se puede situar en el Bachillerato, hay tres medidas que, conjugadas con el estudio del sistema, harían de la Lengua Inglesa un elemento auténticamente educativo:

- Seminarios sobre historia, cultura, política y economía de los países de habla inglesa, impartidos en inglés e integrados en el curriculum correspondiente.
- Enseñanza de alguna asignatura, o parte de ella, en inglés.
- Trabajo sobre la literatura inglesa y americana, integrándolo con la lengua.

Las dos primeras modalidades pueden tratarse conjuntamente. Cuando el estudiante llega al Bachillerato ha de tener la oportunidad de acercarse a diferentes campos académicos en inglés, al menos de una forma opcional, dentro de la programación del centro escolar. Como indica M. Siguán (1990, 11) "a medida que el alumno empieza a hacerse capaz de

utilizar la nueva lengua como instrumento, hay que ofrecerle oportunidades para hacerlo y por tanto habituarle a utilizarla para recibir y tratar información sobre temas que no sean la propia lengua estudiada". Por su parte, la literatura inglesa revela una manera de vivir y un modo nuevo de representación del mundo, colaborando a la capacidad de deducir el significado de lo desconocido por el conocimiento de lo conocido. Aquí la cuestión es hacer una selección cuidadosa y una pedagogía adecuada de los textos sobre los que se va a trabajar, siempre dentro de una integración de la lengua y el hecho literario, de manera que lo definitivo es el procedimiento (Widdowson, 1983, 33): "not only is literature more stimulating; as I've said, it sets up conditions for a crucial part of language learning -the ability to infer meaning by a procedural activity".

Resumiendo, un *Modelo Pedagógico* en la enseñanza del inglés postula la formulación de un estatuto epistemológico de base interdisciplinar, con las aportaciones de la Lingüística Aplicada y los principios de las Ciencias de la Educación. Se entiende el aprendizaje de la Lengua Inglesa como un proceso dentro de un marco institucional de objetivos o metas direccionales, donde lo que importa son los procedimientos, haciendo énfasis inicial en la adquisición de la lengua, para continuar después por un período de tareas y terminar en un estadio de conocimiento plenamente reflexivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ASHER, J. (1969): "The Total Physical Approach to Second Language Learning". *Modern Language Journal*, 53.
- AUSTIN, J. (1962): *How to Do Things with Words*. London, O.U.P.
- BLAIR, R. (1982): *Innovative approaches to language teaching*. Newbury House, Rowley, Mass.
- BLENKIN, G.M. and KELLY, A.V. (1987): *The Primary Curriculum: A Process Approach to Curriculum Planning*. London, Harper and Row.
- BLOOM, B.S. (ed.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: Cognitive Domain*. London, Longmans Green.
- BRUMFIT, C.J. and JOHNSON, K. (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, O.U.P.
- BRUMFIT, C.J. (1985): *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. Oxford, Pergamon Press.
- BRUNER, J.S. (1960): *The Process of Education*. New York, Vintage Books.
- CARROLL, J.B. (1971): "Problems of measurement related to the concept of learning for mastery". BLOCK, J.H. (ed.): *Mastery learning theory and practice*. Holt, New York, Rinehart and Winston.
- CHOMSKY, N. (1959): "A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour". *Language*, 35, 26-58.
- CLARCK, J.L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, O.U.P.
- CURRAN, C.A. (1972): *Counseling learning: a whole-person model for education*. New York, Grune and Stratton.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*. New York, Collier-Macmillan.
- DEWEY, J. (1938): *Experiences and Education*. New York, Macmillan.
- EK, J.A. van (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Longman, London.
- FINOCCHIARO, M. and BRUMFIT, C. (1983): *The Functional-Notional Approach*. Oxford, O.U.P.
- CATTEGNO, C. (1976): *The common sense of teaching foreign languages*. New York, Educational Solutions.
- GETZELS, J.W. and JACKSON, P.W. (1962): *Creativity and intelligence*. New York, Wiley.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata.
- GUILFORD, J.P. (1950): "Creativity". CASHDAN (ed.): *Personality, Growth and Learning*. London, Longman.
- HILGARD, E.R. (1948): *Theories of Learning*. London, Methuen.
- HIRST, P. and PETERS, R. (1970): *The logic of Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- HYMES, D.H. (1971): "On Communicative Competence".

- JACKSON, P.W. and MESSICK, S. (1969): "The Person, the product and the response: conceptual problems in the assessment of creativity". *British Journal of Educational Psychology*.
- KATZ, L.G. (1977): *Talks with Teachers*. National Association for the Education of Young Children. Washington, D.C.
- KRASHEN, S.D. and TERRELL, T.D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. and MASIA, B.B. (1964): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*. London, Longman.
- LENNEBERG, E. (1967): *The Biological Foundations of Language*. New York, Wiley and Sons.
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, Gordon and Breach.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on the humanistic techniques*. Newbury House, Rowley, Mass.
- PIAGET, J. (1964): *Six études de psychologie*. Paris, Editions Gauthier.
- PIETRO Di, citado en ROBERTS, J.I. (1982): "Recent Developments in ELT-Part II". *Language Teaching*, 15.
- POSTOUSKY, V. (1977): "Why not start speaking later?". en BURT, M., DULAY, H. and FINOCCHIARO, M. (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York, Regents Publishing Co.
- PRABHU, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford, O.U.P.
- PRIDE, J.B. and HOLMES, J. (eds.): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin.
- RICHTERICH, R. and CHAUCEROL, J.L. (1978): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Council of Europe, Strasbourg.
- SCRINSHAW, P. (1983): "Educational Ideologies", Unit 2, E204. *Purpose and Planning in the Curriculum*. Open University Press, Milton Keynes.
- SEARLE, J.R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, C.U.P.
- SIGUAN, M. (coord) (1990): *La lengua y la educación para la paz*. ICE/Horsori, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- SKILBECK, M. (1976): "Ideologies and Values", Unit 3, E203. *Curriculum Design and Development*. Open University Press, Milton Keynes.
- SKINNER, B. (1957): *Verbal Behavior*. New York, Appleton.
- STENHOUSE, L. (1981): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann.
- STERN, H.H., (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, O.U.P.
- STEVICK, E. (1980): *A Way and Ways*. Newbury House, Rowley, Mass.
- TABA, H. (1962): *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, Harcourt and World.
- TAYLOR, P.H. and COLIN, M.R. (1985): *An Introduction to Curriculum Studies*. NFER-NELSON, Windsor.
- TYLER, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago University Press, Chicago.
- WHITE, R.V. (1988): *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford, Basil Blackwell.
- WILKINS, D.A. (1973): *The Linguistics and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*. Council of Europe, Strasbourg.
- WITTGENSTEIN, L. (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*. London, Routledge and Kegan Paul.