



# EL MODELO DE PROCESOS CURRICULARES Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

VÍCTOR HUGO RAMÍREZ RAMÍREZ  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
[vicramirez@uv.mx](mailto:vicramirez@uv.mx)

VERÓNICA RODRÍGUEZ LUNA  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
[verorodriguez@uv.mx](mailto:verorodriguez@uv.mx)

JORGE MARTÍNEZ CORTÉS  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
[jomartinez@uv.mx](mailto:jomartinez@uv.mx)

## RESUMEN

A finales de la década de los setenta tiene lugar dos procesos distintos de desarrollo curricular. Por una parte, Stenhouse desarrolla su propuesta de procesos curriculares y, por otra, en el área de lenguas extranjeras se procede a la configuración del enfoque comunicativo. En ambos enfoques, el docente ocupa un lugar central en el desarrollo curricular al pasar de ejecutor de objetivos a negociador de los diferentes elementos que conforman el currículo. La presente es una propuesta teórica que busca proveer un marco de análisis para conocer el grado de involucramiento del profesor en el desarrollo curricular, un papel que se juzga importante dada la posición clave que ocupa entre autoridades académicas o administrativas y el estudiantado. Se proponen aquellos aspectos que deberán formar parte de un análisis y que permitirán conocer no solo el grado de compromiso del docente con su práctica, sino también la posibilidad de que, por el ejercicio constante de elaboración de hipótesis, pueda llegar a denominarse un profesor-investigador.

**Palabras clave:** Currículo, Enseñanza de idiomas, Profesor-investigador, Idioma extranjero





## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar la pertinencia del modelo de procesos para el análisis de la actividad docente dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras. Los estudios curriculares en esta área vieron la luz en la última década del recién concluido siglo XX con el trabajo de Brown (1995). Tras esta primera aportación, las siguientes son escasas y se refieren a idiomas en particular. La perspectiva teórica de la que parte el presente estudio es el modelo de procesos presentado por Stenhouse (1975), el modelo de desarrollo curricular de Richards (2001) y el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas. Aunque el modelo de análisis aquí presentado no es original, sí es novedoso en cuanto a su aplicación para el área de lenguas extranjeras. Primeramente, se hace una presentación de los aspectos más generales de la investigación curricular general; a continuación, se analizan las contribuciones para el análisis curricular en el área de lengua extranjera. Finalmente, se presenta el modelo procesual utilizado para el presente marco. Si bien, el planteamiento que se hace es a nivel teórico, ya ha servido para realizar otras investigaciones (Ramírez, 2012); de igual manera, en contextos adecuados se puede considerar para la realización de investigaciones similares.

## EL CURRÍCULO: ASPECTOS GENERALES

El currículo es sin duda uno de los pilares sobre los que se construye la educación. No obstante, la relación existente entre estos dos conceptos no ha sido la misma a lo largo de los siglos. Dice Casarini (2009) que el primer paso que se debe tomar si se quiere elaborar un estudio del currículum consiste en **“desarrollar una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio, puesto que no es inmutable”** (p. 5). Así pues, si se hace una revisión histórica del papel que ha jugado el currículo en la enseñanza, encontraremos un gran camino desde los tiempos de Comenio en los cuales la triada exposición-libro de texto-material didáctico se estableció como cimiento del proceso educativo hasta años más recientes en que la educación desempeña papeles centrales en la socialización y la formación del ciudadano democrático (Díaz Barriga, 2006). En cuanto a los elementos de desarrollo curricular, autores más recientes como Aznar (1990) identifican cuatro diferentes actividades: elaborar el currículo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo. Estos elementos posteriormente se retomarán para la propuesta que aquí se presenta.





En los años sesenta y setenta a la evaluación curricular se le relacionó mucho con la introducción de reformas e innovaciones en sistemas escolares (Bolívar, 1999). No obstante, más tarde se hizo necesario tomar en cuenta otros factores como el contexto, las necesidades, las percepciones, las perspectivas de profesores y alumnos. En otras palabras, dice Bolívar, se pasó de un enfoque de fidelidad, en los que la definición y aplicación de indicadores medían el grado de desarrollo de un proyecto, a una perspectiva de proceso. Esta última considera al currículo desde una perspectiva más abierta, variable y sensible a los cambios por contextos y sujetos particulares. Bolívar (1999) cita a Fullan al afirmar que la evaluación no debe reducirse únicamente a comprobar los resultados terminales de un proyecto curricular, sino que se debe analizar como una propuesta dentro de un contexto particular; de esta manera, arguye, se puede entender y valorar mejor la práctica. Para este autor, no basta solo con examinar los objetivos, sino también las consecuencias, hayan sido planificadas o no (Bolívar, 1999).

**La perspectiva procesual, de acuerdo con Bolívar, debe “dar cuenta de los factores que han afectado, condicionado y reconstruido la innovación, y perseguir una apreciación más cualitativa del desarrollo y los resultados de un currículum” (p. 370). Este mayor involucramiento, sostiene Bolívar (1999), es la causa de que no todos están dispuestos a asumir la responsabilidad necesaria.**

## EL CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS

En concordancia con la recomendación de Casarini (2009) en torno a la necesidad de desarrollar una visión histórica del currículo debido a su naturaleza mutante, es necesario mencionar el contexto histórico en el que se pretende desarrollar la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país. Desde finales de los años setenta y como resultado de la influencia de las ideas de Chomsky en torno a la capacidad de creación lingüística y la singularidad para la generación de oraciones, los lingüistas en Gran Bretaña llamaron la atención a un ingrediente del que carecía la enseñanza de lenguas extranjeras: el potencial de las funciones y la comunicación de la lengua (Richards y Rodgers, 2001). Como resultado, el Consejo de Europa reunió a expertos en enseñanza de idiomas los cuales desarrollaron conceptos claves para el desarrollo curricular: la categoría semántico-gramatical y las categorías de función comunicativa (Johnson, 2008), que constituirían las bases del enfoque comunicativo (Consejo de Europa, 2012).





## EL MODELO DE RICHARDS

A continuación se presenta el modelo de desarrollo curricular en lenguas que presenta Richards (2001) y que constituye un punto de partida para esta propuesta.

Richards (2001) define el desarrollo curricular como “el uso de una variedad de procesos de planeación e implementación involucrados en el desarrollo o renovación de un programa de lengua” (p.ix). Con una perspectiva un tanto más finalista, para Richards el currículo es una actividad práctica que busca mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas mediante sistemas de planeación, implementación y prácticas de revisión de todos los aspectos de un programa de lengua. Los procesos que abarca el desarrollo curricular son: el análisis de necesidades, el análisis situacional, la planeación de resultados de aprendizaje, la organización de cursos, la selección y preparación de materiales de enseñanza, proveer enseñanza efectiva y evaluación. El elemento central en la propuesta de Richards lo forma la interacción que puede haber de estos elementos con lo cual los cambios en alguna parte del sistema repercutirán en los demás. El modelo de Richards incluye un enfoque sistemático y de procesos. En la organización de los elementos coloca a la enseñanza efectiva como la interacción que representa el eje del sistema. Storey (2007) elaboró una figura donde pretende representar de manera gráfica el modelo de Richards, la cual se presenta a continuación:

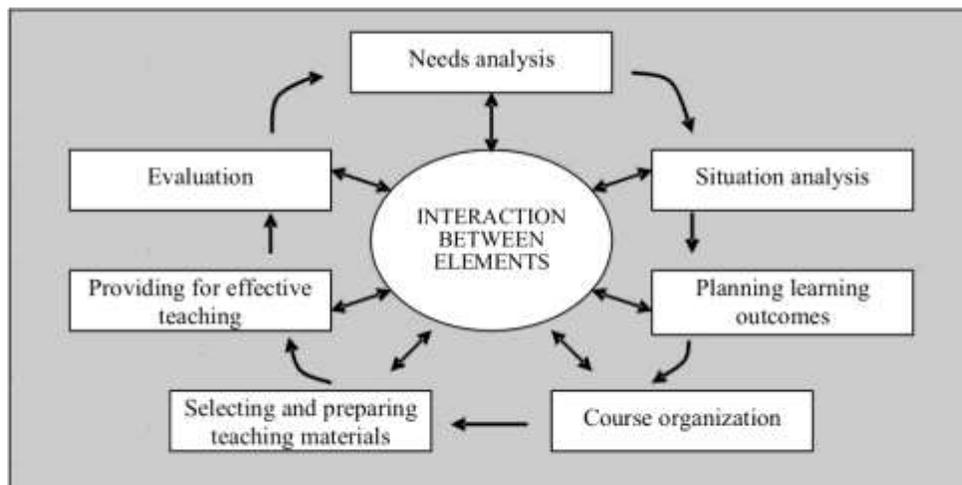


Figura. 2.3. Modelo de desarrollo curricular de Richards (Storey, 2007)





Desde una perspectiva de currículo general, el modelo de Richards se acerca a la propuesta procesual mencionada por Bolívar (1999), en cuanto a que se trata de una interacción de elementos (procesos) más que un sistema dividido en etapas. Además, la propuesta de Richards supera el modelo curricular basado en objetivos hacia el cual se dirige la crítica del modelo procesual, el cual se presenta a continuación.

## EL MODELO DE PROCESO DE STENHOUSE

Stenhouse (1991) define al 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”** (p.29). Desde esta perspectiva, agrega que el currículo no sólo es contenido, sino que abarca método y el problema de realización en las instituciones del sistema educativo, inclusive. Sobre el contenido, explica que el **“conocimiento”** puede estar socialmente determinado de acuerdo con las necesidades de grupos e individuos en particular. En cuanto al método, prefiere llamarlo **“estrategia de enseñanza”**, pues se refiere más a la planeación de la enseñanza y el aprendizaje con base en principios y otorga mayor importancia al juicio del profesor. De esta manera, Stenhouse coloca al profesor en el centro del desarrollo curricular pues éste **“ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo”** (p.54). En otras palabras, no es posible estudiar el desarrollo del currículo si no se estudia lo que sucede dentro del salón de clase.

Stenhouse reconoce que el modelo basado en objetivos puede ser aplicado de mejor manera a currículos enfocados a las habilidades prácticas, como puede ser el aprendizaje de idiomas extranjeros. Sin embargo, advierte que los defensores de este modelo se enfocan, más que al diseño o desarrollo curricular, a la evaluación. Apoyándose en Scriven (1967), Stenhouse (1991) reitera la importancia de que el currículo sirva también para evaluar metas y no solo para alcanzar objetivos específicos fijados previamente. La evaluación de este tipo da lugar al surgimiento de instrumentos de evaluación, la formativa y la evaluativa, las cuales van más allá de las pruebas que identifican la consecución de objetivos. Citando a Wiley (1970), Stenhouse dice que este proceso de recogida y uso de información sirve para tomar decisiones en el programa educativo. Finalmente, concluye que evaluar significa





comprender y que las evaluaciones basadas en objetivos no contribuyen a una comprensión del proceso educativo y, por tanto, no pueden redundar en su mejoramiento.

Puesto que el modelo de proceso pretende ir más allá de resultados exitosos en los exámenes y busca, más bien, la comprensión, se reconoce que puede parecer débil frente al objetivo social legítimo que tiene el examen. De ahí que se subraye que la mayor debilidad –y, al mismo tiempo, mayor fortaleza– de este modelo sea que depende de la calidad del profesor. De esta manera, los profesores deben comprender, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y el alcance de su materia. Además, deben disponer de tiempo y oportunidades para el desarrollo profesional, así como para incrementar la investigación y el desarrollo de sus procedimientos de enseñanza.

## EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL MODELO DE PROCESOS

Con la consolidación del enfoque comunicativo, la enseñanza de lenguas extranjeras no solo tuvo cambios en cuanto al contenido sino también en las estrategias de enseñanza. De acuerdo con Richards y Rogers (2001), algunas de las características más importantes del enfoque comunicativo son:

- La meta central de la enseñanza de lenguas es lograr la competencia comunicativa
- Los procedimientos de los docentes para promover el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas deben reconocer la interdependencia entre lengua y comunicación.
- No hay un único método válido para desarrollar el enfoque comunicativo.
- El enfoque no discute que ciertas teorías de aprendizaje sean más adecuadas que otras.
- Se reconoce la pertinencia de la realización de tareas, las cuales deben ser significativas para el alumno.
- No hay una lista de objetivos preestablecidos, sino metas en diversos niveles, pues la enseñanza debe ajustarse a las necesidades de los aprendientes.
- No hay un modelo único de programa analítico sino diversas combinaciones (estructural, funcional, instrumental)
- Las actividades de aprendizaje y enseñanza son ilimitadas.





- El alumno adquiere un papel de negociador frente al maestro con el cual comparte la responsabilidad de su enseñanza.
- El maestro debe crear un ambiente que facilite los procesos de comunicación.
- El maestro debe funcionar como analista de necesidades, consejero y gestor de procesos grupales.
- Los materiales didácticos son variados: libros, actividades, realia.
- No se prescriben procedimientos para el maestro.

Sin duda, el punto de confluencia entre los modelos de Richards y Stenhouse lo constituye el papel central del profesor en la enseñanza y evaluación de los elementos curriculares, los cuales se ven confrontados una y otra vez en el acto de enseñanza y se influyen mutuamente. En el caso del enfoque comunicativo, se pueden detectar elementos de flexibilidad que son altamente compatibles con el modelo de procesos y que permiten el desarrollo y refinamiento de los criterios de juicio y el alcance de una clase de lengua, según términos de Stenhouse (1975).

El enfoque comunicativo permite un espacio de decisión por parte del profesor, a diferencia de los métodos tradicionales que existían previamente. Al compatibilizar sus características con las del modelo de proceso, nos encontramos ante un nuevo modelo que nos permite apreciar las diversas facetas desde las cuales el profesor puede llevar a cabo la realización de hipótesis que deriven en un futuro desarrollo como investigador. Si se analizan las propuestas de Stenhouse con algunos de los supuestos centrales del enfoque comunicativo, se puede apreciar que el acto de enseñanza no se trata solamente de un punto de confluencia de los diversos elementos, sino que el profesor tiene un papel central en la enseñanza y la evaluación de los elementos curriculares.

Para resumir estos puntos de confluencia se procede a la presentación de la Tabla 1. En ella, se consideran los cuatro elementos de desarrollo curricular propuestos por Aznar (1990): planificación, instrumentación, aplicación y evaluación. Los elementos de currículo que se incluyen son los siguientes: el análisis de necesidades, la definición de objetivos y el diseño de cursos, como actividades de elaboración; la selección y preparación de materiales, la capacitación docente y el diseño de instrumentos de evaluación, como actividades de instrumentación; la práctica docente, como actividad de aplicación. La evaluación ocurre en la interacción y retroalimentación de estos elementos entre sí, por lo que se encuentra presente durante todo el desarrollo curricular. La tabla resume estos elementos





y sugiere los campos de acción dentro de los cuales un profesor de lengua puede contribuir al desarrollo curricular en un modelo de proceso.

Modelo de proceso	Elemento del currículo	Enfoque comunicativo (acción del profesor)
Elemento de desarrollo curricular: planificación		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La planeación de la enseñanza se hace con base en principios.</li> <li>• Tiene mayor importancia el juicio del profesor</li> </ul>	Análisis de necesidades	El profesor es analista de necesidades y negocia con el alumno.
	Definición de objetivos	El profesor no busca cumplir objetivos, sino metas.
	Diseño de cursos.	El diseño de cursos es libre.
Elemento de desarrollo curricular: Instrumentación		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene mayor importancia el juicio del profesor</li> <li>• Los profesores deben tener tiempo y oportunidades para el desarrollo personal y profesional.</li> </ul>	Selección y preparación de materiales	El profesor busca una variedad de materiales.
	Diseño de instrumentos de evaluación	No se prescriben instrumentos de evaluación.
	Capacitación docente	Se debe buscar una formación de docente como creador de ambientes de comunicación
Elemento de desarrollo curricular: Aplicación		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se estudia el currículo como propuesta pero también lo que sucede en el salón de clase.</li> </ul>	Teoría del aprendizaje	La base teórica no existe: se sigue el enfoque comunicativo
	Método	No se privilegia ningún método siempre y cuando el enfoque sea comunicativo
	Estrategias de enseñanza	El catálogo de estrategias es ilimitado. Se busca la creación de ambientes de comunicación. Se promueve la competencia comunicativa a través de la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas.
	Actividades de aprendizaje	Las actividades son ilimitadas. Se promueve la realización de tareas significativas para el alumno.
Elemento de desarrollo curricular: Evaluación.		
Contempla todos los elementos del currículo.		
Modelo de procesos: La evaluación debe servir para tomar decisiones		

Tabla 1: El modelo de procesos y el enfoque comunicativo





A partir del papel que el profesor ocupa dentro de este modelo, se pueden detectar los elementos curriculares dentro de los cuales puede desarrollar hipótesis: desde la planeación, pasando por la instrumentación y en la aplicación y evaluación. El enfoque comunicativo, al igual que el modelo de procesos, colocan al profesor en una posición central dentro del desarrollo curricular, que lejos de convertirlo en mero ejecutor lo vuelve diseñador del currículo. Este modelo de análisis pretende, por tanto, servir para saber hasta qué grado un profesor de lengua extranjera está llevando a cabo esta función que el enfoque comunicativo le confiere. De dicho análisis se podrá concluir no solo el grado de involucramiento del profesor con la práctica docente, sino también la probabilidad de que se desarrolle como un profesor-investigador, última etapa de la propuesta teórica de Stenhouse (1991).

## CONCLUSIÓN

La propuesta teórica aquí presentada pretende ser un punto de partida para futuras investigaciones en torno al desarrollo curricular en el área de lenguas extranjeras. Los modelos que le dan lugar, el de procesos de Stenhouse y el del enfoque comunicativo son de creación contemporánea y proveen numerosas herramientas desde las cuales investigar el papel del profesor, no solo como un mero ejecutor de un plan, sino como creador y negociador de este en su labor diaria. En la medida en que seamos capaces de reconocer los alcances y los límites a los que se enfrentan los docentes, se podrán tomar las decisiones adecuadas que repercutan en el mejoramiento no solo de su labor frente a grupo, sino de todos los elementos que contribuyen en el desarrollo curricular. Como advierte Stenhouse, la presión sobre los maestros por la responsabilidad se vuelve mayor, pero dadas las condiciones en que se desarrollan gran parte de los programas de lengua extranjera en nuestro país, bien vale la pena saber hasta dónde llega el compromiso personal por proveer educación de calidad.





## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Arnaz, J.A. (1990). *La planeación curricular*. México : Trillas.

Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston : Heinle & Heinle.

Bolívar Boitia, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En *Autor. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 365-388). Madrid: Juan M. Escudero.

Casarini, M. (2009). *Teoría y desarrollo del currículum*. México: Trillas – Universidad Virtual ITESM.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España MECD y Anaya.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores. Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE*, 8 (1).

Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez, V. (2012). *Procesos curriculares del programa académico de Español Lengua Extranjera de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana*. Tesis de maestría. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: Monterrey.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.





---

Storey, C. W. (2007). Insights into Language Curriculum Development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* (4) 1, pp. 86–107. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v4n12007/storey.htm> (Mayo 2015).

