



Bestelako lankidetzak

Kurrikuluaren diseinua eta hizkuntzen ikaskuntz/irakaskuntza

*José Ramón Insa Agustina
(Castelloko Jaime I.
Unibertsitatea)*

***Hezkuntzako
paradigmak eta
kurrikuluaren
osagaiak***

Kurrikulu terminoa aztertzen hasi bezain laster oztopo bat aurkituko dugu: ez dela erraza honek sortzen duen zalantza garaitu eta kontzeptu honen osagaiak zehazten, oinarri teorikoak ulertzen eta unitateak bereizten lagunduko digun definizio baliiodun eta operatiboa aurkitzen.

Zailtasunak zailtasun, kurrikulua zer den definitzerakoan, bi galdera ezinbestekoak izango dira: zein osakin dituen eta zein diren horren helburuak eta azken xedea. Galdera hauei erantzuteko, derrigorrezko abiapuntua da kurrikulua txertatuko den eta hezkuntz politika edo filosofia jakin baten markoan erabakiak hartzeko bidea emango duen hezkuntz paradigma aztertzea. Kuhn (1975) eta Alcarazi (1990:11) jarraiki, hauxe da guretzat paradigma:

komunitate zientifikoari une batean arazo eta irtenbide, metodo, teoria eta ikerketarako helburuak ematen dizkion lorpen zientifikoek multzo denok onartutakoa eta marko metodologiko kontzeptual gisa ulertua izango da paradigma.

Pérez Gómezek eta Gimeno Sacristánek dioten bezala (1985:96):

ikerketa zientifiko orok paradigma baten baitako eredu teorikoak lantzen ditu, berauek onartu, aldatu edo arbuiatzeko ebidentzia enpirikoaren bila.

Hasiera-hasieratik esan beharrekoa da *kurrikulua* ez dela programaren sinonimoa. Zabalzak (1988) dioten bezala, kurrikulua azken helburu batzuk markatzeko uste frogagarri batzuen hurrenkera gisa ulertu behar da, aldi berean egoeraz egoera aldatuko diren uste horietatik azken helburuetarako bidea nondik-norakoa den adieraziz. *Programa*, ostera, dokumentu itxi eta bukatua da; horren bitartez hezkuntzako agintariak maila bakoitzeko edukien berri eman nahi dute, aurrez pentsatuz ez dela egokitu beharrik izango, baizik eta ikasle/irakasleek oso-osorik bete beharko dituztela.

Horrela, ikaskuntza/irakaskuntzaren alorrean begien bistakoa da *kurrikulu* kontzeptuaren baitan ezarritako helburuaren eta *programa* kontzeptu tradizionalaren baitan ezarritako helburuaren arteko aldea. Hona, esaterako, *Diseño Curricular Base para Lenguas Extranjerasen* (M.E.C., 1989:441) markatutako helburu bat:

Comprender la información global y específica de mensajes orales en la lengua extranjera relativos a las situaciones de comunicación más habituales en la vida cotidiana, emitidos directamente por hablantes de la misma o por medios de comunicación (radio, T.V., etc.).

Eta beste bat, *programaren* kontzeptu barruan adierazia (Bestard, 1983:20):

- Asimilar las estructuras “There’s/there are...” seguidas de nombres contables/no contables.
- Ser capaces de producir correctamente frases afirmativas, negativas e interrogativas con estas estructuras.
- Uso activo y comunicativo (oral y escrito) de estas estructuras.

Funtsean bi paradigma-mota daude elkarren kontrakoak. Honela laburbil daitezke:

1 Paradigma *tradizionala*

Hona ezaugarriak:

- *Irakaslea* da ekintza hezitzailean protagonista. Irakaslea eta materialak (programazioa eta testu-liburuak) aski dira kalitate formal bati eusteko; eta, gainera, erraz kontrolatzen dira. Ikaslearen jarrera *hartzaillea* da ezinbestean: jaso egiten du ikasgaiaren edukia (irakasleak esandakoa, material inprimatua, ikusentzunezko informazioa...); nola ikasi ez da aintzat hartzen.
- *Ikasleak* “a priori” daki zein ezagutzari buruzkoa izango den azken azterketa, eta zein irizpide aldaezini jarraiki egingo zaion azterketa hori. Programazioa sistemaren ofizialtasun-bide bilakatuko da eta hiru hilabeteroko azterketa idatziaren inposizio bihurtuko.

**Hezkuntz
paradigmak
hizkuntzen
ikaskuntza/irakas-
kuntzan**

- Horren azpian dagoen *irakaseredua* ikasi-pilatzekeo trebatzekoa da, helburu behagarritan ardaztutako ildo teknizista-lineal bati jarraituz. Hots, eredu teorikoen funtsa ikaskuntzari buruzko pentsamendu mekanizista izango da eta ondoriozko hezkuntzaren mamia asignatura bakoitzeko edukia osatzen duten helburu orokor, espezifikoa eta operatiboak. Ikastea, beraz, *buruz* ikastea izango da, irakasleak edo kanpotikako informazioak era arbitrarioan ezarritako bilketetan oinarriturik; ikaslearen zeregina bat bakarra izango da: datuak, gertaerak eta kontzeptuak gogoan hartzea.

2 Ikerketara zuzendutako paradigma

Hona ezaugarriak:

- *Irakaslea* bere esperientzia gogoetatzen dakien eta arazoei irtenbide ematen dien aditua da.
- *Ikaslea* ikas/irakasprozesuak garatzen direneko ingurune soziala aztertu eta analizatzeko prest dago.
- Kurrikuluari, ezagutzari eta *ikas/irakasprozesuari* buruzko planteamenduak oso urruti daude higiezinak izatetik.

Bi paradigma oinarritzko eta kontrajarri horiek Clark-ek (1987) azaldu-tako teoriarekin osa daitezke. Hiru paradigma nagusi aipatzen ditu idaz-le horrek hizkuntzen ikaskuntza/irakaskuntzan: *humanismo klasikoa*, *birreraikuntza* eta *progresismoa*. Osagarri dira, era berean, Nunan-ek (1988b) aipatzen dituen bi ikuspegiak ere: “*produktura zuzendutakoa*” eta “*prozesura zuzendutakoa*” edo, Ceular-ek (1993) eman dizkien izenetan, “*proposiziozko programak*” (edo deskribatzaileak) eta “*prozesuzko programak*”.

Paradigma horietako bakoitza aztertu eta eskuartean darabilgun ezagu-tza-alorrean lekutu aitzin, interes handikoa da, gure xederako, kurrikulu terminoaren nondik-norakoak labur-labur azaltzea.

a. Gai honetan Ralph Tyler da izen nagusienetako bat. Honen liburuak *Principios básicos del curriculum* (Estatu Batuetan 1949an argitaratu zen, eta espainolez 1973an) eredu bat eskaintzen du, esanez helburuak gai bakoitzeko adituek iradoki behar dituztela eta, edozein kurrikulu edo ikas-sistema antolatu aurretik, honako galdera hauei erantzun beharko litzaiekeela:

- Zer helburu lortu nahi du eskolak?
- Eskura dauden hezkuntz esperientzia guztien artean, zein dira helbu-ru horiek eskuratzeko aukerarik handiena ematen dutenak?
- Nola antola daitezke eraginkortasunez esperientzia horiek?
- Nola ziurtatu helburu horiek lortu direla?

Galdera horiek direnak direlako, bakoitzari erantzun ematea gai horretako adituei dagokie, eta hala berean gai horretako kurrikulua antolatzea ere.

Horrela, beraz, lehenengo galderari erantzuteko, adituak “ikasleak” eta “eskolaz kanpoko egungo bizimodua” *ikertu* beharko ditu; bere iritzirako egoki diren “helburuak” iradoki; eskolak bere egin duen “hezkuntz filosofia eta pentsakera soziala” eta “ikaskuntz psikologia jakin baten” eragina kontuan hartu eta, azkenik, “ikasekintzak aukeratzeko baliagarri izango diren helburu nagusi batzuen zerrenda bakar bat eratu”.

Bigarren galdera “eskainiko diren ikasekintzei” eta ekintza horiek *aukeratzeko* irizpide nagusi orokorreari buruzkoa da.

Hirugarrenaren gaia ekintzen *antolamendua* da, jarraikortasuna, hurrenkera eta integrazioa kontuan hartuz.

Laugarren galdera ebaluaziori buruzkoa da, xede honekin: “zenbateraino ikasesperientziek, hasieran antolatu ziren eran, nahi ziren xedeak eskuratzen dituzten neurtzea”.

Marcelo-ren liburuan (1987:66) azaldu ziren Tyler-en eredu honi egindako *kritika* nagusiak:

- Irakasleek ez dituzte beren planak ikaskuntzaren helburuetatik abiatuz egiten, Tyler-ek dioen bezala; aitzitik, batzuetan ekintzetatik abiatuko dira, bestetan edukietatik...
- Bigarren kritika: planifikazioak eredu ziklikoari jarraitzen dio, ez linealari, Tyler-ek nahi duen bezala. Honela dio Marcelo-k (ibid.:67): “plangintzaren hurrenkera problemei irtenbide aurkitzeko prozesu gisa irudikatu ohi da, konplexutasuna gero eta handiagoa izango delarik”; ez dira lehenbizi hezkuntzaren helburuak bereizten, edukia aukeratu eta antolatzen eta gero, ikaskuntza bukatutakoan, ebaluatzen ea zein neurritan lortu diren aurrez pentsatutako helburuak.
- Hirugarrenik, Marcelo-k dio planifikatzeko ereduak ez dela bakarra eta, gainera, irakasle bakoitzak bere eskarmentuaren arabera egiten duela plangintza (urtekoa, hiru hilabetekoa, unitatekoa, astekoa eta egunekoa). Tyler-en eredu lineala, bestalde, eskarmenturik gabeko eta egunero planak egiten ari den irakasleak erabiltzen duela.
- Azkenik, Nunan-ek (1988a:12), Lawton aipatuz, egiten duen kritika ere azaltzekoa da. “Ebaluazioa kurrikuluaren garapenerako azken unerako uztea inteligentzia militarra gerra bukatzen denerako uztearen pareko da; hots, ebaluazioa prozesu osoan zehar egin behar dela, eta ez amaieran bakarrik”.

b. Taba-rena (1962) da beste eredu bat. Honen oinarria, berriz, beharrak aurrez aztertuz helburuak garatzea eta azkenean helburuok zenbateraino lortu diren neurtzea izango da. *Curriculum Development: Theory and Practice* liburuan azaltzen ditu kurrikulua moldatzeko egin behar diren pausoak:

- beharren diagnosis;
- helburuen formulazioa;
- edukiaren aukera;

- edukiaren antolamendua;
- ikasesperientzien aukera;
- ikasesperientzien eraketa;
- zer eta nola ebaluatu behar den erabakitzea.

c. Hirugarren eredia, hari beraren barruan, Bloom-ena (1956) da. Honek irakasleei hezkuntzako helburuen zerrenda ustiakor bat eman nahi izan zien, eta halaxe egin zuen *Taxonomía de los Objetivos de la Educación* bi esku-liburuekin. Hiru alor ondo berezitueta banatzen ditu helburuok: ezagutzena, afektibitatearena eta hirugarren bat, sekula osatu gabea, alderdi psikomotrizarena.

Garrantzia badu esateak azaldu diren hiru eredu horiek Clark-ek (1987) *berreraiketa* deitzen duen harikoak direla. Hauek dira eredu horien ezaugarriak:

- irakaslearen egitekoa, bera tartean ez dela, bestek eraturako kurrikulu baten gauzatzailer hutsa izatea da;
- ustez, kurrikulua sortu duen kanpoko esku horren egitekoa azken helburuak erraztea da (hots, zer irakatsi), jarraitu beharreko metodologia (nola irakatsi) zehaztu gabe;
- helburuen formulazioak berez ditu zenbait akats, oso zaila baita askok –Malinowski (1923), Morris (1967), Britton (1970), Halliday & Hasan (1976), Lyons-ek (1977), besteak beste– definitutako hiru hizkuntz funtzioetatik bitako, gutxienez, helburuak finkatzea.

Hezkuntzako beste bi paradigma nagusiak, Clark-entzako, lehen ere aipatu dugun bezala, *humanismo klasikoa* eta *progresismoa* dira.

Hauexek dituzu hizkuntzen ikaskuntza/irakaskuntzaren alorrean *humanismo klasikoaren* ezaugarriak:

- ikasgai dagoen gaiak bakarrik arduratzea;
- ikasgai dagoen hizkuntzaren analisisiaz kezkatzen da eta ez ikasleen benetako beharrez;
- aurreko belaunaldien kultura eta jakintza igorri eta mantendu behar du irakaskuntzak, horien ustez;
- kalitate-mailari eusteko, bereziki antolatutako ikuskatzaile-talde bat eta unibertsitateak kontrolatuko dituen epaimahaiak beharko dira;
- ikasle guztiek martxa batean eta maila batean egingo dute lan;
- metodologiak bereziki azpimarratuko ditu arauen erabilera eta ariketetan arau horiek zuzen bete beharra; ariketok errepikazkoak izango dira lehenengo, kontrolatuak ondoren, eta libreagoak gero;
- azken ebaluazioa ikasleak gai edo atal bakoitzean lortutako noten batuketak emango du.

Azkenik, *prozesuzko kurrikuluetan* gauzatzen da *progresismoa* hizkun-

tzen ikaskuntza/irakaskuntzan (Kroll & Schafer, 1978; Breen, 1987; Crombie, 1985; Candlin, 1987; Clark, 1987; Prabhu, 1987; Nunan, 1988a eta 1988b; Johnson, 1989; Nunan, 1989; Villanueva & Serra, 1990; Legutke & Thomas, 1991; Crookes & Gass, 1993a; Crookes & Gass, 1993b).

Lawrence Stenhouse britaniarrak garrantzi berezia du kurrikuluaren garapenean. Honek 1975ean liburu bat argitaratu zuen: *An Introduction to Curriculum Research and Development* (gaztelaniaz *Investigación y desarrollo del curriculum* titulupean argitaratua dago).

Honelaxe definitzen du *kurrikulua* Stenhouse-k: “hezkontz asmo baten printzipio eta oinarriko ezaugarriak komunikatzeko saio bat, beti ezta-baida kritikorako zabalik egongo dena eta egiatan praktikan gauza dai-tekeena”.

Kurrikuluaren definizio honek beste bi ikuspegiekin erkatzeko bidea emango digu. Clark-ek dioenez (1987:51), lehenengoa, *humanismo klasikoa*, edukiez arduratzen da. Bigarrena, *berreraiketa*, helburuez eta hauek ondo mugatzeaz. *Progresismoak*, azkenik, metodologia eta ikas/irakasprozesua gidatuko duten printzipio batzuk ezartzean izango du oinarri nagusia.

Stenhouse-ren hitzetan, prozesuan ardaztutako ikuspegitik, printzipio hauek “emango dute ikastaroa planifikatu, enpirikoki ikertu eta zuri dezaketen motiboak aintzat hartzeko oinarria”. Gogoan har Stenhouse-arentzat kurrikuluak “ez diola edukiari bakarrik begiratzen, metodoari ere begiratzen diola”.

Stenhouse-ren ustez (1984:30), kurrikulua antolatzekean kontuan eduki beharreko irizpide edo printzipioak hiru alorretakoak dira:

- proiektua;
- ikerketa enpirikoa;
- justifikazioa.

Proiektuaren oinarri dira:

- Edukia aukeratzeko irizpideak: zer irakatsi behar da eta zer ikasi?
- Irakasestrategiak garatzeko irizpideak: nola irakatsi behar da eta nola ikasi?
- Hurrenkerari buruzko erabakiak hartzeko irizpideak.
- Ikasleak banan-banan hartuta, bakoitzaren alde on eta ahulak ezagutzeko eta lehen aipatu diren 1, 2 eta 3 irizpide nagusiak bereizteko printzipioak, ikasle bakoitzari egokitu ahal izateko.

Ikerketa enpirikoaren unearen oinarri dira:

- Ikasleen aurrerapenak ikertu eta ebaluatzeke irizpideak.

- Irakasleen aurrerapenak ikertu eta ebaluatzeko irizpideak.
- Kurrikulua eskola-egoera desberdinetan, ikasle desberdinekin era askotako ikastaldeen egoera eta girora egokitzeko orientabideak.
- Giro desberdinetan eta ikasle desberdinekin gertatzen diren aldaketei buruzko informazioa eta aldaketa horiek ulertzeko argibideak.

Justifikazioaren oinarria zera da:

Kurrikuluaren asmoa edo helburua azterketa kritikoa egiteko moduan formulatzea.

Nunan-ek (1988a:13) oso ondo adierazi duen bezala, Stenhouse-ren prozesuzko ereduak bi ezaugarri ditu azpimarratu beharrekoak:

- Alde batetik, kurrikulu jakin bat gauzatzean datza, planifikatzean baino areago; gertatzen dena aztertzen du, ez gertatu beharko lukeena.
- Bestetik, irakasleak edozein kurrikuluren garapenean duen paper nagusia azpimarratzen du, aldi berean bistaratuz ezin dakiokela kurrikuluari aldaketarik egin irakasleen praktikatik abiatuz ez bada.

Garbi azaltzen du Stenhouse-ren usteetan prozedurako printzipio hauek zer diren Dean Whitla, Janet P. Hanley, Eunice W. Moo eta Arlene Walter-ek Educational Development Center, Washington. D.C.-en *Man: A Course of Study* (1970) titulupean burututako ikerketak eta, besteak beste, Stenhouse (1984:71), Clark (1987:52) eta Nunan-ek (1988:13) aipatzen dutenak:

- Galderak egiteko prozesua hasi eta garatu umeengan (ikerketa-metodoa).
- Ikerketa-metodologia bat irakatsi umeei, beren galderei erantzuteko informazioa bila dezaten, ikastaroan garatutako egiturak erabili eta arlo berritan aplikatu.
- Iturriak erabiltzeko gaitasuna landu umeengan, hipotesiak garatzeko eta ondorioak ateratzeko aukerak izan ditzaten.
- Ikasgelan eztabaidak egitea, umeek besteri entzuten eta beren iritziak azaltzen ikas dezaten.
- Bilaketari oinarri ematea: hau da, galdera askorentzako erantzun behin-betikorik emango ez duten eztabaida irekiak onartu eta bultzatzea.
- Umeak beren esperientziak gogoetatzera eramatea.
- Irakaslearentzako eginkizun berriak sortzea, agintari baino gehiago baliabide bat izango dadin.

Clark-i jarraituz (1987:51), esan liteke *progresismoa* honako ezaugarriok dituena dela:

- Ikasleen garapen pertsonal eta soziala, ikasgelak izan behar duen bezalako ingurune egokian gertatzen den elkarreraginaren bitartez.
- Ikaslearengandik hurbileko munduan eta aurre-kontzeptuetan oinarritutako ikasprozesuen garapena. Ikasleak berarentzako esanahia duten H₂ko elkartrukeetan parte hartu behar du; horretarako, informazioa prozesatzeko estrategiak eta informazio-hutsunaren teknikak dira egokiak.
- Ikasleen interesgune, martxa eta ikasestiloekiko sentiberatasuna.
- Ikasleen protagonismoa ikasterakoan eta ikasten ikasten dutenean.

Clark-ek (ibid.:63) Stenhouse-k aipatutako printzipioen ildotik prozedura batzuk zerrendatu ditu, hizkuntzaren ikaskuntza/irakaskuntzara egokituz:

- Ikasten ari diren hizkuntzan elkarreragin esanguratsuetan parte hartzea eta informazioa prozesatzeko teknikak erabiltzera bultzatu ikasleak. Hori horrela izan dadin, informazio-hutsuneren bat egon behar du.
- Irakasle/solaskideak erabiltzen duen hizkuntza ikaslearen mailara egokitu, “top-down” (goitik-behera) prozedura sustatuz (testuingurua ezagutzeaz eta solaseko partaideek ahoz hartutako informazioa aztertu eta prozesatzeko dituzten aurre-egutzez baliatzeko prozedura). Orobat, “bottom-up” (behetik-gora) lanketaz ere (esaten diren hitzetan edo esaldietan bertan aurkitzen den informazioaren erabilerak). Hona horretarako teknika batzuk:
 - * motelago hitz egitea (argi ahoskatu, kontrakzio gutxi, pausaldi luzeagoak, intonazio markatuagoa, etab.), erraz ulertzeko moduko hitzak (argot gutxi, esaldi jator gutxi), proforma eta erreferentzia endoforiko gutxi, juntagailuak, errepika, etab. ugari erabiliz;
 - * azalpen-estrategiak erabili: errepikak, imintzioak...;
 - * sintaxi sinplea: kontzeptu gutxiko perpausak edo ideia bakarrekoak, menpeko perpausa eta ideia gainjarri gutxi dutenak;
 - * berbaldian elkarreragina erraztuko duten teknikak (erantzuna adierazten duten galderak, bai/ez erantzutekoak, berrespenak, argibideak, erredundantziak...)

Azkenik, proposiziozko eta prozesuzko ikuspegiak izeneko ezaugarriak emango ditugu (.1), Ceular-ek (1993:157) dakartzan bezala eman ere; gida eta konparazibide izan dakizkiguke:

Proposiziozkoak

- gaiak du garrantzia
- ikasleaz at
- agintariek ezarria
- erabakiak irakasleak hartu
- *edukiak*: gaia irakaslearentzat dena
- *helburuak*: a priori daude erabakiak ikasleak parte hartu gabe
- gai hartan lortu duena eta menderatzen duena ebaluagai
- irakasleak ikaslearen ordeztu egiten du lan

Prozesuzkoak

- prozesuak du garrantzia
- ikaslearen barnekoa
- ikasle/irakasleek negoziatua
- ikasle/irakasleek erabakiak
- *edukiak*: gaia ikaslearentzat dena
- *helburuak*: a posteriori erabakiak ikaslea aintzat hartuz
- lorpena ikasleak arrakastari buruz duen iritzia araberak
- irakasleak ikaslearentzat eta ikaslearekin egiten du lan

Bibliografia

- Alcaraz Varó, E.** 1990. *3 Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Allen, J.** 1984. "General purpose language teaching: a variable focus approach" in Brumfit, C.J. 1984. *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- Bestard Monroig, J.** 1983. *Preparación y Desarrollo de las Clases de Inglés*. Madrid: EDI-6.
- Bloom, B. (ed.)** 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. London: Longmans Green.
- Bloom, B. (ed.)** 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. London: Longmans Green.
- Bloom, B. (ed.)** 1971. *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo I: Ambito del conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- Bloom, B. (ed.)** 1973. *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo II: Ambito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.
- Breen, M.P.** 1987. "Contemporary paradigms in syllabus design Part II". *Language Teaching* 20: 3.
- Britton, J.** 1970. *Language and Learning*. Harmondsworth: Penguin.
- Candlin, C.N.** 1987. "Towards task-based language learning" in *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 1987, 7.
- Ceular Fuentes de la Rosa, C.** 1993. "El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas" in García Hoz, V. 1993. *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*. Madrid: Rialp.
- Clark, J.L.** 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Crombie, W.** 1985. *Process and Relation in Discourse and Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G. & Gass, S.M.** 1993a. *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. & Gass, S.M.** 1993b. *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R.** 1976. *Cohesion in English*. Harlow: Longman.
- Johnson, R.K. (ed.)** 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, B.M. & Schafer, J.C.** 1978. "Error Analysis and the Teaching of Composition" in McKay, S. 1984. *Composing in a Second Language*. Cambridge: Newbury House.

- Kuhn, T.** 1975. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Legutke, M. & Thomas, H.** 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Lyons, J.** 1977. *Semantics I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J.** 1977. *Semantics II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B.** 1923. "El problema del significado en las lenguas primitivas" in Ogden, C.K. & Richards, I.A. (edk.) 1984. *El significado del significado*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C.** 1987. *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C.** 1989. *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- M.E.C.** 1989. *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria II*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morris, D.** 1967. *El Mono Desnudo*. Barcelona: Plaza-Janés.
- Nunan, D.** 1988a. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** 1988b. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D.** 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J.** 1985. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Prabhu, N.S.** 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenhouse, L.** 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L.** 1984. *Investigación y Desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taba, H.** 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tyler, R.** 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Tyler, R.** 1973. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Villanueva, M. & Serra, R.** 1990. *Propuesta para un Plan de Formación del Profesorado de Lenguas de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Nau Llibres.
- Zabalza, M.** 1988. *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.