

Propuesta de organización curricular de la enseñanza-aprendizaje por tareas del castellano para inmigrantes

Fernando CEREZAL SIERRA

Universidad de Alcalá

Isabel GALVÍN ARRIBAS

Centro de Información a Trabajadores para Inmigrantes (CITE)

Introducción

Este Texto presentamos algunos cambios e innovaciones que se han ido produciendo en los últimos años en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, así como su influencia en la metodología de trabajo en las aulas de alumnas y alumnos inmigrantes. Se hace un especial hincapié en la planificación de unidades didácticas basadas en tareas, entendidas como el elemento central de trabajo en torno al que se organiza la actividad de las lecciones.

Asimismo, se plantea la necesidad de realizar una evaluación del proceso de trabajo en el aula, así como algunas implicaciones para los monitores de castellano como segunda lengua para personas inmigrantes (dada su inmersión en la sociedad española).

Algunas innovaciones en la enseñanza de lenguas

A lo largo de los últimos quince años se han ido produciendo importantes cambios en la teoría, la investigación y la experiencia en el aula de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, proceso innovador que ha ido cuestionando el modelo dominante y está proporcionando un nuevo modelo alternativo para la enseñanza de lenguas.

Los principales cambios e innovaciones son los siguientes (BREEN, 1987, 20):

1. *Nuevas concepciones acerca de la naturaleza de la lengua*

Analizando más en detalle las nuevas concepciones respecto a la naturaleza de la lengua, destaca el valor que se le concede como fenómeno social, como medio de comunicación e interacción entre miembros de una comunidad. De ahí que la meta de la enseñanza de lenguas sea desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, de tal modo que se puedan comprender y crear mensajes apropiados a una determinada situación socio-cultural y afectiva acorde con las convenciones de esa comunidad. Esto implica que en el aprendizaje de lenguas se integren varias destrezas en los alumnos y alumnas (LITTLEWOOD, 1981, 6):

- Debe alcanzar el nivel más alto posible de competencia lingüística que le permita usar la lengua espontánea y flexiblemente para comunicarse.
- Debe comprender las funciones comunicativas que expresan las formas lingüísticas y usarlas en contexto, lo que incluye entre otros aspectos el uso de la gestualidad.
- Debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas de tal modo que las adapte al contexto social (roles y relaciones sociales, factores personales, aspectos culturales, afectivos, históricos...).
- Debe aprender destrezas y estrategias para comunicar y negociar significados tan eficazmente como sea posible, resolver los problemas del aprendizaje de la lengua, así como ser autónomo en dicho aprendizaje (se incluyen aquí aspectos de cómo preguntar, cómo deducir significado a partir del contexto, uso de paráfrasis y sinónimos...).

Podemos decir, en resumen, que aprender una lengua para la comunicación significa desarrollar competencia en esas cuatro áreas de un modo integrado. Competencia que incluye —pero que va más allá— de los aspectos lingüísticos, aunque no considera el tratamiento de estos aspectos en el aula de lenguas desde un punto de vista gramatical.

2. *Nuevo papel del alumnado en el aula*

El segundo aspecto innovador, referido a las aportaciones y el papel que juega el alumnado, da prioridad a la interacción y el contexto del aula como base del aprendizaje y no tanto al contenido de una lección. Este interés por la interacción y la participación en el aula, las aportaciones del alumnado al intercambio instructivo, el contexto y las condiciones en las que se realiza la interacción son parte de un nuevo modelo comunicacional que —frente a un modelo tecnológico— prioriza el lenguaje y la interacción en el aula (ZABALZA, 1986).

Podemos decir, por tanto, que el aula es una estructura de relaciones sociales (interpersonales, lingüísticas y culturales), lo que significa buscar respuestas en los comportamientos y actitudes, el modo de pensar, el lenguaje, etc, tanto del docente como del alumnado que se presentan en la clase. De ahí que hay que observar lo que ocurre en el aula desde una perspectiva etnográfica de la comunicación buscando respuestas a los éxitos o fracasos del alumnado teniendo en cuenta las actitudes, las relaciones permisivas o directivas, así como a través del lenguaje o los valores que se transmiten (TITONE, 1986). Este enfoque implica, en consecuencia, unos nuevos roles tanto del alumnado como del profesorado.

Un enfoque interactivo y participativo del alumnado en el aula posibilita, por una parte, una mayor responsabilidad en su aprendizaje y desarrolla, asimismo, las dos inteligencias llamadas personales: «el sentido del yo en desarrollo y la capacidad de interpretación de las intenciones y sentimientos de otras personas en un contexto social» (ENTWISTLE, 1988). El desarrollo de ambas inteligencias es de gran importancia para una adecuada integración de las personas inmigrantes en la sociedad receptora sin por ello renunciar a sus características propias.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es, en consecuencia, una conjunción de aspectos cognitivos y emocionales, de información transmitida y de relaciones sociales y didácticas que se establecen en el aula, en torno a los que la participación del alumnado se hace imprescindible.

En esta línea y desde la especificidad que conlleva la persona inmigrante como aprendiz de una segunda lengua no parece fundamental partir del «currículo migratorio» (GALVÍN, 1995) para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una construcción previa que trae consigo el alumno o la alumna que se elabora desde lo colectivo según la cultura, la nación, la posición social, la formación, el género que la persona en cuestión pertenezca (GIMÉNEZ, C., y otros, 1993) y, también desde lo individual ya según el vagaje que cada persona realiza para llevar a cabo su trayecto migratorio (ZAPATA, J., 1995).

3. *Nuevos enfoques metodológicos*

Respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras —el tercer ámbito de innovaciones—, se ha ido produciendo un alejamiento progresivo de presentar la lengua como listas de reglas gramaticales, estructuras o funciones (elemento central de lo que se enseña y aprende en el aula), cuyo foco está en *qué* se aprende; es decir, la atención se centra directamente en la lengua segunda o extranjera. Por el contrario, se ha producido una serie de cambios que dan una gran importancia a cómo se aprende y a los procesos de aprendizaje.

Para tener una visión algo más amplia de este proceso, es interesante observar como a lo largo de los años setenta se fue imponiendo un nuevo modelo de enseñanza de lenguas que supuso una ruptura con el enfoque

entonces dominante basado en aprender la lengua a través de repetición y memorización de estructuras.

Este nuevo modelo de los años 70 y 80 —denominado generalmente enfoque comunicativo— centra su atención en el significado, en la interacción y en el uso funcional y comunicativo de la lengua, lo que ha supuesto en esos años importantes cambios en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en la mayor parte de las concreciones de este enfoque, se ha seguido presentando la lengua dividida en funciones, que son secuenciadas y relacionadas con las correspondientes estructuras. Nos encontramos, por tanto, con un aprendizaje cuyo elemento principal de atención ha seguido siendo la lengua fragmentada en funciones.

El conjunto de innovaciones que estamos tratando vuelve a plantear una nueva ruptura que significa un cambio de énfasis de qué se aprende (la lengua como sistema) al cómo se aprende; el proceso de aprendizaje.

El nuevo modelo metodológico se basa en el proceso, en cómo se trabaja en el aula. Considera las formas lingüísticas y las funciones como aspectos parciales de qué se debe aprender; por el contrario, las tareas de trabajo pasan a ser el elemento principal de aprendizaje. El uso de tareas trata de alcanzar los objetivos en la lengua segunda o extranjera a través de un proceso que dará un resultado o resolverá un problema, tal como se hace en múltiples actividades de la vida real. Se presta mayor atención al significado que a la forma, a lo que se comprende, dice o hace con la lengua que a los aspectos lingüísticos propiamente.

Bajo un enfoque procesual y basado en tareas, profesorado y alumnado tienen un alto grado de flexibilidad, puesto que parten de un conjunto de objetivos generales de aprendizaje y no de una lista de aspectos lingüísticos concretos. La idea central de este enfoque radica en la capacidad del alumnado para negociar en un marco interactivo sus propias vías de aprendizaje, con sus propios estilos y estrategias.

Los resultados del aprendizaje son de algún modo imprevisibles, producto de la interacción entre el alumno/a, la tarea y el contexto creado en torno a la tarea. De ahí que podamos decir que este tipo de aprendizaje puede variar según el tipo de estudiantes, siendo el control del proceso por el profesor o la profesora relativo. Esto no quita para que el papel del profesor en el aula sea promover el aprendizaje con una metodología y procedimientos adecuados de trabajo. En consecuencia, los aspectos metodológicos y de proceso (y no tanto los lingüísticos) son centrales en este enfoque.

4. *Cambios respecto a la planificación de unidades didácticas*

En el ámbito de la planificación de unidades didácticas y lecciones también se han producido importantes innovaciones. Quizás la más importante de ellas sea el valor concedido a las tareas de aprendizaje, que pasan a ser el elemento central en torno a las que se organiza todo el trabajo del aula. En general no están relacionadas con aspectos lingüísticos sino con aconte-

cimientos o usos en la vida real dentro o fuera del aula. Tareas que de un modo coordinado van a llevar a la realización de tareas más complejas y, en algunos casos, proyectos de más alcance. El aprendizaje por tareas permite, por tanto, una planificación en la que éstas son el elemento central de trabajo de las unidades didácticas.

El aprendizaje procesual o basado en tareas tiene en cuenta, obviamente, un conjunto de objetivos de aprendizaje considerados orientativos (y no prescriptivos, como en modelos anteriores), y planifica el contenido temático y las tareas de aprendizaje de un modo simultáneo. De tal manera que el contenido temático puede sugerir las tareas o a partir de las tareas usarse determinado contenido. La evaluación de cada unidad didáctica vuelve a ser considerada para una nueva planificación.

Al contrario que los modelos anteriores basados en aspectos lingüísticos, un modelo procesual tiene más en cuenta la evaluación y el proceso de lo que ocurre en el aula, puesto que los objetivos no son determinantes de la actividad en la clase. Se puede decir, por tanto, que este modelo es más retrospectivo que dirigido hacia el futuro y esa retrospectión se presenta en forma de informes en los que pueden aparecer: los objetivos iniciales de aprendizaje, naturaleza del contenido y de las tareas, modo de trabajo, explicaciones pedidas y dadas y por quién, tipo de interacción, tiempo planeado e invertido realmente, etc. La evaluación del proceso, como puede verse, es un aspecto de primordial importancia en este tipo de enfoque de enseñanza de lenguas.

El modelo basado en tareas tiene, sin embargo, dada su característica procesual, una contradicción permanente e inevitable entre los resultados y tareas que alumnas y alumnos realizan y los objetivos de aprendizaje a medio y largo plazo. Por ello es necesario mantener esa permanente evaluación retrospectiva de lo que hemos hecho en las clases para ir comprobando qué se va alcanzando y qué podemos hacer a partir de ahí. Asimismo, exige una nueva forma de trabajo por parte de las y los profesores, como más adelante veremos.

Las tareas de aprendizaje en las clases de personas inmigrantes

Las tareas a realizar en las clases de castellano y cultura española para personas inmigrantes deben tener muy en cuenta:

- a) sus necesidades de comunicación en la sociedad española y que vienen, en líneas generales, marcadas por los bloques temáticos sacados del «curriculum migratorio» («papeles», trabajo, vivienda, salud, ocio, etc.);
- b) hay que negociarlas de algún modo con las y los participantes para saber qué prioridades tienen y a partir de ahí secuenciarlas según el grado de complejidad. De nada sirve «imponer» los temas o los ritmos;
- c) las y los profesores deberán adecuarlas a las características específicas de cada grupo y para ello hay que tener una gran dosis de imaginación y creatividad;

d) son las tareas las que marcan el lenguaje a utilizar en el aula y no a la inversa.

e) algunas tareas pueden necesitar pre-tareas o actividades que posibiliten su realización.

Las y los profesores deben tomar algunas decisiones relacionadas con tres aspectos importantes del trabajo del aula (BREEN, 1987)

- Participación —«quién trabaja con quién—: trabajo individual, por parejas, en grupos o con toda la clase según sea la tarea. En este aspecto nos parece fundamental resaltar la heterogeneidad dominante en las clases de castellano para inmigrantes. Elemento inevitable del que habremos de «hacernos amigos» y manejar en positivo para rentabilizarlo al máximo.
- Así como el papel del profesor o profesora. Indudablemente una actitud de sensibilidad hacia la sensibilidad cultural, desde una posición «ignorante», controlando las influencias de las expectativas, facilitando el acceso al poder y con un compromiso personal junto a una actitud positiva a la propia a culturación (Carbonel, 1995).
- Procedimiento: ¿cómo se realizará la tarea y durante cuánto tiempo?, ¿se requiere una pre-tarea?, ¿qué ayudas o recursos vamos a usar? (es imprescindible el conocimiento de los recursos bibliográficos, la disposición de materiales reales, el contacto con asociaciones de inmigrantes, de solidaridad...), ¿cómo evaluaremos los resultados de la actividad?;
- Contenido lingüístico: ¿de dónde partiremos? («currículum migratorio»), ¿cuál es el aspecto o aspectos en que se centrará la tarea?, ¿cuáles son los objetivos?, ¿qué destrezas de la lengua se van a practicar? (escuchar, hablar, leer, escribir).

En resumen, podemos sintetizar las características de las tareas en el siguiente cuadro (STAIRES y ZANON, 1994):

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Son actividades negociadas y realizadas en el aula que implican comprensión, producción e interacción por parte de los estudiantes. 2. La atención del alumno está centrada más en el significado que en la forma. 3. A semejanza de actividades realizadas en la vida real. 4. Los temas de las unidades didácticas se basan en los bloques temáticos de más interés para las y los inmigrantes. 5. Son parte de una secuencia: una tarea puede permitir realizar otra u otras, o un proyecto más complejo. 6. Pueden ser evaluadas por alumnos y profesores, tanto respecto al proceso como al resultado. |
|---|

Diseño y componentes de las tareas

Las tareas a realizar en las aulas de personas inmigrantes deben tener relación con los bloques temáticos ya comentados, no obstante podemos ver algunas guías que nos permitan concretar algunas más a partir de ellas (PRABHU, 1987):

- denominación de diagramas, dibujos, calles, lugares... con números o letras;
- comparar similitudes y diferencias en dibujos o fotografías;
- calcular la duración del tiempo, decir o preguntar la hora en el sistema de 12 ó 24 horas, fecha de nacimiento, cálculo en base a la fecha de nacimiento, de viajes, de trabajo...;
- manejar mapas, encontrar o describir lugares...;
- horarios de actividades y transportes;
- realización de itinerarios según necesidades; distancias entre lugares, rutas...;
- informaciones en torno al trabajo (edad, cualificación, experiencia, ofertas, contratos, derechos laborales...);
- dinero (numeración, cantidades necesarias para comprar determinadas cosas, sumas, restas...);
- sistema postal (direcciones, cartas, telegramas...);
- relatos y diálogos para descubrir inconsistencias, diferencias...;
- clasificación de palabras, objetos... por similitudes o diferencias;
- aspectos personales (identificación, descripción de personas, procedencia, familia...);
- comparación de actividades culturales entre el país de origen y el de recepción.

El diseño de unidades didácticas basadas en tareas puede organizarse en torno a las siguientes fases y componentes (STAIRES, S., y ZANON, J., 1990):

1. *Elección de un tema central para la unidad didáctica*, negociado de algún modo con los alumnos/as y relacionado con temas de su interés o cercanos a su experiencia («currículum migratorio»). Ejemplos: «Transportes», «Mapa del metro», «El contrato de trabajo», «Prensa», «Lugares de interés en la ciudad»...

2. *Determinación de la tarea o tareas finales* que mostrarán lo realizado por los alumnos y la consecución de los objetivos de aprendizaje. Ejemplos: «Marcar itinerarios en medios de transporte para determinadas necesidades», «Conjuntar varios medios de transporte», «Rellenar contratos de trabajo», «Buscar ofertas de trabajo en prensa», «Relacionar en posters lugares de la ciudad y sus funciones», «buscar piso», «arreglar papeles»...

3. *Especificación de los objetivos de aprendizaje* en torno a los cuatro componentes de la naturaleza de la lengua y en relación al contenido del punto 4. Ejemplos: «Conocer ciertos conceptos/léxico», «Preguntar y com-

prender cómo ir a un lugar», «Comprender los datos de identificación en un contrato», «Leer y escribir noticias sencillas»...

4. *Elección del contenido* en relación al tema escogido y necesario para la realización de la tarea final. Ejemplos: léxico necesario, contenido(s) lingüístico(s) en el que se centra la unidad, contenidos geográficos, sobre mapas, y aquellos otros que puedan surgir en las sesiones.

5. *Plan de trabajo para una o varias sesiones de clase* especificándose actividades y tareas que realizarán los alumnos y que son necesarias para realizar la tarea final, así como los materiales de trabajo. Los procedimientos deberán marcar el papel que alumnos y profesores tendrán en cada actividad o tarea, tipo de interacción (trabajo individual, en parejas, por grupos, con toda la clase), y las macrodestrezas a desarrollar (comprensión auditiva o lectora, expresión hablada o escrita). Ejemplos de actividades: en el tema de «PAPELES», una actividad puede ser «¿Qué documentación se necesita para solicitar los cupos?»; procedimiento: el profesor o profesora presenta el tema, los alumnos y alumnas van explicando lo que necesitan, los trámites que están haciendo, las relaciones con sus embajadas, los consulados españoles en los respectivos países, viajes, coste... entre todos y todas elaboran una lista de requisitos; por parejas o en pequeños grupos tratan de resolver las dificultades que puedan tener. Finalmente las escriben en sus cuadernos, posteriormente comentan al resto, se escriben en la pizarra y se aclaran entre todos y todas los conceptos.

6. *Evaluación* de la unidad realizada, respecto al producto o tarea final como al proceso seguido. Veamos la evaluación con algo más de detalle.

Evaluación de planes y lecciones

Como ya vimos anteriormente, la evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje de lenguas es una fase a realizar necesariamente y de una gran potencialidad porque permite 1) ir mejorando las unidades didácticas y lecciones posteriores, 2) contrastar lo realizado con los objetivos/criterios iniciales, 3) mejorar tareas y materiales adecuándolos a las necesidades de los alumnos, y 3) mejorar profesionalmente al profesor o grupo de profesores.

Al referirnos a la evaluación de planes y lecciones debemos tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- papel de los alumnos (participación, trabajo en grupos o parejas...), papel y actividad del profesor;
- utilidad y adecuación de materiales y contenidos;
- tipo y desarrollo de las tareas y tarea final, adecuación de las tareas alcanzadas a las necesidades del alumnado así como a los objetivos/criterios de aprendizaje iniciales;
- procedimientos de trabajo para la realización de tareas;
- destrezas de la lengua desarrolladas;

- actitudes, valores y sentimientos mostrados en el aula (campo muy importante si tenemos en cuenta los aspectos de la interculturalidad, especialmente por parte de las y los profesores).

Evaluación que no sólo debe ser realizada por el profesor o profesores sino que también debe contar con las aportaciones del alumnado, para lo que se pueden poner en práctica diversas técnicas:

- preguntas, cuestionarios, entrevistas... acerca de qué han aprendido, qué creen que necesitan mejorar, qué les ha gustado más o menos, temas de su interés...;
- grabaciones cortas (15' aproximadamente) de clase para ser escuchadas y analizadas posteriormente;
- diario en el que se vayan relatando actividades y tareas, relaciones en el aula, sentimientos e ideas de alumnos y profesores;
- observaciones realizadas por otra u otro compañero de la marcha de la clase, con conocimiento de qué se va a tratar en la sesión y comentándolo posteriormente;
- realización de informes que analicen períodos no muy extensos de trabajo (uno o dos meses) intentando recoger el máximo de información procedente de los anteriores aspectos; estos informes adquieren una mayor riqueza si son elaborados después de una discusión en grupo de las y los profesores.

Implicaciones para las y los profesores de castellano y cultura española para inmigrantes

Las innovaciones y el tipo de planificación y evaluación que aquí proponemos nos parece un modelo de gran interés para la enseñanza de lengua castellana y cultura española por responder mejor a las necesidades reales de comunicación del alumnado inmigrante. Sin embargo, hay que dejar claro que al no ser un modelo dominante aún no ha conseguido ser una alternativa clara a otros métodos y sus propuestas de tareas aún son muy abiertas. Por ello exige del profesorado una especial atención y una mayor dedicación, especialmente al inicio del trabajo.

Creemos, por otra parte, que el enfoque basado en tareas tiene una gran virtualidad en lo que a desarrollo del profesorado se refiere, ya que éste se convierte en agente activo del proceso a realizar en el aula. Es decir, el profesor o profesores no son meros transmisores de las ideas o libros de texto de otros ajenos al aula, sino que pueden:

- adecuar los temas y las tareas a las necesidades específicas del grupo de alumnos;
- elaborar sus propios materiales;
- determinar los contenidos a ser tratados en una unidad didáctica;
- definir los procedimientos de trabajo en el aula;

- evaluar con sus alumnos la marcha de las clases, así como elaborar los informes correspondientes.

Ahora bien, para que el profesorado de clases de castellano y cultura española sea capaz de abordar de la manera más positiva posible este proceso se requiere, la intervención de varios factores y actitudes:

- La consideración de las clases de castellano y cultura como un proceso hipotético y experimental de planificación, puesta en práctica y evaluación; sólo si consideramos el proceso de lo que ocurre en el aula como una hipótesis podemos ponerlo en cuestión constantemente.
- La necesidad de dar un carácter reflexivo e investigador a todo lo que ocurre en el aula a través de una reflexión previa, a lo largo de y al final de las clases.
- Una atenta observación de las necesidades reales de comunicación y participación de las y los inmigrantes y la adecuación de las tareas a esas necesidades.
- Una especial indagación en torno a las actitudes y los valores que consciente o inconscientemente afloran en las clases, en aspectos como: consideración del analfabetismo de personas adultas, carácter transmisor de conocimientos del monitor al alumnado, desarrollo de conciencia crítica del mundo y de sus derechos en la sociedad española, valoración de las experiencias vitales y cultura de las y los inmigrantes, paternalismo, etc.
- El desarrollo del trabajo en grupo con otras y otros profesores para ir evaluando los procesos de trabajo, las tareas y materiales, su papel y el del alumnado, y muy especialmente discutiendo actitudes y valores de unos y otros.

La conjunción de estas habilidades y actitudes, especialmente el trabajo en grupo, puede permitir el desarrollo profesional de profesoras y profesores de castellano y cultura española, pero de tal forma que suponga una mejora de la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de las clases. El desarrollo profesional no lo vemos separado del desarrollo curricular de las clases de castellano y se convierte en una parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje a personas inmigrantes.

A modo de conclusión

Hemos presentado algunas de las innovaciones más importantes en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras bajo la perspectiva del aprendizaje por tareas y siguiendo unas pautas de trabajo procesual en el aula. Podemos decir, sin lugar a dudas, que estas innovaciones representan cambios muy importantes para nuestro trabajo en las aulas de castellano a personas inmigrantes y que pueden suponer una ruptura con ciertas experien-

cias y prácticas educativas. Tenemos mucho que mejorar en cuanto a una mejor profesionalización del trabajo.

Sin embargo, creemos que hay un factor de una importancia mayor en el desarrollo de una metodología de trabajo adecuada a las condiciones de personas inmigrantes. Se trata de la consideración y la actitud por parte del profesorado hacia los procesos de trabajo en el aula, que debe hacernos conscientes de la necesidad de una adecuación permanente a las necesidades de los inmigrantes. Adecuación que sólo puede venir, por una parte, de un trabajo sistemático e investigador en equipo sobre lo que estamos haciendo para promover un desarrollo curricular y una mejora del aprendizaje en las aulas y, por otra, de un debate y una crítica permanentes acerca de los valores que promovemos o restringimos en nuestras aulas.

Bibliografía

- BREEN, M. P. (1987): «Contemporary paradigms in syllabus design», *Language Teaching* 20, núms. 2 y 3.
- CARBONELL, F. (1995): «Actitudes básicas del mediador en proyectos de formación con personas inmigrantes». Documento de trabajo Seminario de Formación coordinado por Equipo Claves para Dirección General de Migraciones (próxima publicación).
- ENTWISTLE, N (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Madrid, MEC y Paidós.
- ESTAIRE, S. y ZANON, J. (1990): «El principio de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo», *Comunicación y Lenguaje*, núms. 7-8, 55-90.
- ESTAIRE y ZANON, J. (1994): *Planing claswork. A task based approach*. Oxford, Heinemann.
- GALVÍN, I. (1995): «El curriculum migratorio». Documento de trabajo Seminario de Formación coordinado por Equipo Claves para Dirección General de Migraciones (próxima publicación).
- GIMÉNEZ ROMERO, C. y otros (1993): *Inmigrantes extranjeros en Madrid*, 2 tomos. Madrid, CAM
- GRAY, K. (1990): «Syllabus design for the general class: what happens to theory when you apply it», *FLT Journal*, 44/4, pág. 262.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction.*, Cambridge, Cambridge University Press, pág. 6.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TITONER, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.

ZABALZA, M. A. (1986): «Introducción», en TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.

ZAPATA, J. (1995): «La inmigración en España». Documento de trabajo Seminario de Formación coordinado por Equipo Claves para Dirección General de Migraciones (próxima publicación).