a las razones de que unos enfoques y métodos hayan tenido una influencia más duradera que otros. Asimismo, describiremos lo que se ha llamado «era post-métodos» y ofreceremos algunas sugerencias sobre influencias en la enseñanza de idiomas en el futuro.

14 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Antecedentes

Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se encuentran en los cambios acaecidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a partir de finales de los años sesenta. Hasta entonces, la Enseñanza Situacional de la Lengua (véase capítulo 3) representaba el principal enfoque británico para enseñar inglés como lengua extranjera. En este método, la lengua se enseñaba practicando las estructuras básicas con actividades significativas basadas en situaciones. Pero tan pronto como se rechazó en Estados Unidos la teoría lingüística del Método Audiolingüístico a mediados de los años sesenta, los lingüistas británicos empezaron a poner en duda los supuestos teóricos de la Enseñanza Situacional de la Lengua:

> A finales de los años sesenta parecía claro que el enfoque situacional... había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban.
>
> (Howatt, 1984: 280)

Esto supuso, en parte, la respuesta a las críticas que el gran lingüista americano Noam Chomsky había presentado contra la teoría lingüística estructural en su ya clásico libro *Syntactic Structures* (1957). Chomsky había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques sobre la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras. Los estudiosos que defendían estas ideas sobre la lengua, como Christopher Candlin y Henry Widdowson, se basaron en el trabajo de lingüistas funcionales británicos (p. e., John Firth, M. A. K. Halliday), en el trabajo de sociolingüistas americanos (p. e., Dell Hymes, John Gumperz y William Labov), así como en el trabajo en el campo de la filosofía (p. e., John Austin y John Searle).

Otro factor de cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras proviene de las cambiantes realidades educativas en Europa. Con la creciente interdependencia entre los países europeos apareció la necesidad de hacer mayores esfuerzos para enseñar a los adultos las principales lenguas del Mercado Común Europeo y del Consejo de Europa, organización regional para la cooperación cultural y educativa. La educación era una de las principales áreas de actividad del Consejo de Europa: patrocinaba conferencias internacionales sobre la enseñanza de idiomas, publicando artículos y libros sobre este tema, y participaba en la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. Se consideró de gran importancia la necesidad de articular y desarrollar métodos alternativos para la enseñanza de idiomas.

En 1971, un grupo de expertos empezó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de idiomas a partir de un sistema basado en unidades y créditos, en el que las tareas de aprendizaje se dividen en «porciones o unidades, cada una de las cuales corresponde a un componente de las necesidades del alumno y se relaciona sistemáticamente con todas las demás unidades» (van Ek y Alexander, 1980: 6). El grupo aplicó los estudios sobre las necesidades de los alumnos de lenguas en Europa y en especial un documento preliminar preparado por un lingüista británico, D. A. Wilkins (1972), que proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que podía servir como base para el desarrollo para programas comunicativos en la enseñanza de lenguas. La contribución de Wilkins fue un análisis de los significados comunicativos que necesita quien aprende una lengua para entender y para expresarse. Más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, Wilkins intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significado: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse). Más tarde, Wilkins revisó y amplió su documento de 1972 en un libro titulado *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976), que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. El Consejo de Europa incorporó su análisis semántico-comunicativo mediante una serie de especificaciones para el nivel elemental de un programa comunicativo de lenguas correspondiente a un primer nivel. Estas especificaciones de *nivel umbral* (van Ek y Alexander, 1980) han tenido mucha influencia en el diseño de programas de lenguas y libros de texto de corte comunicativo en Europa.

El trabajo del Consejo de Europa; los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson y otros lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo o funcional para la enseñanza de idiomas; la rápida aplicación de estas ideas por los autores de libros de texto, y la igualmente rápida aceptación de estos nuevos principios por parte de los especialistas británicos en enseñanza de idiomas, los centros de desarrollo curricular e incluso los gobiernos, dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente la Enseñanza Comunicativa

de la Lengua. (A veces también se utilizan los términos *Enfoque Nocional-Funcional* y *Enfoque Funcional*.) Aunque el movimiento empezó como una innovación principalmente británica, en torno a planteamientos alternativos sobre la elaboración de programas, desde mediados de los años setenta su ámbito de influencia se ha extendido. Los defensores tanto americanos como británicos lo ven como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación. Su amplitud lo hace diferente de cualquier otro enfoque o método tratado en este libro en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición. No responde a ningún texto o autoridad única; tampoco hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo. Para algunos, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua supone poco más que una enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical. Littlewood (1981: 1) señala: «Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales.» Otros entienden que se trata del uso de los procedimientos por medio de los cuales los alumnos trabajan por parejas o en grupos empleando los recursos lingüísticos disponibles en tareas de resolución de problemas. Un programa de ámbito nacional de enseñanza del inglés en primaria basado en el Enfoque Comunicativo (*Syllabuses for Primary Schools*, 1981), por ejemplo, define el eje del programa como «las funciones comunicativas a las que sirven las estructuras de la lengua» (pág. 5). La introducción de este documento señala que «los propósitos comunicativos pueden ser de muchos tipos. Lo esencial en todos ellos es que haya por lo menos dos partes en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tenga una intención y la otra la amplíe o reaccione ante ella» (pág. 5). En su análisis sobre el diseño del programa comunicativo, Yalden (1983) presenta seis alternativas de diseño para la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, que engloban desde un modelo en el que los ejercicios comunicativos se añaden al programa estructural ya existente, hasta el planteamiento de la elaboración de un programa generado por el alumno (p. e., Holec, 1980).

Howatt distingue entre las versiones «fuerte» y «débil» en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua:

> En cierto sentido, hay una versión «fuerte» del Enfoque Comunicativo y una versión «débil». La versión débil, que constituye la práctica más o menos habitual en los últimos diez años, destaca la importancia de dar oportunidades a los alumnos para que usen el inglés con fines comunicativos y, generalmente, intenta integrar estas actividades dentro de un programa más amplio de enseñanza de idiomas... La versión «fuerte» de la enseñanza comunicativa, por otra parte, afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación, por lo que lo importante no es la activación de un conocimiento ya existente aunque inerte, de la lengua, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico. Si la primera versión podría describirse como «aprender a usar» el inglés, la segunda implica «usar el inglés para aprenderlo».
>
> (1984: 279)

Finocchiaro y Brumfit (1983) contrastan, según su interpretación, los elementos distintivos fundamentales del Método Audiolingüístico y del Enfoque Comunicativo:

Método Audiolingüístico	*Enseñanza Comunicativa de la Lengua*
1. Presta mayor atención a la estructura y a la forma que al significado.	Lo más importante es el significado.
2. Exige la memorización de diálogos basados en estructuras.	Cuando se utilizan, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
3. No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto.	Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
4. Aprender la lengua significa aprender sus estructuras, sonidos o palabras.	Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
5. Se busca el dominio o el «super-aprendizaje».	Se busca la comunicación efectiva.
6. La repetición es una técnica fundamental.	La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial.
7. Se busca una pronunciación parecida a la del hablante nativo.	Se busca una pronunciación comprensiva.
8. Se evita la explicación gramatical.	Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, que dependerán de su edad, interés, etc.
9. Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades.	Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
10. Se prohíbe el uso de la lengua materna del alumno.	Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.
11. Se prohíbe la traducción en los niveles elementales.	Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.
12. Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua oral.	Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
13. El sistema de la lengua objeto se aprenderá a través de la enseñanza explícita de las estructuras del sistema.	El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
14. Se busca la competencia lingüística.	Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).
15. Se reconocen las variedades de la lengua, pero no se hace hincapié en ellas.	La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.
16. La secuencia de las unidades viene determinada solamente por los principios de complejidad lingüística.	La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés.
17. El profesor controla a los alumnos y procura que no hagan nada que entre en conflicto con la teoría.	Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.
18. «La lengua es hábito», por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio.	Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error.
19. El objetivo fundamental es la corrección, en el sentido de corrección formal.	El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.
20. Se espera que los alumnos se relacionen con el sistema lingüístico que presentan las máquinas o los materiales controlados.	Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.
21. Se espera que el profesor especifique la lengua que los alumnos deben usar.	El profesor no puede saber exactamente la lengua que usarán sus alumnos.
22. La motivación intrínseca partirá del interés en la estructura de la lengua.	La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.

(1983: 91–93)

Aparte de ser un ejemplo interesante de cómo los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua colocan las cartas a su favor, estos contrastes ilustran algunas de las mayores diferencias entre los enfoques comunicativos y las tradiciones anteriores en la enseñanza de idiomas. La aceptación general del Enfoque Comunicativo, y la forma relativamente variada en la que se interpreta y aplica, puede atribuirse al hecho de que los practicantes de diferentes tradiciones educativas se pueden identificar con él y, por tanto, interpretarlo de diferentes maneras. Uno de los seguidores norteamericanos, Savignon (1983), por ejemplo, ofrece como antecedente del método un comentario de Montaigne sobre cómo aprendió latín más por medio de conversaciones que a través del método, generalmente usado en la época, de análisis formal y traducción. Montaigne escribe: «Sin métodos, sin un libro, sin gramática o reglas, sin un látigo y sin lágrimas, había aprendido un latín tan bueno como el de mi maestro» (Savignon, 1983: 47). Esta visión antiestructural puede representar la versión en el campo de la enseñanza de idiomas de una perspectiva más general sobre el aprendizaje, que se conoce como «aprender haciendo» o «el enfoque experiencial» (Hilgard y Bower, 1966). Esta idea de práctica directa –más que aplazada– de las activida-

des comunicativas se encuentra en el núcleo de la mayoría de las interpretaciones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

La importancia dada a los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua también tiene un antecedente en el trabajo del antropólogo Bronislaw Malinowski y su colega, el lingüista John Firth. Los lingüistas británicos generalmente citan a Firth como el primero que estudia el discurso como el objeto y el contexto del análisis lingüístico. Firth también señaló que la lengua debía ser estudiada en el contexto sociocultural más amplio de su uso, que incluye los participantes, sus conductas y opiniones, los objetos de interacción lingüística, y la elección de las palabras. Tanto Michael Halliday como Dell Hymes, lingüistas que han sido citados frecuentemente por los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, reconocen su deuda fundamental con Malinowski y Firth.

Otra dimensión frecuentemente citada de este enfoque, su visión de la enseñanza de la lengua basada en la experiencia y centrada en el alumno, también posee antecedentes fuera de la tradición de enseñanza de idiomas. Una famosa comisión para desarrollar el currículo nacional en Estados Unidos en los años treinta, por ejemplo, propuso la adopción de un currículo del inglés basado en la experiencia. El informe de la comisión partió de la premisa de que «la experiencia es la mejor de las escuelas... El currículo ideal consiste en experiencias bien seleccionadas» (citado en Applebee, 1974: 119). Como han propuesto recientemente los partidarios de organizar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua alrededor de tareas y procedimientos, la comisión intentó proponer «los medios para la selección y la secuencia de las experiencias apropiadas dentro de un currículo coherente que abarcara los años de estudio de inglés en la escuela» (Applebee, 1974: 119). Se consideraba que cada uno de los alumnos tenía intereses, estilos, necesidades y objetivos personales, que deberían reflejarse en el diseño de los métodos de enseñanza. Se animaba a los profesores a que desarrollaran materiales de aprendizaje «centrados en las necesidades específicas manifestadas en la clase» (Applebee, 1974: 150).

Lo que resulta común a todas las versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, sin embargo, es una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase. A continuación vamos a ver cómo se manifiestan estos aspectos en los niveles del enfoque, el diseño y el procedimiento.

Enfoque

Teoría de la lengua

El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (1972) llama «competencia comunicativa». Hymes utiliza este término con el fin de contrastar una visión comunicativa de la lengua con la teoría de la competencia de Chomsky. Chomsky mantenía que:

> la teoría lingüística se ocupa principalmente del hablante-oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea. Este hablante-oyente conoce la lengua perfectamente y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones en la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (característicos o esporádicos) cuando aplica su conocimiento de la lengua en una producción concreta.
>
> (Chomsky, 1965: 3)

Para Chomsky, lo fundamental de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir oraciones correctas desde el punto de vista gramatical. Hymes mantenía que esta visión de la teoría lingüística era estéril, que la teoría lingüística debía ser entendida como parte de una teoría más general que incorporaba la comunicación y la cultura. La teoría de Hymes definía lo que un hablante necesitaba saber para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística. Según Hymes, una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua con respecto a:

1. si (y en qué grado) algo es formalmente posible
2. si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles
3. si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa
4. si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone

(Hymes, 1972: 281)

Esta teoría sobre el conocimiento de una lengua ofrece una visión más amplia que la visión que tenía Chomsky de la competencia, que trata fundamentalmente el conocimiento gramatical abstracto. Otra teoría lingüística sobre la comunicación que defiende la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua. «La lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado» (Halliday, 1970: 145). Halliday ha desarrollado en varios libros y artículos influyentes una importante teoría sobre las funciones de la lengua que, según opinan muchos autores en sus comentarios sobre el Enfoque Comunicativo (p. e., Brumfit y Johnson, 1979; Savignon, 1983), complementa la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa. Halliday describe (1975: 11–17) las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua:

1. la función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas
2. la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros
3. la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros

4. la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales
5. la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir
6. la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación
7. la función representativa: usar la lengua para comunicar información

Los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua consideraban el aprendizaje de una segunda lengua de forma similar, como la adquisición de los medios lingüísticos para la realización de distintos tipos de funciones.

Otro teórico que se cita frecuentemente por sus ideas sobre la naturaleza comunicativa de la lengua es Henry Widdowson. En su libro *Teaching Language as Communication* (1978), Widdowson presentó sus ideas sobre la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso. Se centraba en los actos comunicativos que constituían la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos. Un análisis más reciente, aunque relacionado con lo anterior, sobre la competencia comunicativa se encuentra en Canale y Swain (1980), en el que se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. La *competencia gramatical* se refiere a lo que Chomsky llama competencia lingüística y lo que Hymes entiende con su «formalmente posible». Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La *competencia sociolingüística* se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. La *competencia discursiva* se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. La *competencia estratégica* se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación. La utilidad del concepto de competencia comunicativa se percibe en los numerosos intentos que se han hecho de perfeccionar el concepto original de competencia comunicativa. La extensión realizada por Canale y Swain del modelo hymesiano de competencia comunicativa, anteriormente examinado, fue reelaborado con cierta complejidad por Bachman (1991). El modelo de Bachman ha sido ampliado a su vez por Celce Murcia, Dörnyei y Thurrell (1997).

En el plano de la teoría lingüística, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua tiene una base teórica de gran riqueza, aunque un tanto ecléctica. Algunas de las características de esta teoría comunicativa son las siguientes:

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Teoría del aprendizaje

En contraste con todo lo que se ha escrito sobre la dimensión comunicativa de la lengua en relación con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, poco se ha escrito sobre la teoría del aprendizaje. Ni Brumfit y Johnson (1979) ni Littlewood (1981), por ejemplo, ofrecen ningún comentario sobre la teoría del aprendizaje. Sin embargo, en algunas prácticas del enfoque se pueden apreciar elementos de una teoría del aprendizaje subyacente. Uno de estos elementos se puede describir como el principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje. Un segundo elemento es el principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982). Un tercer elemento es el principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que consiguen que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (no practicando mecánicamente las estructuras de la lengua). Creemos que estos principios pueden inferirse de las propias prácticas del enfoque (p. e., Littlewood, 1981; Johnson, 1982). Se describen las condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua más que sus procesos de adquisición. Estos principios de aprendizaje y otros más recientes, de trascendencia para las afirmaciones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, están resumidos en Skehan (1998), y se examinan más detenidamente en relación con la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas en el capítulo 18.

Descripciones más recientes, sin embargo, han intentado describir teorías sobre el proceso de aprendizaje de la lengua que son compatibles con el Enfoque Comunicativo. Savignon (1983) analiza la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua como fuente de teorías sobre el aprendizaje y considera el papel de las variables lingüísticas, sociales, cognitivas e individuales en la adquisición de la lengua. Otros teóricos (p. e., Stephen Krashen, que no se asocia directamente con este enfoque) han desarrollado teorías que se consideran compatibles con los principios del Enfoque Comunicativo (véase capítulo 15). Krashen considera que la adquisición es el proceso básico que permite alcanzar el dominio de la lengua, y lo distingue del aprendizaje. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema de la lengua objeto como consecuencia de usar la lengua para comunicarse. El aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza, y que no lleva a la adquisición. Es el sistema adquirido el que ponemos en juego para crear enunciados en el uso espontáneo de la lengua. El sistema aprendido sólo puede servir como una guía de la producción del sistema adquirido. Krashen y otros teóricos de la adquisición de segundas lenguas generalmente señalan que el aprendizaje de la lengua se produce mediante el uso comunicativo de la lengua, más que practicando las destrezas lingüísticas.

Johnson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa del aprendizaje también compatible con este enfoque: un modelo basado en el aprendi-

zaje de destrezas. Según esta teoría, la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua es un ejemplo del desarrollo de las destrezas, que incluye tanto el aspecto cognitivo como el de la conducta:

> El aspecto *cognitivo* incluye la internalización de planes para crear conductas apropiadas. En cuanto al uso lingüístico, estos planes derivan principalmente del sistema lingüístico. Incluyen reglas gramaticales, procedimientos para la selección de vocabulario y convenciones sociales que regulan el habla. El aspecto de *conducta* incluye la automatización de estos planes de forma que puedan convertirse en realizaciones fluidas en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la *práctica*, al convertir los planes en realizaciones.
>
> (Littlewood, 1984: 74)

Esta teoría, por tanto, da importancia a la práctica como medio para desarrollar las destrezas comunicativas.

Diseño

Objetivos

Piepho (1981) señala los siguientes niveles en los objetivos del Enfoque Comunicativo:

1. un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión)
2. un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje)
3. un nivel afectivo de relaciones personales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás)
4. un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores)
5. un nivel educativo general con objetivos extralingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar)

(Piepho, 1981: 8)

Éstos se consideran objetivos generales, aplicables a cualquier situación de enseñanza. Los objetivos concretos del Enfoque Comunicativo no pueden definirse de manera más específica, puesto que este enfoque asume que la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos. Estas necesidades pueden describirse en función de las destrezas de comprensión y expresión tanto oral como escrita, enfocadas todas ellas desde una perspectiva comunicativa. Los objetivos de enseñanza para un curso concreto reflejarían aspectos específicos de la competencia comunicativa de acuerdo con el nivel del alumno y sus necesidades comunicativas.

Programa

Los análisis sobre la naturaleza del programa han tenido mucha importancia en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Hemos visto que uno de los primeros modelos de programa que se propusieron se describía como nocional (Wilkins, 1976), que especificaba las categorías semántico-gramaticales (p. e., frecuencia, movimiento, posición) y las categorías de función comunicativa que los alumnos necesitan expresar. El Consejo de Europa amplió y desarrolló estas categorías en una programación que incluía descripciones de los objetivos de los cursos de lenguas extranjeras para adultos europeos, las situaciones en las que normalmente se necesita usar una lengua extranjera (p. e., viajes, negocios), los temas sobre los que se puede necesitar hablar (p. e., identificación personal, educación, compras), las funciones lingüísticas (p. e., describir algo, pedir información, expresar acuerdo y desacuerdo), las nociones usadas para la comunicación (p. e., tiempo, frecuencia, duración), además del vocabulario y de la gramática que se necesite. El resultado se publicó como *Threshold Level English* (van Ek y Alexander, 1980), y fue un intento de especificar lo que se necesitaba para poder conseguir un grado razonable de competencia comunicativa en una lengua extranjera, incluyendo los elementos lingüísticos necesarios para conseguir este «nivel umbral».

Los análisis de la teoría y los modelos de programación para la Enseñanza Comunicativa de la Lengua han sido muy numerosos. El modelo de programa nocional de Wilkins pronto recibió las críticas de los lingüistas británicos porque se limitaba a sustituir un tipo de lista (p. e., una lista de elementos gramaticales) por otra (una lista de nociones y funciones). Se especificaban los resultados o los productos más que los procesos comunicativos. Widdowson (1979) mantenía que las categorías nocio-funcionales proporcionan:

> sólo una descripción muy parcial e imprecisa de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan. No nos dicen nada sobre los procedimientos que las personas utilizan en la aplicación de estas reglas cuando están de hecho realizando una actividad comunicativa. Si queremos adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza que tenga como propósito fundamental el desarrollo de las habilidades que permiten hacer cosas con la lengua, es el discurso el que debe ser el centro de nuestra atención.
>
> (Widdowson, 1979: 254)

Actualmente hay bastantes propuestas y modelos de lo que podría considerarse un programa de Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Yalden (1983) describe los tipos de programas comunicativos más importantes del momento. A continuación resumimos una versión modificada de los tipos de programas comunicativos según la clasificación de Yalden, con referencia a la fuente de cada modelo:

Tipo	Referencia
1. estructuras y funciones	Wilkins (1976)
2. espiral funcional alrededor de un eje estructural	Brumfit (1980)
3. estructural, funcional, instrumental	Allen (1980)
4. funcional	Jupp y Hodlin (1975)

5. nocional	Wilkins (1976)
6. interactivo	Widdowson (1979)
7. centrado en tareas	Prabhu (1983)
8. generado por el alumno	Candlin (1976), Henner-Stanchina y Riley (1978)

Hay una extensa documentación sobre los intentos por crear programas de los tipos 1 a 5. Las descripciones de las estrategias de interacción se han dado, p. e., para las interacciones del profesor con los alumnos (Sinclair y Coulthard, 1975) y del médico con el paciente (Candlin, Bruton y Leather, 1974). Aunque interesantes, estas descripciones han restringido el campo de investigación a las interacciones entre dos personas en las que se reconocen relaciones subordinadas de papeles bastante rígidos.

Algunos diseñadores de programas comunicativos también han considerado la especificación y la organización de las tareas como criterios adecuados para el diseño de programas:

> La única forma de programa que es compatible y puede desarrollar una enseñanza comunicativa parece ser la procedimental, que presenta una lista más o menos detallada de los tipos de tareas que deben realizarse en clase y propone un orden de complejidad en las tareas del mismo tipo.
>
> (Prabhu, 1983: 4)

Un ejemplo de este modelo que se ha puesto en práctica en un ámbito nacional es el programa comunicativo de Malasia (*English Language Syllabus in Malaysian Schools*, 1975), un programa para la enseñanza del inglés en los cursos superiores de la secundaria en Malasia. Este fue uno de los primeros intentos de organizar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua a partir de la especificación de tareas comunicativas. En el esquema de organización, tres objetivos comunicativos generales se subdividen en veinticuatro objetivos más específicos determinados sobre la base del análisis de necesidades. Estos objetivos se organizan a su vez en áreas de aprendizaje, para las que se especifican varios objetivos o productos. Un producto se define como cierta información comprensible, presentada de forma oral, de forma escrita o también de forma no lingüística. «Una carta es un producto y también lo es una enseñanza, un mensaje, un informe, un mapa o un gráfico producido a través de la información que se expresa mediante la lengua» (*English Language Syllabus*, 1975: 5). Los productos, por tanto, se consiguen mediante la realización con éxito de las tareas. Por ejemplo, el producto llamado «pasa el mensaje a otros» puede subdividirse en un conjunto de tareas, como entender el mensaje; hacer preguntas para aclarar dudas; hacer preguntas para conseguir más información; tomar notas; ordenar las notas en una forma de presentación lógica, y presentar oralmente el mensaje. Por cada uno de los productos, se sugieren distintas situaciones. Estas situaciones consisten en una serie de especificaciones en relación con las interacciones del alumno, los estímulos, el contexto comunicativo, los participantes y los resultados deseados y los obstáculos.

Estas situaciones (y otras propuestas por cada uno de los profesores) constituyen los medios a través de los que se realizan la interacción del alumno y las destrezas comunicativas.

Como se mantienen los desacuerdos sobre los modelos de programa en los estudios sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, algunos autores han propuesto que desaparezca el concepto de programa en su sentido tradicional, puesto que solamente los alumnos pueden ser plenamente conscientes de sus necesidades, sus recursos comunicativos y el ritmo de aprendizaje deseado, por lo que es el propio alumno quien debe crear un programa personal, aunque sea implícito, como parte de su aprendizaje. Otros autores se aproximan más al modelo propuesto por Brumfit (1980), que favorece un programa con un eje gramatical alrededor del cual se agrupan las nociones, las funciones y las actividades comunicativas.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

La variedad de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un enfoque comunicativo es ilimitada, suponiendo que estos ejercicios permitan a los alumnos conseguir los objetivos comunicativos del currículo, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción. Generalmente se diseñan actividades de clase para realizar tareas utilizando la lengua o que implican la negociación de información y el hecho de compartirla.

> Estos intentos pueden tener diversas formas. Wright (1976) lo consigue mostrando diapositivas desenfocadas que los alumnos tratan de identificar. Byrne (1978) ofrece planos y diagramas incompletos que los alumnos tienen que completar pidiendo información. Allwright (1977) pone una pantalla entre los alumnos y hace que uno de ellos coloque unos objetos en cierto orden: este orden se comunica después a los alumnos que están detrás de la pantalla. Geddes y Sturtridge (1979) desarrollan la audición tipo «rompecabezas», en la que los alumnos escuchan los diferentes materiales grabados y comunican después su contenido a los demás. La mayoría de estas técnicas funcionan sobre la base de que algunos alumnos disponen de una información que los demás no tienen.
>
> (Johnson, 1982: 151)

Littlewood (1981) distingue entre dos tipos principales de actividades en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua: «actividades de comunicación funcional» y «actividades de interacción social». Las actividades de comunicación funcional incluyen tareas como la comparación de dibujos anotando sus similitudes y diferencias; el desarrollo de un orden secuencial en una serie de dibujos; la búsqueda de los elementos que faltan en un mapa o dibujo; la comunicación de un alumno detrás de una pantalla a otro alumno dando instrucciones para hacer un dibujo o completar un mapa, y la resolución de problemas a partir de una información compartida. Las actividades de interacción social incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates.

Papel del alumno

El énfasis que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua da a los procesos de comunicación, más que al conocimiento de las estructuras lingüísticas, requiere que los alumnos tengan papeles diferentes a los que tenían en las clases más tradicionales de segundas lenguas. Breen y Candlin describen el papel del alumno en este enfoque de la siguiente forma:

> El papel del alumno como negociador –entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje– surge a partir de (y se relaciona con) su papel como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan conjuntamente. La implicación para el alumno es que debería contribuir en la misma proporción en que recibe y, por tanto, aprender de una forma interdependiente.
>
> (1980: 110)

Se reconoce, en algunas versiones de este enfoque, que los alumnos traen al aula sus propias ideas de cómo debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Estas ideas deben formar parte del aprendizaje y, en el caso de que no coincidan con la realidad, se puede producir confusión y rechazo por parte del alumno (Henner-Stanchina y Riley, 1978). Normalmente no hay texto, no se presentan las reglas gramaticales, no hay una organización de aula impuesta; se supone que los alumnos se relacionan principalmente entre ellos más que con el profesor y no hay (o hay muy poca) corrección de errores. Por otra parte, el carácter cooperativo del aprendizaje promovido por el Enfoque Comunicativo también resultará desconocido para aquellos alumnos acostumbrados a un tipo de aprendizaje más individualizado. Por tanto, los teóricos de este enfoque recomiendan que los alumnos aprendan a aceptar que el fracaso en la comunicación es una responsabilidad conjunta y no de cada hablante por separado. De la misma forma, el éxito en la comunicación es aceptado como algo compartido.

Papel del profesor

Según este enfoque, los profesores asumen varios papeles cuya importancia dependerá de la versión adoptada. Breen y Candlin describen los papeles del profesor en los términos siguientes:

> El profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge como su consecuencia. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios: en primer lugar, como organizador de recursos, siendo él mismo un recurso; en segundo lugar, como guía en los procedimientos y las actividades de la clase... Un tercer papel es el de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas.
>
> (1980: 99)

El profesor también asume los papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo.

ANALISTA DE NECESIDADES

El profesor asume la responsabilidad de determinar y responder a las necesidades lingüísticas del alumno. Esto puede hacerse de manera informal y personalizada a través de sesiones individuales con los alumnos, en las que el profesor habla de temas como la opinión del alumno sobre su estilo, las características y los objetivos de su aprendizaje. Puede llevarse a cabo formalmente mediante un instrumento de evaluación de necesidades, como los que propone Savignon (1983). Generalmente, esta evaluación formal contiene preguntas que intentan determinar la motivación de una persona para estudiar la lengua. Por ejemplo, los alumnos pueden responder utilizando una escala de 5 puntos (*totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo*) a enunciados como los siguientes:

Yo quiero estudiar inglés porque...

1. Pienso que algún día será útil para conseguir un buen trabajo.
2. Me ayudará a entender mejor a los hablantes del inglés y su forma de vida.
3. Se necesita un buen conocimiento del inglés para conseguir que otras personas te respeten.
4. Me permitirá conocer y hablar con gente interesante.
5. Lo necesito en mi trabajo.
6. Me permitirá pensar y comportarme como los ingleses.

Basándose en este estudio, los profesores deben planificar la enseñanza individual y de grupo que responda a las necesidades de los alumnos.

CONSEJERO

Otro de los papeles del profesor normalmente asumido por este enfoque es el de consejero, definido de manera muy similar a como lo hace el Aprendizaje Comunitario de la Lengua. En este papel, se supone que el profesor-consejero debe ser un comunicador efectivo que busca mejorar la relación entre las intenciones del hablante y las interpretaciones del que escucha, a través del uso de la paráfrasis, la confirmación y la reacción.

GESTOR DEL PROCESO DE GRUPO

Los procedimientos utilizados en este enfoque son menos exigentes en cuanto a la adquisición de destrezas de gestión en la clase centrada en el profesor. Su responsabilidad consiste en organizar la clase como un espacio que facilite las actividades comunicativas. Las guías de orientación de la práctica de clase (p. e., Littlewood, 1981; Finocchiaro y Brumfit, 1983) sugieren que durante una actividad el profesor orienta y anima al tiempo que controla la tendencia a solucionar problemas de vocabulario, de gramática y de estrategia, si bien anota estos problemas para un comentario posterior y para la práctica comunicativa. Cuando terminan las actividades de grupo, el profesor organiza un comentario sobre ellas,

señalando alternativas y ayudando a los grupos en su debate sobre la corrección de los propios errores. Los críticos han señalado, sin embargo, que los profesores no nativos pueden sentirse incómodos con este procedimiento si no tienen una formación especial.

El énfasis dado a la fluidez y a la comprensión en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua puede causar ansiedad entre los profesores que estén acostumbrados a ver la corrección de los errores como su mayor responsabilidad de enseñanza y que consideran que su principal función consiste en preparar a los alumnos para exámenes de todo tipo. Una preocupación del profesor sigue siendo el posible efecto perjudicial de un modelo imperfecto y con errores en el trabajo por parejas y en grupos. Aunque este tema no esté aún resuelto, parece interesante señalar que la investigación reciente sugiere que «los datos contradicen la idea de que otros alumnos no son buenos compañeros de conversación porque no pueden proporcionar de forma correcta información cuando se solicita» (Porter, 1983).

Materiales de enseñanza

Se han utilizado una gran variedad de materiales para apoyar los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas. A diferencia de algunos métodos actuales, como el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, los que practican la Enseñanza Comunicativa consideran los materiales como una forma de influir en la interacción en la clase y el uso de la lengua. Por tanto, los materiales tienen el papel fundamental de promover el uso comunicativo de la lengua. Vamos a considerar tres tipos de materiales que se usan actualmente dentro de este enfoque: materiales centrados en el texto, materiales centrados en la tarea y materiales auténticos.

MATERIALES CENTRADOS EN EL TEXTO

Existen numerosos libros de texto diseñados para trabajar con este enfoque. Sus índices de contenidos algunas veces sugieren un tipo de gradación y secuencia en la práctica de la lengua parecidas a las que se pueden encontrar en los libros de texto organizados con criterios gramaticales. Algunos de ellos se han escrito basándose en una programación fundamentalmente estructural, con pequeñas modificaciones que justifican sus afirmaciones de estar centrados en un enfoque comunicativo. Sin embargo, otros parecen muy diferentes de los libros de texto anteriores. *Communicate* de Morrow y Johnson (1979), por ejemplo, no incluye los diálogos normales y los ejercicios de repetición de estructuras, y se sirve de ayudas visuales, estímulos grabados, dibujos y fragmentos de oraciones para iniciar la conversación. *PairWork* de Watcyn-Jones (1981) consiste en dos textos diferentes para realizar trabajo por parejas, cada uno de los cuales contiene información diferente para realizar simulaciones y otras actividades. De la misma forma, los libros de texto elaborados para el *English Language Syllabus* de Malasia (1975) suponen una novedad con respecto a los libros de texto tradicionales. Una lección típica consiste en un tema (p. e., pasar información), un análisis del desarrollo de la tarea (p. e., entender el mensaje, hacer preguntas para conseguir clarificación, pedir más información, tomar notas, ordenar y presentar

la información), una descripción de una situación práctica (p. e., «Alguien llama para ver al director. No tiene una cita previa. Consigue la información necesaria y pasa el mensaje al director»), una presentación del estímulo (en el caso anterior, el comienzo de la conversación en una oficina grabada en una cinta), preguntas de comprensión (p. e., «¿Por qué está en la oficina?») y ejercicios de paráfrasis.

MATERIALES CENTRADOS EN LA TAREA

Se han elaborado una gran variedad de juegos, simulaciones y actividades comunicativas centradas en tareas para las clases que se basan en la Enseñanza Comunicativa. Normalmente son de tipo personalizado: cuadernos de ejercicios, tarjetas de actividades y materiales para practicar la comunicación por parejas y la interacción. En los materiales de trabajo por parejas, generalmente hay dos tipos de materiales distintos por cada pareja, cada uno con informaciones diferentes. Algunas veces, la información es complementaria y los compañeros deben ajustar sus partes respectivas para formar un todo. En otros casos, cada uno asume un papel distinto en la relación (p. e., un entrevistador y un entrevistado). También pueden darse ejercicios y materiales para las prácticas en formatos de tipo interactivo.

MATERIALES AUTÉNTICOS

Muchos defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua han propuesto el uso de materiales «no adaptados» y «reales» en el aula. Esto incluye materiales auténticos de carácter lingüístico, como señales, revistas, anuncios y periódicos, o bien recursos gráficos o visuales, como mapas, dibujos, símbolos, gráficos y cuadros a partir de los cuales se pueden desarrollar las actividades comunicativas. También pueden usarse diferentes tipos de objetos para apoyar los ejercicios comunicativos, como la construcción de un modelo de plástico siguiendo unas instrucciones.

Procedimiento

Como los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza lingüística, en cualquier nivel, y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula y de tipos de ejercicios en este enfoque, no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos de clase típicos de una lección basada en los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Savignon (1983) analiza algunas técnicas y procedimientos de organización de la actividad de clase de este tipo de enseñanza (p. e., actividades de grupo, juegos, simulaciones), pero ni estas actividades ni la forma como se utilizan son exclusivas de este enfoque. Finocchiaro y Brumfit ofrecen la guía didáctica de una lección para enseñar la función «hacer una sugerencia» a alumnos con un nivel inicial en una escuela secundaria. En ella se defiende que los procedimientos comunicativos son más evolutivos que revolucionarios:

1. Presentación de un diálogo breve o varios diálogos cortos, precedido por una fase de motivación (que se consigue relacionando la situación del diálogo con

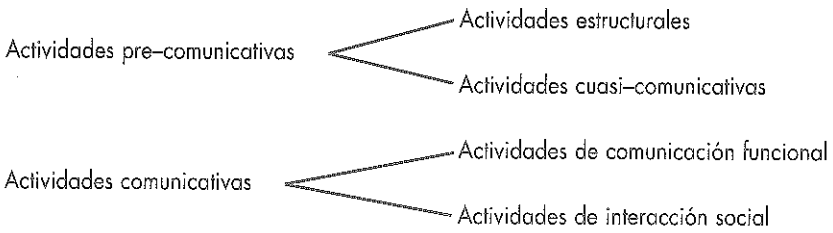
las probables experiencias de los alumnos) y un debate sobre la función y la situación: las personas, los papeles, el entorno, el tema y la formalidad o la informalidad de la lengua requerida por la función y la situación. (En los niveles iniciales, y en aquellos casos en que todos los alumnos comparten la misma lengua materna, la motivación puede conseguirse utilizando esta lengua.)

2. Práctica oral de cada enunciado del diálogo que se presente ese día (repetición con toda la clase, la mitad de la clase, por grupos e individualmente) generalmente precedida por el modelo del profesor. Si se utilizan diálogos cortos, también se realizará una práctica similar.
3. Preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas relacionadas con las experiencias personales de los alumnos, pero centradas en el tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas del diálogo o de una de las estructuras que sirven de ejemplo de la función. Se podrán dar varios ejemplos adicionales del uso comunicativo de la expresión o la estructura con vocabulario conocido en enunciados o diálogos cortos y claros (usando dibujos, objetos auténticos sencillos o técnicas de dramatización) para facilitar su comprensión...
6. Descubrimiento por parte del alumno de las generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional o en la estructura. Deberían incluirse cuatro aspectos (como mínimo): las formas orales y escritas (los elementos de los que se compone, por ejemplo: «¿Te apetece + verbo + infinitivo?»); su posición en el enunciado; su grado de formalidad y, en el caso de la estructura, su función gramatical y significado...
7. Actividades de reconocimiento oral y de interpretación (de dos a cinco, en función del nivel de aprendizaje, el conocimiento lingüístico de los alumnos y otros factores).
8. Actividades de producción oral; actividades comunicativas que van desde las guiadas a otras más libres.
9. Copia de los diálogos o módulos si no están en el libro de texto.
10. Ejemplos relacionados con las tareas de casa, si las hay.
11. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo: «¿Cómo pedirías a un amigo que...? ¿Y cómo me pedirías a mí que...?»

(Finocchiaro y Brumfit, 1983: 107–108)

Estos procedimientos tienen claramente mucho en común con los procedimientos observados en las clases donde se enseña de acuerdo con los principios de corte audiolingüístico y situacional-estructural. Los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían. Se puede encontrar un conservadurismo similar en muchos libros de texto basados en el Enfoque Comunicativo «ortodoxo», como *Mainline Beginners* de Alexander (1978). Aunque cada unidad tiene un foco funcional, los nuevos elementos de enseñanza se presentan a través de diálogos, seguidos de una práctica controlada de las principales estructuras gramaticales. Más adelante, los elementos de enseñanza se

utilizan en un contexto mediante una práctica situacional. Esta práctica sirve como introducción a una práctica más libre, como las actividades de juegos de roles y de improvisación. En otro libro de texto muy conocido, *Starting Strategies* (Abbs y Freebairn, 1977), se utilizan técnicas muy parecidas. Los elementos de enseñanza se presentan en forma de diálogo; los elementos gramaticales se aíslan y practican de manera controlada, y después se ofrecen actividades más libres. Se sugiere el trabajo por parejas y en grupos para que los alumnos usen y practiquen las funciones y las formas. Los procedimientos metodológicos de estos libros de texto reflejan la secuencia de actividades representada por Littlewood (1981: 86) como sigue:



Savignon (1972, 1983), sin embargo, rechaza la idea de que los alumnos tengan que conseguir primero el control de cada una de las destrezas (pronunciación, gramática, vocabulario) antes de aplicarlas en tareas comunicativas, y defiende la práctica comunicativa desde el principio de la enseñanza. Cómo poner en práctica los principios de la Enseñanza Comunicativa en el nivel de los procedimientos de clase sigue siendo un problema central en los debates sobre el Enfoque Comunicativo. ¿Cómo pueden definirse los distintos tipos de procedimientos y actividades comunicativas? ¿Cómo puede el profesor determinar las actividades y el tiempo que necesita cada alumno o grupo de alumnos? Estas preguntas fundamentales no pueden responderse proponiendo más taxonomías y clasificaciones, sino que requieren una investigación sistemática sobre el uso de los diferentes tipos de actividades y de procedimientos en la clase de idiomas (véase capítulo 19).

Conclusión

Es mejor considerar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como un enfoque que como un método. Se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula.

Entre estos principios figuran:

- Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
- Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.

- La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua hizo su aparición en una época en la que la enseñanza de idiomas estaba preparada para un cambio de paradigma en muchas partes del mundo. La Enseñanza Situacional de la Lengua y el Método Audiolingüístico ya no se juzgaban metodologías adecuadas. La ECL atrajo a los que buscaban un enfoque más humanista de la enseñanza, en el que se diera prioridad a los procesos interactivos de la comunicación. La rápida adopción y difusión por todo el mundo del Enfoque Comunicativo fue también consecuencia del hecho de que asumió con gran prontitud el rango de ortodoxia en los círculos británicos de enseñanza de idiomas, recibiendo la sanción y el apoyo de destacados expertos en lingüística aplicada, especialistas en lengua y editores, así como de instituciones como el British Council (Richards, 1985).

Desde sus comienzos, la ECL ha pasado por una serie de etapas diferentes, ya que afirma haber tratado de aplicar sus principios a distintas dimensiones del proceso enseñanza/aprendizaje. En su primera fase, una preocupación básica era la necesidad de desarrollar un programa que fuese compatible con el concepto de competencia comunicativa. Esto condujo a unas propuestas para la organización de programas en términos de nociones y funciones en lugar de estructuras gramaticales (Wilkins, 1976). En la segunda fase, la ECL se centró en unos procedimientos para identificar las necesidades de los alumnos, de lo cual surgieron propuestas para hacer del análisis de las necesidades un componente esencial de la metodología comunicativa (Munby, 1978). En su tercera etapa, la ECL se centró en los tipos de actividades en el aula que se podían utilizar como base de una metodología comunicativa, como el trabajo en grupo, el trabajo en la tarea y las actividades de lagunas en la información (Prabhu, 1987).

Johnson y Johnson (1998) identifican cinco características esenciales que subyacen a las actuales aplicaciones de la metodología comunicativa:

1. *Adecuación:* el uso de la lengua refleja las situaciones de dicho uso y tiene que ser adecuado a la situación, dependiendo del entorno, el papel de los participantes y el objeto de la comunicación, por ejemplo. De este modo, los alumnos pueden verse en la necesidad de utilizar un estilo formal o informal al hablar.
2. *Atención prioritaria al mensaje:* los alumnos tienen que ser capaces de crear y entender mensajes, es decir, significados reales. De ahí que la atención se centre, en las actividades de la ECL, en el compartir y transferir la información.
3. *Procesamiento psicolingüístico:* las actividades de la ECL pretenden hacer entrar a los alumnos en el uso de procesos cognitivos y de otros tipos que constituyen importantes factores en la adquisición de la segunda lengua.

4. *Asunción de riesgos:* se anima a los alumnos a que aventuren suposiciones y aprendan de sus errores. Yendo más allá de lo que se les ha enseñando, se les anima a que empleen diversas estrategias de comunicación.
5. *Práctica libre:* la ECL fomenta el uso de una «práctica holística», que supone el uso simultáneo de diversas subhabilidades en vez de practicar las habilidades individuales de una en una.

Observábamos en la introducción a la Parte III que los enfoques que se revisan en esta sección pueden ser considerados como descendientes directos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Sin embargo, las características de la metodología comunicativa que acabamos de citar se ocupan de aspectos muy generales del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, aspectos que son ahora en buena medida aceptados como evidentes en sí mismos y axiomáticos en todo el ámbito profesional. En cierto sentido, pues, casi todas las propuestas de enseñanza más recientes que se examinan en este libro podrían afirmar que contienen principios asociados a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Sin embargo, estas propuestas versan sobre diferentes aspectos de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Algunos se centran primordialmente en el input del proceso de aprendizaje. Así, la Enseñanza Basada en Contenidos subraya que el contenido o materia de la enseñanza es de importancia fundamental en ésta. No sólo el input lingüístico debe ser auténtico; también los modos de aprendizaje deben ser auténticos para el estudio de la materia. Los enfoques docentes léxicos y basados en un corpus empiezan con un corpus de discurso relevante para los intereses y necesidades de los alumnos, y la finalidad de la metodología es implicar a los alumnos en este material.

Algunas propuestas de enseñanza se centran de manera más directa en los *factores de la enseñanza*. Por ejemplo, el Aprendizaje Cooperativo, que comparte muchas de las características de la ECL, fomenta el aprendizaje a través de la comunicación en parejas o grupos pequeños. La organización y las actividades cooperativas son esenciales en este enfoque. La Enseñanza Basada en Tareas propugna la importancia, como base del aprendizaje, de unas tareas instructivas especialmente diseñadas.

Para otras propuestas más recientes, los alumnos y los *factores del aprendizaje* son las cuestiones primordiales que deben abordar la enseñanza y el aprendizaje. La Lengua Total forma parte de la tradición humanista, que sostiene «primero el que aprende, después el aprendizaje». La participación del alumno es una prioridad. La Programación Neurolingüística sale de una tradición terapéutica en cuyo centro se hallan el desarrollo individual y el cambio personal, mientras que Inteligencias Múltiples se centra en las diferencias de los alumnos y en cómo se les puede dar cabida en la enseñanza.

El *resultado* es otra dimensión del proceso de comunicación y es esencial en la Enseñanza de la Lengua Basada en Competencias. Los resultados son en este enfoque el punto de partida de la planificación del programa.

En la actualidad, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua sigue revistiendo, pues, su forma «clásica», como se ve en la enorme variedad de libros de texto y otros recursos docentes basados en los principios de la ECL. Además, ha influido en muchos otros enfoques y métodos de enseñanza de idiomas que se adhieren a una similar filosofía de la enseñanza de las lenguas.

15 El Enfoque Natural

Antecedentes

En 1977, Tracy Terrell, profesora de español en California, presentaba «una propuesta para una "nueva" filosofía sobre la enseñanza de la lengua llamada Enfoque Natural» (Terrell, 1977; 1982: 121). Este fue un intento de desarrollar una propuesta de enseñanza de idiomas que incorporase los principios «naturalistas» que los investigadores habían identificado en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. Este método surgió a partir de las experiencias de Terrell en la enseñanza de español. Desde entonces, Terrell y otros han experimentado la aplicación del método en clases desde niveles elementales a avanzados y con otros idiomas. Al mismo tiempo, se asoció con Stephen Krashen, un lingüista de la University of Southern California, para elaborar una fundamentación teórica del método, basada en la influyente teoría de este autor sobre la adquisición de segundas lenguas. La presentación de Krashen y Terrell de los principios y la práctica del Enfoque Natural se realiza en el libro *The Natural Approach*, publicado en 1983. Este método ha despertado mayor interés que otras propuestas para la enseñanza de idiomas que se han analizado en este libro, sobre todo por el apoyo de Krashen. El libro de Krashen y Terrell contiene una parte teórica escrita por Krashen que presenta su opinión sobre la adquisición de segundas lenguas (Krashen, 1981, 1982), y otra parte sobre aplicaciones y procedimientos de clase, escrita fundamentalmente por Terrell.

Krashen y Terrell han identificado el Enfoque Natural con lo que ellos llaman enfoques «tradicionales» en la enseñanza de idiomas. Estos enfoques se definen como «basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna» y –parece obvio– sin recurrir a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría particular de la gramática. Señalan que estos «enfoques se han llamado naturales, psicológicos, fonéticos, nuevos, reformados, directos, analíticos, imitativos, etc.» (Krashen y Terrell, 1983: 9). El hecho de que los autores relacionen su método con el Método Natural (véase capítulo 1), ha llevado a algunas personas a asumir que el Enfoque Natural y el Método Natural son sinónimos. Aunque provengan de una misma tradición, hay diferencias importantes entre estos dos métodos que conviene tener en cuenta.

El Método Natural es otro término para referirse a lo que a principios de siglo se conocía como Método Directo (véase capítulo 1), que se describe en un informe sobre la situación de la enseñanza de lenguas de la *Modern Language Association* en 1901 (informe de la «Comisión de los 12»):