

Para citar:

Cassany, D. (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.

Con el mismo título, el texto se publicó también en Argentina, en el volumen De Gregorio de Mac, María I. (comp.) *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. Rosario (Argentina): Fundación Ross, 1999. ISBN: 950-9472-69-7; pág. 1-29.

LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS: ELOGIO Y CRÍTICA

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

Agrupamos bajo la denominación *enfoques comunicativos* —preferentemente en plural— un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos (enseñanza escolar de lengua materna o uno —L1—, de lenguas segundas —L2—, ambientales o extranjeras; enseñanza para adultos en currículums no reglados, etc.) a partir de la década de los setenta. Propuestas tan aparentemente dispares como el *enfoque nocional-funcional*, la *inmersión lingüística*, el *trabajo por proyectos* o *tareas* o el *CLL* (*Community Language Learning* o *Aprendizaje de lenguas en comunidad*), por citar sólo algunas, comparten el objetivo fundamental de enseñar a usar la lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula.¹

El objetivo de este artículo introductorio es esbozar las características comunes que sustentan la mayoría de esas propuestas, para poder entender uno de los caminos más relevantes que ha seguido la didáctica de la lengua en la segunda mitad del siglo XX. A continuación mencionamos las circunstancias socio-históricas en que emergieron dichas propuestas, así como los principios lingüísticos y pedagógicos en que se fundamentan y una descripción esquemática de su dinámica en el aula. Un apartado final apunta algunas reflexiones personales sobre las perspectivas de futuro. La necesaria brevedad del artículo obliga a sintetizar los distintos apartados y a remitir a unos pocos manuales específicos de cada aspecto.

1. LAS CIRCUNSTANCIAS DEL NACIMIENTO

No cabe duda de que a lo largo de la historia se pueden rastrear precedentes ilustres y pintorescos de enseñanza comunicativa, como el *método directo* de aprendizaje de un idioma extranjero, basado en la inmersión natural en la cultura meta o en interacción espontánea con hablantes nativos (Tió, 1982: 66). En este marco debemos situar los preceptores que enseñaban lengua y oratoria a los pupilos atenienses o romanos, y también a las institutrices francesas encargadas de la educación de la adolescencia aristocrática europea en el siglo XIX. Pero no es hasta la segunda mitad de nuestro siglo cuando surge con fuerza lo que podríamos denominar el *paradigma comunicativo*, ese marco común de principios lingüísticos y psicopedagógicos que sustenta los enfoques didácticos de enseñanza de la lengua más aceptados actualmente.

¹ Vale la pena destacar que incluso algunas propuestas didácticas generales —no dirigidas explícitamente hacia el área de lengua—, como el Aprendizaje Cooperativo (*Cooperative Learning*), incorporan elementos comunicativos tanto en su fundamentación como en su aplicación al aula. (Ver Johnson y Johnson, 1987; Kagan, 1990; Barnett, 1995;).

Resulta significativo que este paradigma se desarrolle con mucha fuerza en Europa, en un continente fragmentado por diversidad de naciones, lenguas y culturas, inmerso en un proceso colectivo de reconstrucción y de unión supranacional, después de la segunda gran guerra². Tampoco deben olvidarse las circunstancias de la época: el notable desarrollo que experimentan las comunicaciones y los transportes, el crecimiento económico y la búsqueda de mercados internacionales, la multiplicación de los foros científicos de investigación que requieren lenguas francas, el nacimiento del turismo como industria de ocio y de masas, etc. Todas esas circunstancias confluyen en la necesidad de elaborar una metodología eficaz y relativamente rápida que facilite el aprendizaje de idiomas modernos, para que los ciudadanos europeos puedan realizar sus actividades profesionales, personales o ociosas en el extranjero.

Una de las respuestas más dinámicas a esta situación fue el proyecto nº 12 del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, titulado *Langues vivantes* (1971-1981), que impulsó iniciativas variadas dirigidas hacia el desarrollo y la expansión de métodos de aprendizaje de segundas lenguas (ver Consejo de Europa, 1981 y 1988). Quizás uno de sus logros más conocidos sea el método multimedia de aprendizaje del inglés *Follow me*, de base nocional-funcional (Finnocchiaro y Brumfit, 1983), emitido repetidas veces en la época por las televisiones y las radios de muchos países. Pero no deben olvidarse otras perspectivas del proyecto como el desarrollo de bases teóricas (el famoso *nivel umbral* de conocimiento y uso lingüístico, la *pedagogía de la negociación*, de René Richterich, o el sistema de unidades capitalizables de Jan A. van Ek —que comentaremos más adelante—), la organización de encuentros, cursos y talleres internacionales para fomentar la formación del profesorado, o las notables y numerosas publicaciones, siempre en el famoso formato folio con tapas amarillas y azules.

Por otra parte, vale la pena avanzar algunos rasgos de esa propuesta que inevitablemente suponen —o supondrán— limitaciones a su expansión. Por una parte, la mayoría de estos enfoques surgen en el contexto de aprendizaje de un nivel inicial de L2 a adultos alfabetizados. Esto significa, entre otros aspectos, que la enseñanza se centra básicamente en las habilidades de comprensión y expresión oral, que la gramática o la reflexión metalingüística tienen menor relevancia, o que el aprendiz puede aprovechar determinados componentes de su competencia plena en L1 (elementos estratégicos, pragmáticos o enciclopédicos) para el aprendizaje y el uso de la L2. Resulta obvio que cualquier intento de exportación de la propuesta comunicativa a la enseñanza materna deberá superar esas características, que se convierten en limitaciones. Por otra parte, los idiomas más importantes con los que se ensayó esa propuesta (inglés, francés, castellano, alemán) son indoeuropeos, notablemente cercanos desde un punto de vista filológico, y con culturas y sociedades que presentan muchas más coincidencias que diferencias. También resulta plausible que la enseñanza / aprendizaje de lenguas tipológicamente lejanas (por ejemplo el árabe o el japonés), pertenecientes a culturas muy diversas, genera otro tipo de dificultades no previstas, que van desde el sistema de escritura hasta los aspectos estructurales de la lengua (sistema tonal, estructura sintáctica) o de la comunicación (rutinas culturales, saberes enciclopédicos, etc.).

Pero constituiría un error serio y reduccionista circunscribir exclusivamente el nacimiento del paradigma comunicativo a la enseñanza de L2. Algunas propuestas didácticas de lenguas maternas, como las técnicas Freinet (muy difundidas en España) o los talleres de escritura y de

² Debemos aclarar que fuera de Europa se han desarrollado importantes propuestas metodológicas claramente comunicativas. Es el caso, entre otras, del mencionado *Aprendizaje de lenguas en Comunidad (CLL)* de Charles Curran, de *Silent Way (Vía silenciosa)* de Caleb Gattegno, de *Total Physical Response*, surgidas en EUA. Otro ejemplo es la zona francófona quebequesa de Canadá, donde es notable la expansión y la investigación sobre inmersión lingüística. Para una relación más completa y detallada de métodos de enseñanza de lenguas, ver, entre otros: Stevick (1980); Richards y Rodgers (1986), y Artigal (1989) para la inmersión.

literatura (con una importante tradición en Argentina), tienen notables rasgos comunicativos que los pueden situar cerca de dicho paradigma. Sin embargo, resulta también indiscutible que el acelerado desarrollo de la didáctica de segundas lenguas, así como su expansión generalizada en los currículos reglados, supuso una renovación en las prácticas del aula de lenguas maternas, de manera que muchos docentes pudieron entrar en contacto con las propuestas comunicativas al ser aprendices de lenguas extranjeras o al cooperar con profesorado de este ámbito. Y por este motivo el desarrollo de los enfoques comunicativos en L2 ha tenido notable influencia en toda la enseñanza.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En los enfoques comunicativos confluyen algunas de las aportaciones más relevantes que ha deparado la investigación en los ámbitos de las ciencias del lenguaje, la psicología y la pedagogía durante el siglo XX. Desde la década de los setenta, y sobre todo en el ámbito del inglés como L2, varios autores publican reflexiones y manuales, de carácter más interdisciplinario, sobre esta concepción de la enseñanza de lengua: Widdowson (1978), Littlewood (1981), Savignon (1983) o Brumfit (1984), entre otros; en español, y con planteamientos más generales, dirigidos a la enseñanza de lenguas maternas: Lomas y Osoro *ed.* (1993), y Lomas, Osoro y Tusón (1993).

Ya dentro del ámbito específico de las ciencias del lenguaje, resultan fundamentales las distintas perspectivas que adopta el estudio del uso verbal: la pragmática (Escandell, 1993), el análisis del discurso (Brown y Yule, 1983; van Dijk *ed.* 1985) y de la conversación (Tusón, 1995), la sociolingüística (Moreno Fernández, 1998), la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 1982), la lingüística textual (Bernárdez, 1982; Bernárdez *comp.* 1987; Beaugrande y Dressler, 1981) o las aproximaciones funcionalistas (gramáticas sistémico-funcional de M.A.K. Halliday, 1973 y 1985). Dentro de la psicología, se impone como base la concepción constructivista de origen vygotskiano sobre el origen social del lenguaje y sobre su interrelación con el pensamiento (Vygotski, 1934; Coll *et al.* 1993), pero también tienen influencia las investigaciones cognitivas sobre los procesos de comprensión y producción discursiva (Mayer, 1981; Cassany, 1987), y los enfoques humanistas en las terapias de ayuda (Rogers, 1961; Curran, 1972; en conjunto, ver: *Humanistic Approaches: an empirical view*, 1982). Finalmente, en la intersección entre lingüística y psicología, también son relevantes las fructíferas líneas de investigación sobre adquisición de L1 (ver Karmiloff-Smith, 1992) y L2 (ver Ellis, 1985, y Licerias, 1991).

A continuación y sin pretensión de exhaustividad, comentamos detalladamente algunos puntos básicos lingüísticos y psicopedagógicos y cerramos con una síntesis esquemática.

Aspectos lingüísticos

- Si el estructuralismo y el generativismo habían destacado la noción de sistema organizado del lenguaje (*lengua*) y de conjunto de reglas mentales que domina el hablante ideal (*competencia*), los nuevos enfoques retoman las correspondientes nociones de *habla* y *actuación*, al centrarse en el uso lingüístico, y conciben el lenguaje como una forma de *actividad humana*, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos —*decir es hacer*, según el filósofo (Austin, 1962). Por ejemplo, para expresar nuestro sentimiento de amor hacia una persona podemos invitarla a cenar, regalarle un ramo de rosas, abrazarla, acariciarla o, decirle, entre otras cosas, *te quiero, no podría vivir sin ti, llenas mi vida de arriba a bajo, me vuelves loco, me descompones* o, incluso, *te detesto* —si lo decimos en el contexto adecuado, exagerando la voz y

acompañándolo de un fuerte beso. En definitiva, el uso del lenguaje es básicamente una acción pragmática dirigida hacia la obtención de propósitos concretos, igual que otras conductas no verbales, y esos propósitos resultan ser tan principales y poderosos que incluso permiten modificar el significado convencional de las palabras, al gusto del usuario, tal como muestra el último ejemplo.

De acuerdo con este planteamiento, lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje curricular fundamental descansa sobre los primeros. La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma.

- La unidad básica del uso verbal es el *texto* o *discurso* completo, y no la *oración*, el sintagma o otras categorías gramaticales. Cualquier otra unidad inferior al texto es sólo un componente que debe enseñarse / aprenderse y estudiarse subsidiariamente.

Este axioma tiene consecuencias transcendentales en la didáctica comunicativa. En primer lugar, la lengua se presenta en forma de textos completos en clase (material didáctico); el alumnado comprende y produce textos que, según el canal oral o escrito, adquiere formas dialogadas, conversacionales o monologadas. Además de las reglas morfosintácticas y del léxico propio de la lengua, se tienen que aprender las estructuras interactivas del diálogo (fórmulas de inicio y final, pares adyacentes, estrategias de ostensión e inferencia, etc.) o los mecanismos de *cohesión* y *coherencia* discursiva (anáforas, elipsis, macroestructuras, etc.). Por otra parte, el análisis de la diversidad textual y de los distintos géneros con que se utiliza la lengua abre la puerta a los currículos y programaciones de base discursiva.

- Por otra parte, el uso textual o discursivo es un acto *contextualizado* que se realiza en unas determinadas circunstancias temporales, espaciales, sociales, etc. La lengua no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes concreta, que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas establecidas, en definitiva: una única cultura. De este modo resulta imposible aprender a usar ningún idioma sin adquirir los conocimientos socioculturales básicos de la comunidad lingüística correspondiente. Por ejemplo, un estudiante inglés de español que quiera utilizar la lengua en Madrid no sólo debe aprender las palabras *calamares*, *bocadillo* (y su equivalente coloquial *bocata*), *comer*, *querer*, etc. o las estructuras *¿podría ponerme un bocadillo de calamares?*, *póngame un bocadillo de calamares*, y sus variaciones, sino que también debe aprender a no decir *puedo tener un bocadillo* (interferencia con *may I have a sandwich*) que resulta totalmente risible en español, e incluso que en Madrid es muy apreciado este tipo de bocadillo, a diferencia de otras zonas de la península.

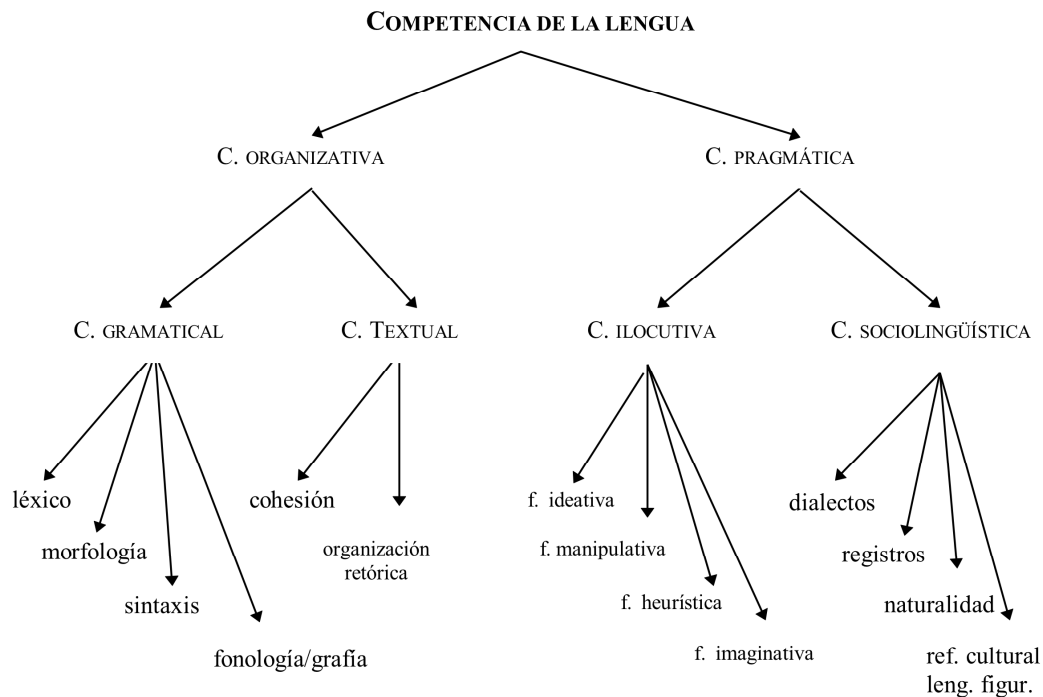
Las aplicaciones de este punto en el enfoque comunicativo son variadas. Por una parte, las actividades didácticas de uso lingüístico deben ser contextualizadas: los textos para leer deben presentarse en su formato original escrito (tipografía, diseño, etc.) o oral (voces, ruidos ambientales, etc.), mostrando sus contextos habituales con fotografías, diapositivas o vídeos. Además, las técnicas didácticas de comprensión y producción textual deben facilitar que el aprendiz active conocimientos previos (marcos conceptuales, saberes enciclopédicos, rutinas comunicativas) para poder procesar el discurso. Por otra parte, paralelamente a la adquisición lingüística, la enseñanza también debe incorporar los contenidos culturales necesarios para poder dar sentido a las formas verbales.

- Pero incluso los usos funcionales, discursivos y contextualizados no son lingüísticamente homogéneos. Cualquier idioma presenta variaciones lingüísticas sistemáticas e importantes entre sus hablantes y usos. Personas de diferente procedencia geográfica, social e histórica y generacional utilizan *idiolectos* distintos y configuran *dialectos* geográficos, sociales y generacionales diferentes. Incluso un mismo hablante dispone de un repertorio lingüístico versátil, que le permite utilizar *registros* adaptados a cada contexto, con varios niveles de formalidad (formal / familiar / coloquial), grados de especificidad (tecnolectos / lengua común), propósitos comunicativos (objetividad / subjetividad) y canales comunicativos (oral, escrito, escrito para ser oralizado, etc.).

La consideración de la diversidad lingüística adquiere importancia notable en el enfoque comunicativo, puesto que rompe con la concepción reduccionista y prescriptiva de los enfoques más gramaticalistas. Éstos concebían el idioma objeto de aprendizaje como una realidad homogénea y monolítica, corrientemente representada en la variedad estándar de la lengua y, muchas veces, en el dialecto geográfico más prestigiado de la misma. El estudio de esta variedad se realizaba con una óptica prescriptiva dicotómica (lo que es *correcto* / *incorrecto*) que excluía los dialectos menos valorados y los registros más coloquiales. Al contrario, una concepción sociolingüísticamente variada del idioma supone que el alumnado aprende paso a paso un repertorio amplio de formas lingüísticas, que le permite usar su dialecto en contextos familiares intradialectales y su estándar correspondiente en situaciones más formales o interdialectales, además de poder comprender e identificar distintos dialectos, y de poder comprender y producir registros de muy variada índole.

Respecto a los modos *oral* y *escrito*, el enfoque comunicativo ofrece una visión equilibrada que supera tanto el dominio absoluto de lo escrito en los enfoques gramaticales como la supremacía de la oralidad en los audio-linguales o estructuro-globales. Se parte del axioma que el lenguaje se manifiesta en dos canales equipolentes, autónomos e interrelacionados, cuya importancia está determinada por las necesidades comunicativas del aprendiz y que, en consecuencia, deben merecer tratamientos equivalentes en los cursos de lengua.

- La adopción de esta perspectiva funcional, discursiva, contextualizada y heterogénea provoca el inevitable ensanchamiento del inventario de conocimientos y habilidades del hablante ideal. Desde la etnografía de la comunicación, Dell Hymes (1971) propone saltar de la *competencia gramatical* chomskyana, centrada en el sistema mental de reglas que regula la lengua, a la *competencia comunicativa*, abarcadora de este amplísimo abanico de saberes y habilidades. Este concepto trascendental dentro de los estudios del lenguaje y de la didáctica, se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla. Estudios posteriores (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) han desmenuzado con detalle y para el ámbito didáctico, este concepto. El siguiente esquema de Lyle Bachman (1990: 110) distingue los siguientes componentes o subcompetencias (*C.*) dentro del concepto de *competencia de la lengua* —que esta autora equipara a competencia comunicativa:



El esquema ordena las distintas aportaciones de las ciencias del lenguaje. Dentro de la *competencia organizativa*, que abarcaría el sistema lingüístico en su conjunto, distingue los elementos *gramaticales*, tradicionalmente estudiados dentro del ámbito de la oración, de los *textuales*, supraoracionales, que incluirían los mecanismos de *cohesión* y de organización retórica de la información (o *coherencia*), desarrollados por la lingüística del texto. En el componente pragmático, que trata de las relaciones del sistema verbal con la comunidad de usuarios, la *competencia ilocutiva* integra la teoría de los actos de habla de Austin y Searle y las funciones del lenguaje de Halliday y la *competencia sociolingüística* se refiere tanto a los conocimientos que tiene el hablante sobre la diversidad lingüística (*dialecto / registro*) como a los aspectos más socioculturales (referentes, conocimiento compartido entre miembros de una misma comunidad de habla) de la comunicación.

Aspectos psicopedagógicos

- La dimensión sociocultural del lenguaje se manifiesta plenamente en los procesos de adquisición natural y en las propuestas didácticas de los enfoques comunicativos. Lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción entre hablantes. El aprendiz consigue aprender un determinado uso verbal al entrar en contacto con un hablante experto que domina dicho uso y que lo utiliza de forma real y eficaz en contextos compartidos con el aprendiz, el cual posteriormente podrá ejercitar y desarrollar de manera autónoma dicho uso, siempre que haya sido expuesto al mismo el suficiente número de veces. En consecuencia, el aprendizaje lingüístico se activa durante la interacción verbal y avanza desde situaciones intersíquicas e interdependientes a contextos intrapsíquicos y autónomos. En este marco, dos conceptos didácticos fundamentales son la *zona de desarrollo próximo*, o el conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de poder aprender con la ayuda de un experto, y el *andamiaje lingüístico*, o el comportamiento interactivo que debe mantener el experto (hablante, docente, terapeuta, etc.) para facilitar el proceso de adquisición.

Estos principios se traducen en el aula con una nueva didáctica que busca fundamentalmente la creación de situaciones reales de comunicación para que los aprendices-hablantes puedan interactuar. El docente deja de ser el orador magistral que transmite contenidos, o el supervisor de los ejercicios estructuralistas de repetición y sustitución de oraciones, para pasar a organizar secuencias didácticas en las que el alumnado realiza breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva, con variación interactiva (individual, parejas, grupos pequeños y grandes) y apoyo de medios audiovisuales. Los ejercicios deductivos de aplicación de reglas se sustituyen por secuencias aparentemente más ‘naturales’, en las que el aprendiz escucha o lee un ítem verbal, lo repite, lo usa en contexto y, posteriormente, lo analiza gramaticalmente.

- Además de su carácter lingüístico y sociocultural, el lenguaje es una actividad psíquica que requiere el desarrollo de tareas cognitivas de dificultad notable. El uso verbal discursivo sólo se puede realizar a través de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), que exigen la resolución de variados y complejos problemas. Por ejemplo, en el aparentemente sencillo acto de comprender un tríptico publicitario, un lector experto debe poder formularse objetivos de comprensión (¿qué quiero saber?, ¿para qué?), activar sus conocimientos previos (¿qué palabras aparecerán?, ¿qué estructura tienen los trípticos?), construir hipótesis de lo que va a encontrar en el texto, reconocer y decodificar cada signo gráfico, relacionarlo con los siguientes, retener estos signos en su memoria de trabajo (memoria a corto plazo) para poder recuperarlos en el futuro inmediato, desambiguar la polisemia o inferir los implícitos, controlar su propio proceso de comprensión, hacer hipótesis de significado sobre palabras desconocidas, etc. La investigación psicolingüística ha podido identificar y caracterizar muchos de estos procesos, en cada una de las destrezas básicas, y ha mostrado que los errores o las limitaciones expresivas que muestran algunos alumnos no son únicamente imputables a la falta de conocimiento lingüístico, sino también a sus incapacidades para poder desarrollar la mencionada conducta cognitiva.

En el aula comunicativa, este punto de vista cognitivo ha enriquecido notablemente las prácticas didácticas. Se parte de la base de que el aprendizaje lingüístico exige el ejercicio de las cuatro destrezas básicas y de sus correspondientes microhabilidades o tareas cognitivas, además del conocimiento lingüístico. De este modo, siguiendo con el mismo ejemplo, los ejercicios de lectura huyen de las prácticas mecánicas de decodificación y oralización del escrito, con la búsqueda en el diccionario del significado de las palabras desconocidas, e intentan construir secuencias interactivas a tres bandas entre docente, alumno y texto: el profesor anima al alumno a verbalizar sus conocimientos previos y a formular predicciones sobre el escrito, el alumno lee en silencio el texto, profesor y alumno exploran y contrastan sus representaciones sobre el texto, se releen fragmentos concretos en conjunto, etc.

- La psicología humanista, al margen del carácter sociocultural y cognitivo del lenguaje, pone el énfasis en los usuarios del discurso verbal, en los aprendices. Entiende que los factores emocionales (alegría, ridículo, vergüenza, etc.) y actitudinales (confianza, motivación, valores, etc.) tienen muchísima influencia en los procesos de adquisición y aprendizaje, hasta el punto de actuar como auténticos *filtros* del mismo, facilitando, acelerando o retrasando e impidiendo el desarrollo lingüístico.

Los enfoques más humanistas, dentro del paradigma comunicativo, intentan que el aprendiz se sienta cómodo en clase, que pueda relacionarse con libertad con sus

compañeros, y que pueda aportar toda su experiencia personal (opiniones, experiencias, etc.) al aula. Para ello, atienden a la motivación y a los intereses del alumnado (trabajando los temas o las funciones que le interesan), proponen trabajos en equipo en vez de ejercicios individuales, favorecen la cooperación en vez de la competitividad, animan al alumnado a conocerse mejor con actividades personales (contrastar gustos, opiniones, actividades de ocio, etc.). Además, nunca obligan al alumno intervenir en clase, a realizar una determinada actividad que no le apetece, dejan protagonismo al grupo clase para que asuma responsabilidades, etc.

- Ya dentro del campo pedagógico, las teorías curriculares aportan nuevas dimensiones al paradigma comunicativo. En los métodos gramaticales e incluso en los estructuro-globales, el objeto de enseñanza (el sistema lingüístico, el léxico, las reglas gramaticales) es independiente de los aprendices y es preestablecido por los estudios lingüísticos descriptivos de cada idioma, de manera que todos los alumnos deben aprender los mismos ítems. Pero en concepción funcional, que tiene en cuenta como punto crucial los propósitos que se pretenden conseguir con los usos verbales, el objeto de enseñanza cambia para cada alumno puesto que también cambian las motivaciones y los intereses para usar la lengua. En efecto, habrá alumnos que quieran aprender español para estudiar en la universidad, otros para leer literatura iberoamericana, y otros para viajar por el mundo, etc. y en cada caso el curso comunicativo deberá tratar aspectos lingüísticos diferentes.

Una de las características principales del paradigma comunicativo es precisamente la atención primordial a las necesidades comunicativas individuales del aprendiz, que son, en definitiva, el motor de su interés por el aprendizaje. Uno de las primeras propuestas al respecto, en el programa de aprendizaje de lenguas del Consejo de Europa, fue el sistema de unidades capitalizables de Jan A. van Ek (1988; ver Consejo de Europa, 1988), que partía del análisis de las necesidades individuales de cada aprendiz para hallar el denominador común del grupo clase que pudiera servir de base para la programación del curso. En el siguiente esquema, las columnas indican con una cruz cada una de las necesidades de los alumnos a, b, c y d (que corresponden a funciones lingüísticas); las columnas sombreadas (número 3, 5 y 8) indican las necesidades compartidas por todo el grupo, que deberían ser la base del currículum.

		Necesidades								
		1	2	3	4	5	6	7	8	Etc.
Alumnos	Al. a	x		x		x	x	x	x	
	Al. b		x	x		x		x	x	
	Al. c	x		x	x	x	x		x	
	Al. d	x	x	x	x	x	x	x	x	

En esta misma línea, la pedagogía de la negociación de R. Richterich (1985) ofrece un sugerente y democrático planteamiento de la adecuación a las necesidades del alumnado. Este modelo curricular sugiere que los objetivos y los contenidos que se imparten en un curso deben ser el resultado de una negociación a tres bandas entre el alumnado, que es el destinatario final del aprendizaje, el docente, que es el especialista ejecutor que conoce tanto la lengua meta como los procedimientos didácticos necesarios, y el centro escolar o la institución educativa, que financia y gestiona la educación y que establece el marco curricular en el que debe desarrollarse. Cada uno de estos sujetos impone sus propias restricciones:

- Cada alumno exige respuesta a sus propias necesidades comunicativas (funciones, propósitos a realizar), socioculturales (temas de interés, géneros discursivos) y didácticas (estilo de aprendizaje, enfoque metodológico conocido, actividades preferidas) respecto al uso de la lengua y a sus procesos de aprendizaje.
- El docente, como gestor principal de la actividad, también presenta sus elecciones respecto a los contenidos lingüísticos y comunicativos (lo que conoce mejor y peor) y a la metodología didáctica (formación recibida, preferencias).
- La institución es responsable de formar la ciudadanía con unos determinados perfiles y principios psicológicos (capacidad crítica, autonomía, etc.), ideológicos (democracia, progresismo), culturales (alfabetización, sensibilidad artística) y sociales (tolerancia, flexibilidad).

Las tres partes no necesariamente coinciden en sus intereses, de modo que el docente, que actúa como mediador entre institución y alumnado, debe identificar los intereses de cada uno y negociarlos para satisfacción de todos. En definitiva, si en los modelos curriculares más tradicionales la institución y/o el docente asumían toda la responsabilidad de estas elecciones, en las propuestas comunicativas más recientes, se atribuye más relevancia a las opiniones del alumno (ver Nunan, 1988).

- En esta misma línea curricular, seguramente uno de los hitos más importantes del paradigma comunicativo es la creación del denominado *nivel umbral* (*threshold level*, *niveau seuil*) de uso de un idioma, en el marco del ya mencionado programa del Consejo de Europa, que consiste en una definición y descripción muy precisa de objetivos de aprendizaje de segundas lenguas. Se parte de la idea de que la competencia comunicativa de un hablante puede ser definida o ‘clasificada’ en diferentes grados o niveles de dominio; el ‘nivel umbral’ equivaldría a un primer grado básico de dominio en el que el hablante puede desarrollar eficazmente las funciones mínimas para poder sobrevivir en la comunidad lingüística correspondiente; otros grados posteriores equivaldrían a dominios superiores o específicos (contextos laboral, académico, etc.).
- La descripción de los niveles umbrales de la gran parte de lenguas europeas se realiza en términos de conducta comunicativa observable, parecida a los conocidos actos de habla. Parte de la lista de situaciones concretas (hablar en la calle, informar en la estación, etc.) en las que el hablante debe poder comunicar eficazmente, para pasar a continuación a describir con notable detalle el conjunto de conocimientos lingüísticos que exigen conocer y poder usar dichas situaciones. De este modo, la descripción incluye las nociones lingüísticas (categorías y conceptos abstractos básicos: tiempo, lugar, relación, causa / efecto), las funciones (informar, invitar, agradecer, pedir la palabra, etc.) y las formas lingüísticas concretas con las que el hablante puede realizar (léxico, estructuras sintácticas, etc.) la función en la situación descrita.

En español disponemos de una primera versión de nivel umbral (Slagter, 1979) que sigue fielmente los planteamientos de la versión inglesa original del 1975, además de aproximaciones más actuales y fundamentadas: Gelabert, Herrera, Martinell y Martinell (1988) y García Santa-Cecilia (1995). En 1990 se publicó una segunda versión inglesa que revisa la anterior y añade componentes discursivos y estratégicos además de metodológicos (desarrollar autonomía del aprendiz, aprender a aprender). Actualmente, grupos de expertos del Consejo de Europa están trabajando en la definición de competencias de niveles superiores al umbral.

- Otras características psicopedagógicas de los enfoques comunicativos que no vamos a desarrollar en detalle, pero que no por ello resultan menos importantes son las siguientes:
 - El énfasis en la comunicación da preponderancia al *significado*, a la comprensión y expresión interpersonal de datos, por encima de la *forma*. Este punto se manifiesta a lo largo de todo el proceso de enseñanza, desde la presentación de ítems nuevos, en actividades de comprensión oral o lectora (que buscan la comprensión global del discurso y no la disección de todos sus componentes lingüísticos), hasta las tareas de corrección, en las que los errores que afectan a la comunicación, a la intercomprensión entre hablantes, merecen un tratamiento diferente de los que no la afectan.
 - Se concibe la enseñanza lingüística como un proceso *global*, que afecta al mismo tiempo a todas las unidades lingüísticas de diverso nivel, y no *atomístico*, en el que se analiza cada nivel por separado. El modelo cognitivo predominante de procesamiento de la información es el denominado genéricamente *top-down* (de arriba a bajo), en el que la comprensión o la producción verbales parte de los niveles superiores, semánticos y pragmáticos (activación de esquemas de conocimiento, anticipación de estructuras, formulación de hipótesis), y va descendiendo hasta la valoración de los elementos discursivos (estructuras textuales, diseño gráfico, etc.) y la decodificación de los gramaticales (léxico, sintaxis).
 - Si en los enfoques previos al comunicativo, las habilidades productivas (hablar y escribir) adquirían la mayor relevancia y relegaban a un segundo plano las receptivas (escuchar y leer) —que solían denominarse *pasivas*—, el paradigma comunicativo destaca no sólo su carácter activo, equiparable a las productivas, sino su función de motor y de vehículo de entrada del *input* o caudal lingüístico necesario para el desarrollo de la adquisición del sistema de la lengua. En este sentido, el paradigma comunicativo pone énfasis en que el alumnado pueda tener una exposición rica (muchas horas de comprensión y lectura activas) al idioma objeto de aprendizaje.

Síntesis final

El siguiente esquema, desarrollado a partir de McDowell (1983), sintetiza las ideas anteriores y contrasta los rasgos didácticos principales de los enfoques comunicativos respecto a los gramaticales:

Enfoques comunicativos

1. Los temas y las asignaturas (las 4 habilidades, la gramática, etc.) se integran en un enfoque *global*.
2. El aprendiz aprende *activamente* del trabajo en grupo, de los proyectos, etc.
3. El aprendiz *descubre, deduce, analiza, sintetiza*, etc.
4. El profesor *guía, facilita* el trabajo del aprendiz.
5. Énfasis en la *motivación intrínseca* (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras).
6. El aprendiz participa en la elaboración del programa, de los materiales, etc.
7. Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo.
8. Énfasis en el desarrollo de la persona.
9. Énfasis en el desarrollo de habilidades.
10. Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.).

Enfoques gramaticales

- Los temas y las asignaturas se estudian por separado.
- El aprendiz recibe *pasivamente* la información.
- El aprendiz aprende por *memorización*.
- El profesor *explica* los conocimientos magistralmente.
- Énfasis en la *motivación extrínseca* (calificaciones, exámenes, con sanciones motivadoras).
- El profesor planifica por su cuenta el programa, los materiales, etc.
- Énfasis en el trabajo individual, en la comparación con los compañeros y en la competición.
- Énfasis en los aspectos objetivos y cuantitativos –exámenes, evaluaciones analíticas.
- Énfasis en la adquisición de conocimientos.
- Distribución tradicional del aula (entarimado, pizarra, mesa del profesor, etc.)

3. EL AULA COMUNICATIVA

En este apartado describimos con cierto detalle los rasgos más importantes del aula o la clase en la que se desarrollan planteamientos comunicativos. Si tenemos en cuenta que uno de los principios fundamentales en que se basan estos enfoques es la actividad comunicativa, resulta fundamental analizar las características de las actividades o de los ejercicios que realiza el alumnado en clase, así como de su progresión en una secuencia didáctica dirigida hacia la adquisición lingüística.

Las actividades comunicativas

El siguiente esquema recoge algunos de los rasgos que varios autores han destacado de los ejercicios auténticamente comunicativos. Cada punto se formula en forma de preguntas para que el conjunto del esquema pueda utilizarse a modo de test o lista evaluativa de materiales didácticos. En letra más pequeña introducimos algunos comentarios:

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

1. CONTEXTO

1.1 ¿La actividad se inserta en un contexto comunicativo (enunciador, destinatario, canal, propósito, etc.)?

1.2 ¿Tiene un propósito comunicativo? ¿Trata de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua? Por ejemplo: *pedir información, saludar, etc.*

1.3 ¿El aprendiz sabe por qué está realizando la actividad?

El contexto es un elemento clave en la construcción de actividades: conecta con las necesidades del alumnado, determina el género discursivo, el registro lingüístico que debe usarse, ofrece información no verbal, etc. El alumnado debe ser consciente de estos hechos y saber perfectamente en cada ejercicio cuáles son los elementos básicos (enunciador, destinatario, etc.) y qué finalidad didáctica tiene.

2. AUTENTICIDAD

2.1. ¿Se utiliza en la actividad un lenguaje *real* en situaciones *reales*?

2.2. ¿Se trata de lenguaje auténtico? ¿Es el que utilizaría normalmente un nativo?

Una de las limitaciones de muchos métodos precomunicativos era o es que enseñan un lenguaje estándar correcto y culto muy alejado de los usos corrientes, de manera que el aprendiz puede tener dificultades para comunicarse en situaciones reales. Incorporar el lenguaje real significa en parte aceptar las imperfecciones corrientes del uso lingüístico real: palabras y estructuras incorrectas o agramaticales (anacolutos, silepsis, etc.) pero muy adecuados, interferencias lingüísticas con otras lenguas, mezclas o saltos de registros (grado de especificidad, nivel de formalidad, etc.). El mejor camino para garantizar este objetivo consiste en utilizar en clase materiales procedentes de las comunicaciones reales de la comunidad lingüística (publicidad, periodismo, impresos, grabaciones de conversaciones espontáneas reales, etc.), que no fueron necesariamente producidos para la enseñanza. Este punto resulta muy importante en el desarrollo de las habilidades receptivas y, especialmente, en la elección del *input* lingüístico para el alumno. Pero también hay autores (Swan, 1983) que, dentro del mismo paradigma comunicativo, critican esta restricción y defienden, en parte, el uso moderado de materiales elaborados específicamente para las clases.

3. DISCURSO

3.1. ¿La actividad obliga al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos?

3.2. ¿El discurso mantiene la estructura y el estilo propios de su tipo?

Esto no significa, obviamente, que no pueda trabajarse con unidades menores, sino que el punto de partida y de llegada de una secuencia didáctica debe ser el discurso completo. Los ejercicios sobre oraciones, párrafos o palabras pueden enriquecer el trabajo textual.

4. HABILIDADES COMUNICATIVAS

4.1. ¿El aprendiz practica la producción y la recepción de textos orales y escritos?

4.2. ¿El aprendiz procesa (habla, escucha, lee, etc.) el discurso en tiempo real?

Se suele considerar que en una clase de una hora aproximada, el alumnado debería poder practicar las cuatro grandes destrezas, si es posible de manera integrada. *Procesar el discurso en tiempo real* significa que el alumnado se enfrenta sólo —sin la mediación constante del profesorado o de otros recursos— a la tarea de comprender y responder a un discurso, en el momento en que se emite.

5. VACÍO DE INFORMACIÓN (*information gap*)

5.1. ¿La actividad produce un vacío de información intelectual (datos, opiniones, etc.) o afectiva (emociones, actitudes, etc.)?

Es uno de los aspectos más comentados y ‘clásicos’ de este tipo de actividades. Se sostiene que en la comunicación real existe siempre un vacío de información entre los interlocutores: uno pregunta por algo que no sabe, uno explica a otro algo que sabe que no sabe, ambos cooperan para intercambiar

puntos de vista, etc.; nunca se habla o se escribe para decir lo ya conocido. A partir de aquí, los ejercicios comunicativos deben basarse en un intercambio real para que tengan sentido. El ejemplo más prototípico de actividad de vacío de información es el trabajo por parejas sobre un elemento (un texto, un dibujo, etc.), cuyos datos están repartidos entre los alumnos, de modo que tienen que cooperar para que cada uno consiga toda la información.

6. ELECCIÓN

6.1 ¿Puede elegir el aprendiz lo que dice? ¿La tarea tiene un grado de incertidumbre?

6.2 ¿Puede elegir como decirlo?

Una de las características de los ejercicios estructuro-globales precomunicativos es que el alumnado repite las estructuras y las formas preestablecidas por la actividad, hasta el punto que no puede elegir no sólo lo que quiere decir, sino tampoco como quiere decirlo: con que palabras, estructuras, etc. (Estos ejercicios se basan en los conocidos conceptos saussurianos de eje sintagmático y eje paradigmático.). Pero ‘elegir’ el contenido y el lenguaje que se va a usar es un rasgo fundamental en la comunicación real, de manera que la actividad comunicativa debe facilitar esta libertad. Esto no sólo implica que el alumnado no está sujeto a usar unas determinadas formas lingüísticas, sino que debe enseñársele varias opciones para que pueda elegir.

7. RETROACCIÓN (*feedback*)

7.1 ¿Tiene retroacción la actividad? ¿Permite que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo?

En el uso lingüístico real, sobre todo en el oral, la respuesta del interlocutor, verbal o no verbal, es instantánea y casi simultánea a la emisión del enunciador. Esto significa que éste dispone de información útil para corregir, mejorar o continuar su intervención. Las actividades comunicativas deben incorporar también este proceso, si pretenden situar al alumnado en contextos comunicativos verosímiles. Esta forma de retroacción o *feedback* no deja de ser una evaluación interna de la propia actividad comunicativa.

8. DINÁMICA DE GRUPOS (*management*) Y FUNCIÓN (*rol*) DEL APRENDIZ

8.1. ¿El aprendiz trabaja individualmente, en pareja o en grupo?

8.2. ¿La actividad exige la solución de un problema?

8.3. ¿Qué grado de control tiene el aprendiz sobre la actividad y sobre el material? ¿Tiene posibilidades de tomar la iniciativa?

La comunicación es un fenómeno social, de manera que sólo puede practicarse en grupo o pareja y de manera integrada. Además, el alumno debe poder disponer en parte de la misma autonomía que un hablante real, al poder tomar decisiones sobre con quién debe hablar, de qué temas, etc.

9. IMPORTANCIA DE LOS ERRORES

9.1 ¿Qué significación tienen los errores en relación con el objetivo de la actividad?

9.2 ¿Qué criterios de corrección se utilizan: comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto, etc.?

En la comunicación real, los errores lingüísticos (gramaticales, léxicos, pronunciación, etc.) tienen una importancia relativa. Son sumamente relevantes si afectan a la comprensibilidad de un discurso, pero adquieren relatividad si no es el caso, aunque algunos aspectos (ortografía) tienen una dimensión social indiscutible. La actividad comunicativa debe focalizar su interés y su corrección en los aspectos que puedan interferir en la eficacia de la comunicación.

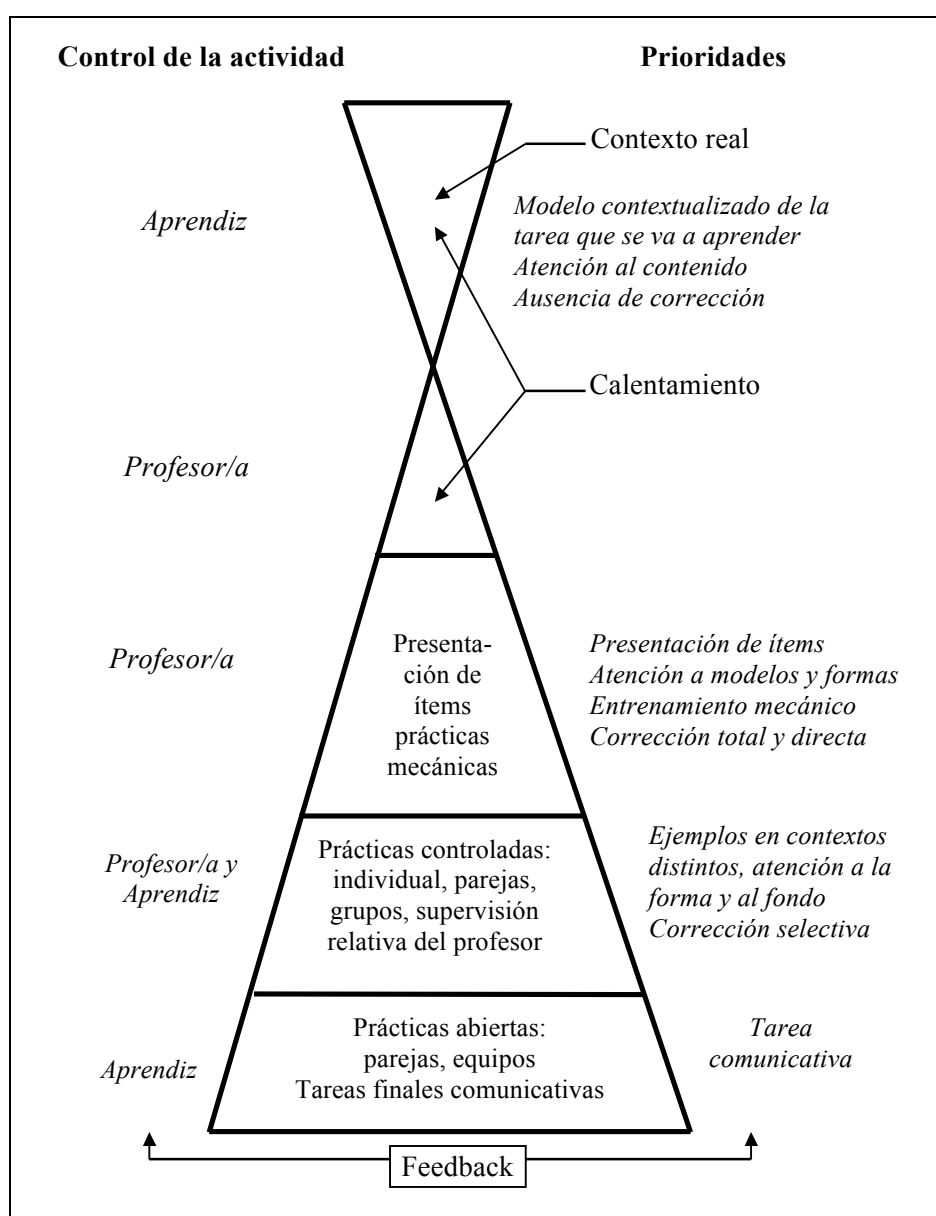
Desarrollado a partir de McDowell (1983) y Cassany, Luna, Sanz (1993).

El artículo de Ernesto Martín Peris, sobre el *enfoque por tareas* (en este mismo volumen), presenta una descripción muy detallada de los distintos componentes (objetivos, fuentes, producto, etc.) que de una tarea, así como de los rasgos fundamentales de esta propuesta didáctica comunicativa.

La progresión de actividades

Para describir la progresión que adquieren las actividades comunicativas en una secuencia real de enseñanza / aprendizaje nos basaremos en el siguiente esquema de McDowell (1983), que sintetiza varias aportaciones didácticas de los enfoques comunicativos (entre otros y dentro de un ámbito estrictamente de *management* o manejo de grupos de alumnos: Gower y Walter, 1983).

EL TRIÁNGULO DE PROGRESIÓN EN LA CLASE



El esquema corresponde a una unidad de aprendizaje (lección, tema, estructura), que en lo posible debería equivaler también a una unidad temporal cerrada (una clase, un grupo de clases de una semana, etc.). Dicha unidad de aprendizaje tiene el objetivo de que el alumnado aprenda un ítem concreto (una función determinada, unas expresiones, una estructura discursiva) del uso

de la lengua meta, en las destrezas de comprensión y expresión del modo oral o escrito que correspondan. Puede leerse el esquema de arriba (el aprendiz es expuesto por primera vez al uso que va aprender) a abajo (el aprendiz usa con destreza y autónomamente dicho uso en tareas comunicativas abiertas). Durante la secuencia, podemos distinguir los siguientes componentes o fases:

- **Muestra real.** El aprendiz entra en contacto por primera vez —como mínimo de manera formal y en clase— con el uso lingüístico que va a aprender. Puede escuchar una cinta audio o vídeo en la que hablantes reales muestran el uso en una situación real, si se trata de un uso oral; o puede leer escritos, si corresponde a este modo. El objetivo de esta fase es que el aprendiz vea qué es lo que va a aprender, lo que se espera que pueda hacer al final de la secuencia didáctica. Es importante presentar la muestra de manera contextualizada (fotografías, información sobre los interlocutores, formato escrito real, etc.) y dirigir la atención del aprendiz hacia la comprensión del significado del uso; la forma tiene aquí poca importancia.
- **Calentamiento** (o pre-calentamiento). Se trata de una fase optativa, inicial e introductoria de la actividad. Tiene el objetivo de preparar psicológica y físicamente al aprendiz para la secuencia que empieza. Corresponde a los ejercicios gimnásticos que realizan los deportistas antes de empezar una actividad. Se suele llevar a cabo con actividades motivadoras, participativas, interactivas y breves, verbales o no verbales, como juegos o dramas³. Pueden o no estar relacionadas con el ítem objeto de aprendizaje.
- **Presentación de ítems.** Tiene el objetivo de ofrecer al alumnado el material lingüístico necesario (formas, estructuras, etc.) para poder realizar el uso que se pretende enseñar / aprender. El alumnado lee o escucha atentamente fragmentos descontextualizados de lenguaje y los comprende —e incluso analiza, en parte—, además de entrenarse en su producción oral o escrita. Pueden realizarse varias actividades cerradas (de respuesta convergente o única) y mecánicas (repetir fragmentos oralmente, copiar, rellenar vacíos, declinar conjugaciones verbales, etc.) para afianzar al aprendiz en el dominio de la producción fonética y gráfica de estas formas. La supervisión del profesor es muy estrecha y directa y se centra en los aspectos formales.
- **Prácticas controladas.** Tiene el objetivo de facilitar al alumnado contextos variados *pre* o *casi-comunicativos*, en los que pueda ejercitar los ítems lingüísticos adquiridos de manera más autónoma y contextualizada. El profesorado realiza una corrección selectiva sobre las dificultades más importantes de forma o significado. Las actividades suelen cumplir algunos de los criterios anteriores como el nivel discursivo, la posibilidad de elegir, etc.; tienen también varias posibilidades de respuesta. Ejemplos de prácticas controladas son las tareas de completar un texto, de transferir información de una imagen no verbal a un discurso articulado, los diálogos dirigidos, etc.
- **Prácticas abiertas o comunicativas.** Se trata de una o varias tareas finales, de carácter comunicativo —de acuerdo con los criterios anteriores—, en las que el alumnado puede desplegar los usos lingüísticos aprendidos con absoluta libertad y autonomía. El profesor supervisa sólo los aspectos organizativos de la actividad y atiende exclusivamente a errores importantes que afecten a la comunicación entre el alumnado. Son ejemplos de este tipo de actividades las tareas de vacío de información, los problemas para resolver, los juegos de roles, etc.

³ Nos referimos al variado tipo de actividades que en inglés y en didáctica de la lengua se conocen con esta denominación (ver Maley y Duff 1982; Cassany, Luna y Sanz, 1993), las cuales tienen escasa o nula relación con la escenificación o con las obras dramáticas o cómicas de la dramaturgia.

La organización de estos componentes sigue los siguientes criterios:

- **De las habilidades receptoras a las productivas, con la ayuda gramatical.** La secuencia se inicia siempre con actividades de comprensión oral y/o lectora, en variados niveles (comprensión de ideas generales, de detalles, inferencia de implícitos, etc.). Los discursos que se comprenden actúan de *input* y modelo lingüístico para la producción oral o escrita que acaba la secuencia. Las actividades de reflexión gramatical y de transmisión de información gramatical se sitúan en las fases de lectura / comprensión analítica de los modelos y de control y preparación de las producciones finales.
- **De la maestría conductual al uso flexible.** La secuencia también sigue otro eje que avanza desde el entrenamiento pautado y paulatino de conductas lingüísticas relativamente mecánicas e inflexibles (oralización, pronunciación, ortografía, técnicas de composición, etc.) hasta las tareas finales, de carácter plenamente comunicativo, en las que el alumnado puede experimentar los usos lingüísticos con libertad, creatividad y flexibilidad. De este modo, si las primeras fases son más atomizadas y totalmente predictibles, las actividades finales resultan más globales, abiertas e imprevisibles.
- **El control de la actividad y el triángulo.** El control de las actividades varía a lo largo de la secuencia según los factores anteriores. En las etapas iniciales y receptoras de entrenamiento pautado, el profesorado dirige la actividad y tiene más protagonismo en el aula; mientras que en las etapas finales comunicativas y productivas, el alumnado asume toda la responsabilidad de los usos lingüísticos. Este reparto del control queda representado en el esquema por la forma geométrica triangular de la secuencia: los puntos estrechos corresponden al control del profesorado y los anchos, al del alumnado.

En conjunto, debe entenderse dicho modelo de secuencia didáctica como un esquema muy general de organización de actividades y de progresión de aprendizaje. Obviamente, cada unidad o lección particular —e incluso cada propuesta metodológica concreta— puede presentar variaciones y particularidades que escapen a estas líneas generales.

4. EL FUTURO DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

En conjunto, creo que podemos resumir que el paradigma comunicativo que tan sucintamente acabamos de esbozar constituye hoy en día un marco válido e interesante para ubicar la enseñanza / aprendizaje de lenguas. Pero esto no debe impedirnos atisbar los puntos débiles del planteamiento o las simplificaciones y reducciones con que muchas veces se puede comprender la propuesta (ver Swan, 1985). A continuación apuntamos algunas breves reflexiones sobre aquellos aspectos que todavía deben ser afinados o desarrollados para poder presentar un modelo más sólido y completo al respecto. En general, se trata de cuestiones relacionadas con la transferencia o la aplicación a la enseñanza de lenguas maternas de una metodología muy desarrollada para lenguas segundas:

- **Más allá de la comunicación.** El paradigma comunicativo dirige todo su esfuerzo hacia el aprendizaje de conductas comunicativas eficaces, pero el hablante competente utiliza su lengua materna para otras funciones tan importantes como la comunicación: referenciar el mundo exterior, almacenar datos, manipularlos, reflexionar sobre ellos, crear conceptos nuevos a partir de los viejos, etc. Aunque la lengua nazca de la interacción interpersonal, llega a desvincularse de los contextos comunicativos originales, al estar íntimamente relacionada con el pensamiento, para constituir un instrumento individual de reflexión. Los enfoques comunicativos han profundizado poco en la didáctica de las funciones más reflexivas del lenguaje y han ofrecido escasas respuestas a la necesidad de enseñar al aprendiz a pensar con

el lenguaje, a construir contenidos significativos, a incrementar su conciencia sobre sus procesos de pensamiento.

- **La reflexión lingüística.** Al ser la lengua un instrumento fundamental en el desarrollo de la actividad humana, forma parte indiscutible de su cultura, de modo que el hablante tiene —y debe tener— información sobre la misma, del mismo modo que conoce los principales accidentes geográficos del territorio o los autores más reputados de la literatura nacional. Tener conocimientos lingüísticos forma parte de la cultura general. Por otra parte, poder utilizar el instrumento lingüístico con flexibilidad y creatividad (por ejemplo, forzando los límites de la sintaxis y de la semántica, o creando significados nuevos a partir de procedimientos pragmáticos) exige tener ciertos conocimientos metalingüísticos sobre dicho instrumento y tener una importante capacidad de reflexión sobre el mismo. Creemos que esto sólo puede conseguirse a través de una cierta formación lingüística que incluya conocimientos gramaticales y habilidades de análisis. Pero las propuestas comunicativas han desplazado el tradicional ámbito de la gramática (análisis sintáctico, conjugaciones verbales, etc.), de manera que queda pendiente todavía la importante pregunta de cuál es la función y el espacio que debe ocupar este componente en la didáctica comunicativa.
- **La relación entre lengua y literatura.** La tradición educativa en lenguas maternas une lengua y literatura desde la formación inicial y permanente del profesorado hasta la organización curricular (asignaturas, materias) o los materiales didácticos (libros de texto), de manera que los géneros literarios han ocupado tradicionalmente funciones importantes en la clase de lengua: motivación para la lectura, modelos discursivos para la producción escrita, corpus culturales para la formación del adolescente, etc. En cambio, desde sus inicios, las propuestas comunicativas conectaron directamente con las necesidades sociales, laborales o académicas del alumnado, prescindiendo de las esferas artísticas de la cultura (y de la literatura). Por otra parte, probablemente agrava este punto otras cuestiones como la crisis de la enseñanza literaria socio-histórica (historia de la literatura, autores, obras, etc.), la reducción de su presencia en los currículos de la reforma, o la escisión viva y sangrante que sufren nuestras culturas entre los ámbitos de las ciencias y de las letras, así como las asociaciones unilaterales ligadas a cada ámbito: ciencias con investigación y lenguas extranjeras de ‘ciencia’ (inglés, alemán), letras con lengua materna, artes y literatura. En el futuro, debemos aclarar cómo se articula la tríada lengua-literatura-ciencias, para que cada elemento se enriquezca con la aportación del resto.
- **Los niveles avanzados.** Muchos de los problemas anteriores se manifiestan con mayor crudeza en los niveles avanzados de enseñanza, en los que las funciones epistémicas de la lengua tienen más relevancia, la reflexión lingüística adquiere mayor peso, o la literatura puede merecer más dedicación, etc.

En resumen, aunque el desarrollo de las propuestas comunicativas han supuesto un destacado avance cualitativo en la enseñanza de la lengua, todavía quedan flancos importantes por resolver, que deberán ser analizados y desarrollados por el conjunto del colectivo docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGAL, J. M. (1989) *La immersió a Catalunya*. Barcelona: Eumo.
AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words*. Versión española: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP. [Versión castellana del capítulo 'Communicative Language Ability': 'Habilidad lingüística comunicativa'. En Llobera *et al.* 1995, 105-127.]
- BARNETT, L. (1995) "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales". En: *Aula*, 36, p. 67-70.
- BEAUGRANDE, R. DE; DRESSLER, W. (1981) *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. [Versión castellana: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. 1997.]
- BERNÁRDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- BERNÁRDEZ, E., *comp.* (1987) *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros.
- BROWN, G., YULE, G. (1983) *Discourse analysis*. Cambridge: CUP. [Versión castellana: *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros, 1993]
- BRUMFIT, CH. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge CUP.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' En: *Applied Linguistics*, 1: 1-47. [Versión castellana parcial: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua.' En: *Signos*, 17: 54-62 y 18. 1996.]
- CANALE, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy". En: Richards y Smith ed.: *Language and Communication*. Londres: Longman. 1983. [Versión castellana: 'De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje'. En Llobera *et al.* 1995, 63-81.]
- CASSANY, D. (1987) *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona. Empúries. [Versión castellana: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. 1989]
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. [Versión castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó. 1994.]
- COLL, C. *et al.* (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (1981) *Programme "Langues vivantes" (1971-1981)* Estrasburgo: Conseil d'Europe.
- CONSEJO DE EUROPA (1988) *Project no. 12: Learning and teaching modern languages for communication*. Estrasburgo: Conseil d'Europe.
- CURRAN, CH. (1972) *Counseling-learning: a whole-person approach for education*. Nueva York: Grune & Stratton.
- DELL HYMES, H. (1971) *On Communicative Competence*. Filadelfia. University of Pennsylvania. [Versión castellana: 'Acerca de la competencia comunicativa'. En: Llobera *et al.* 1995, 27-46.]
- DIJK, T. A. van, ed. (1985): *Handbook of Discourse Analysis. Vol 1: Disciplines of Discourse. Vol 2: Dimensions of Discourse. Vol 3: Discourse and Dialogue. Vol 4: Discourse Analysis in Society*. Londres: Academic Press.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ESCANDELL, M. V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos/UNED [Edición actualizada: Barcelona: Ariel, 1996].
- FINNOCCHIARO, M.; BRUMFIT, CH. (1983) *The Functional-Noticional Approach. From Theory to Practice*. Oxford: OUP.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GELABERT, M^a JOSÉ; HERRERA, MANUEL; MARTINELL, EMMA; MARTINELL, FRANCISCO. (1988) *Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid: SGEL. 1988. (3^a ed. 1993).
- HALLIDAY, M. A. K. (1973) *Explorations in Functions of Language*. Londres: Edward Arnold. [Versión castellana: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1982].
- HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Humanistic Approaches: an empirical view.* (1982) ELT documents. The British Council.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. (1987) *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KAGAN, S. (1990) *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers. [27134 Paseo Espada, 202. San Juan Capistrano, CA 92675. t. (714) 248-7757]

- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) *Beyond Modularity. A Development Perspective on Cognitive Science*. MIT. [Versión castellana: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. 1994.]
- GOWER, R.; WALTER, S. (1983) *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*. Londres: Heinemann.
- LICERAS, J. M. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- LOMAS, C.; OSORO, A. ed. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LLOBERA, M. et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Edelsa. 1995. [Incluye la traducción de los textos citados en esta bibliografía de Bachmann, Canale y Dell Hymes.]
- MALEY, A.; DUFF, A. (1982) *Drama Techniques in Language Learning* CUP
- MAYER, R. E. (1981) *The Promise of Cognitive Psychology*. Freeman & Co. [Versión castellana: *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza]
- MCDOWELL, J. (1983) "Curs de formació de monitors." Barcelona: Generalitat de Catalunya. (Material multicopiado.)
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- NUNAN, D. (1988): *The Learned-Centered Curriculum*. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP [Versión castellana: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. CUP, 1998]
- RICHTERICH, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. París: Hachette.
- ROGERS, C. (1961) *On becoming a person*. Houghton Mifflin. [Versión castellana: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós. 1972.]
- SAVIGNON, S. J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Massachusetts): Addison-Weslwy.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982) *The ethnography of Communication. An Introduction*, Londres: Basil Blackwell, 2ª ed. 1989.
- SLAGTER, P. (1979) *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- STEVICK, E. W. (1980) *Teaching languages: a way and ways*. Newbury House.
- SWAN, M. (1985) 'A critical look at the Communicative Approach ' (1) y (2). En: *ELT Journal*, 39/1, 2-12 y 39/2, 76-87.
- TIÓ, J. (1982) *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic: Eumo.
- TUSÓN, A. (1995) *L'anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries. [Versión castellana: *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel. 1997]
- VYGOTSKI, L. (1934) *Myshlenie i rech*. Moscú/Leningrado: Sotzetgiz. [Versión castellana de la segunda edición rusa (1982): *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas*, 2. Madrid: Visor. 1995.]
- WIDDOWSON, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.