

Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos

Joaquín DÍAZ-CORRALEJO CONDE
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Estado actual y verificación de las propuestas de los enfoques comunicativos, como metodología que trata de responder a los diversos problemas de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Una visión crítica, desde la práctica, de sus nociones fundamentales y de las diversas disciplinas que aportan elementos clarificadores.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Acción pedagógica. Formas de enseñanza. Evolución de la didáctica de las lenguas y las culturas extranjeras. Enfoques comunicativos.

Abstract

Checkup and situation of communicative approaches proposals and objectives, as a methodology that is looking for an answer to the main problems of foreign languages learning and teaching. A critical point of view, from practice, of the essential notions and of the different scientific subjects that give explanatory elements.

KEY WORDS: Teaching. Pedagogic action. Teaching patterns. Evolution of applied linguistics of FLCT. Communicative approaches.

Résumé

Situation actuelle et vérification des hypothèses proposées par les approches communicatives, en tant que méthodologie qui essaie de répondre aux divers problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Une vision critique, à partir de la pratique de classe, des notions fondamentales et des diverses disciplines qui y apportent des éléments d'explicitation.

MOTS CLÉS: Enseignement. Action pédagogique. Formes d'enseignement. Évolution de la didactique des langues et cultures étrangères. Les approches communicatives.

Mirando hacia atrás la teoría

Los enfoques comunicativos se desarrollaron en una época en la que el conflicto interminable entre la teoría y la práctica dejaba margen para la creación, la «liberalización» de las ideas conceptuales, pues la lingüística aplicada parecía demasiado encerrada en un único campo científico, y se prefería hablar de didáctica de las lenguas y de las culturas donde una red de disciplinas informaban y abrían la posibilidad de buscar las razones, las hipótesis y las respuestas necesarias a los numerosos problemas que surgían, y siguen surgiendo, a medida que se quiere profundizar en los fenómenos de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y culturas (Besse et Galisson 1980, y Galisson 1985: 5-16).

Aunque estemos aún debatiendo las nociones legadas por la lingüística postsaussureana y postchomskyana, y en particular las relaciones existentes entre las nociones referente / imagen mental / signo / significante, así como entre el valor indicial [contextual] y el valor simbólico [convencional] de un signo (Silverstein 1985, Galisson 1991, Charaudcau 1992 y Ledru-Menot 1995), se podría decir que las relaciones entre la teoría y la práctica son buenas, o que, al menos, «funcionan» en el sentido que Meirieu, citando a Jean Housaye, da a ésta relación: «le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister. C'est cette béance qui permet la production pédagogique» (Meirieu 1995 y Housaye 1994). Es cierto que muchos profesores prefieren el «cómo» hacer y no se preocupan del «¿por qué?», y aceptan las «recetas» como un regalo (envenenado) caído del cielo dada la escasez de tiempo libre, pero también es cierto que no se acepta cualquier cosa y que han aumentado la dignidad profesional y los conocimientos, pues se sabe que hay que verificar las hipótesis propuestas por los teóricos, a veces falsas o inservibles, pero más vale una hipótesis mala, que ninguna hipótesis.

Desde el punto de vista de la psicología, la influencia del aprendizaje por inducción es aún muy grande, aunque el constructivismo cognitivista y el

aprendizaje por deducción sean, en principio, los planteamientos metodológicos de los materiales aparecidos últimamente. La tesis de un aprendizaje por integración de los puntos de vista innatistas, evolutivos, incluso ecológicos, partiendo de la complementariedad de todos ellos (Pozo (del) 1989, Vygotsky 1987, Luría 1985, Trocmé-Fabre 1987 y Karmiloff-Smith 1994), está en un estadio de reflexión y de análisis en la práctica de clase.

En el campo de la descripción del acceso al sentido, se ha pasado de la lingüística estructural, a la generativa, a la funcional, luego a la nocional-funcional, a la textual, a los planteamientos pragmáticos, a los del análisis discursivo, a los del análisis conversacional y de la teoría de la acción. ... La realidad que encontramos, tanto en los manuales como en las clases, demuestra que el mestizaje tiene muy buena salud y que está mejor considerado que el de las razas. Un único inconveniente: la falta de visión crítica a causa de la indigestión teórica de estos planteamientos, nunca o muy superficialmente explicados, que son complementarios o, al menos, que unos parten de los presupuestos de los precedentes ampliándolos, o incorporando nuevas visiones adaptándolos a los avances de las demás disciplinas (Besse et Porquier 1984, Milner 1978, Rück 1980, Charaudeau 1992).

Las nociones fundamentales

El alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje ha cambiado (en teoría) en los últimos años el papel del profesor, que trata de ser, además de trasmisor de conocimientos, un modelo de aprendizaje y un guía en el proceso de aprender a aprender. Como esta multiplicidad de objetivos necesita tiempo de clase (y fuera de clase), el enseñante tiene que utilizar las técnicas de dinámica de grupo para proponer actividades, tareas y proyectos que lo generen. Tiene que analizar las actitudes, las aptitudes y las necesidades para desarrollar el «saber», el «saber hacer», el «saber ser», el «saber parecer» y el «llegar a ser». Para los alumnos tampoco es fácil este proceso de autonomización y de participación, sobre todo si en el centro, o en las demás materias, este planteamiento no existe, o es sólo letra muerta.

La **competencia- «performance» de comunicación** es una noción cuya definición se está completando a partir de la propuesta por S. Moirand (Moirand 1982: 20) y otros, actualmente, se puede decir que sus componentes aceptados son: el lingüístico (morfosintaxis, fonética, fonología), el discursivo (lo no verbal y gestual, géneros de texto, tipos de discurso (Adam 1992), reglas de coherencia y cohesión, actos de habla, articuladores y conectores), el referencial léxico-semántico (campo de la experiencia ¹), el socio-cultural

¹ Ver Galisson 1991.

(normas sociales, normas de interacción, implícitos culturales (campo de la referencia)², historia cultural, arte), y el estratégico (técnicas y procedimientos generales de aprendizaje y fenómenos de compensación, [en este campo hay que hablar de **estrategias transversales** (las desarrolladas en todas las materias), de **pedagogía del error** (la falta como diagnóstico del proceso de aprendizaje, y ligada a la evaluación formativa que tiene en cuenta dicho proceso y no sólo una prueba puntual)] y de **estrategias de construcción de la interlengua** (sistema intermedio (Besse & Porquier 1984: ch. 10, 216-239) de competencia-«performance» de comunicación que el aprendiz va desarrollando utilizando lo que sabe de la lengua materna para comprender lo nuevo de la lengua extranjera).

Hay un hecho que es conveniente señalar, a menudo se habla de «competencia» sin mencionar la noción de «performance», así se sitúa la reflexión sobre la comunicación en el campo de la hipótesis, de la teoría lingüística, como señala E. Bérard (1991: 20), en el campo del enunciado, lo que es contradictorio cuando se pretende enseñar la lengua desde un punto de vista instrumental, es decir, desde la enunciación, desde la lengua en su uso. Este hecho es comprensible, pues el profesor se encuentra así en terreno conocido y seguro. A esto hay que añadir que, en el campo de la evaluación, se está acostumbrado a medir la «performance», es decir las producciones de los alumnos, y no su competencia. El problema es que de esta manera el abismo entre el conocimiento de la lengua y su uso en comunicación se hace cada vez mayor: por una parte, se diseñan las unidades teniendo en cuenta conceptos abstractos y no su uso real, por otra, se evalúa a los alumnos por lo que hacen, sin tener en cuenta cómo o si han aprendido, ni que sistematización de la lengua han desarrollado. La mayoría de las críticas que se pueden hacer a los enfoques comunicativos (Rivenc-Chiclet 1983) provienen de esa contradicción, por ejemplo, la falta de precisión en la progresión que o es lineal, o es anárquica, pues no se tiene en cuenta, quizá por falta (o demasiada cantidad) de datos, los tres ejes de la significación: el semántico-léxico-socio-cultural, el lingüístico-fonético-fonológico, y el pragmático.

La noción de **acto de habla** tiene una utilización minimalista³, a pesar de los análisis y de las precisiones hechas por varios investigadores sobre su función, y particularmente su categorización. Se debe este hecho al desconocimiento que tienen los profesores de la situación de comunicación, de la situación de enunciación y de la jerarquización de sus componentes: transacción, intercambio, secuencia; acto de habla.

La **dinámica de grupos** ha sido asimilada a las **estrategias de interacción** y al desarrollo de los **rituales de clase**, que toman forma a partir de los

² Ver Galisson o. c.

³ Cf. E. Bérard, o. c. p. 25.

análisis de los elementos de la **situación de enseñanza/aprendizaje** y permiten el establecimiento del **contrato pedagógico**.

La creatividad se desarrolla fundamentalmente a través de juegos lingüísticos, de juegos de rol y de técnicas de animación y de expresión que se dirigen a la totalidad de la persona, a nivel afectivo para reforzar la motivación.

La motivación tiene un componente emocional (sentimientos agradables/desagradables; movilidad social/paro; etc.) y una importancia cultural (temas, proyecto vital del aprendiz concerniendo su desarrollo personal en el seno de una o varias culturas). También ser/llegar a ser consciente de la relación existente entre los mitos culturales y los etnotipos, cuando se propone un libro de texto o documentos a los alumnos:

Nivel psico-mítico, temas: la felicidad, la muerte, el viaje, etc.

Nivel intelectual-cultural, temas: la familia, la alimentación, la política, la vivienda, el coche, etc.

Los enfoques comunicativos proponen el análisis de necesidades y de motivaciones, con el fin de tener las bases para poder escoger los temas que se van a ver, por su parte, el profesor tiene un libro de texto con una serie de temas y, personalmente, también tiene sus temas preferidos.

El **esquema canónico de la comunicación** se ha ido completando, enriqueciendo, desde las distintas disciplinas, recordemos las funciones de Jakobson, las propuestas de Moirand, de Hymes (el modelo «speaking»), de Jupp, de Galisson fundamentalmente (Moirand, o.c.; Hymes 1972, Jupp 1978, Galisson 1991), esto implica para los enseñantes el tener que hacer explícita para los alumnos una serie de elementos que éstos interpretan de manera inconsciente según los parámetros de la LM (dicha interpretación se resuelve en representaciones de la lengua extranjera que evolucionan con el tiempo, y están en relación con aprender a aprender, con los planteamientos de la pedagogía del error, con las estrategias de adquisición de la interlengua, con la competencia-realización intercultural), desdichadamente la mayoría de los libros de texto consideran que este aprendizaje debe hacerse de forma inductiva y no proporcionan ni pistas, ni técnicas apropiadas, entonces los profesores, solos ante el problema, optan por no abordarlo, o por hacer análisis profundos y largos de cada situación de comunicación, perdiéndose en los detalles. Como el objetivo es lograr que los alumnos sepan utilizar un esquema sencillo que les ayude a analizar cualquier situación de comunicación, y poder comunicar adecuadamente, habría que potenciar la función heurística de la enseñanza/aprendizaje desarrollando el aprendizaje de la autonomía al tiempo que se avanza en el conocimiento de la lengua y cultura extranjera. Tendría como posibles objetivos saber asumir/evaluar conocimientos, ser capaz de matizar su saber, ser capaz de establecer relaciones entre profesor y alumno (tipo complementa-

rio) y alumno-alumno (tipo simétrico), saber desarrollar el carácter afectivo y hedonista de la comunicación, es decir, comunicar por placer, así como los aspectos lúdicos y estéticos de dicha comunicación, finalmente, saber provocar (lingüísticamente) a el/los interlocutor/es, jugar con las palabras.

El **documento auténtico** se ha convertido en el elemento indispensable para trabajar en clase. Sin embargo, y sin ánimo de entrar en la discusión por la definición exacta de «auténtico», sí hay que señalar que los alumnos utilizan una gran cantidad de documentos semi-auténticos, predigeridos, elaborados «a priori» para su utilización en clase, aproximadamente del 80% al 90% en las primeras 100 a 200 horas de aprendizaje, el resto son documentos auténticos «adaptados» a las situaciones estudiadas. Estos porcentajes se invierten en el «nivel tres» y superiores, sólo se encuentran documentos auténticos con valor real en situaciones de comunicación similares a las reales en el país de la lengua estudiada, esto sucede cuando se trabaja mediante simulaciones parciales y globales, o con medios de comunicación directa o semidirecta: video, fax, ordenador...

La progresión y la secuenciación

Éste es, ha sido y, probablemente, será el caballo de batalla de todos los profesores. Si hacemos caso a la psicología evolutiva y a cómo se construye el sentido de lo que se quiere decir, o de lo que se escucha o lee, se podría decir que se procede:

De lo que es sencillo a lo que es complejo y de lo concreto a lo abstracto. Sin embargo, la progresión no es lineal, sino como la de una hélice que avanza en sus contenidos aumentando su complejidad y su abstracción al crear itinerarios recurrentes: los hilos de la progresión son tres: lingüístico (morfosintáctico-fonético-fonológico), léxico-semántico y pragmático-discursivo.

La coherencia de la secuencia de las Unidades Didácticas se construye a partir de los objetivos terminales, o tareas finales de cada una de ellas, desarrolladas en los temas y en sus situaciones de comunicación y de la conjunción de los programas oficiales, del currículo del centro, del diseño del profesor y de las necesidades y motivaciones de los alumnos de ese curso dado en un centro dado.

Conceptualización y fases del aprendizaje

La conceptualización tiene que tener en cuenta las condiciones y técnicas de observación, de análisis y de reflexión, para categorizar, es decir, interrelacionar conceptos, determinar sus reglas, para poder elaborar hipótesis de conceptualización. Es una de las fases del desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de una unidad didáctica, la más importante, pues es la que permite la memorización a largo plazo. Dichas fases pueden ser:

motivación - prerequisites

En primer lugar, se trata de encontrar los elementos que pueden conformar la motivación, teniendo en cuenta que las imágenes mentales no siempre producen verbalización, pero están condicionadas por el lenguaje. Por otra parte, para que dichos elementos sean significativos hay que tener en cuenta lo socioafectivo (familiar, amistoso, cercano, instintivo). Se trata de mantener y fomentar la ilusión de aprender, de tener curiosidad; para ello se debería incorporar a las funciones comunicativas el componente imaginario personal. No hay que olvidar que habrá aprendizaje cuando haya un deslizamiento del hedonismo evolutivo (en principio, pasivo) a una evaluación crítica de las perspectivas de futuro (en principio, activa).

En segundo lugar, se deben analizar los prerequisites, es decir, aquellos conceptos y técnicas, saberes y saber hacer, que son necesarios para poder comprender e integrar los nuevos datos de la lengua extranjera en el sistema en construcción: la interlengua.

sensibilización - recepción → fijación

Las actividades de sensibilización, de conocimiento de lo nuevo, suelen ser actividades centradas en la comprensión oral y escrita, y en la expresión oral, en lengua extranjera (o en lengua materna, dependiendo del nivel de los alumnos). Estas actividades ponen en contacto al alumno con lo que quiere o debe aprender y se concretan en enumerar, identificar, reconocer, repetir, describir y memorizar.

conceptualización - asimilación → adquisición

Estas actividades tratan, cuando ya lo nuevo se ha hecho familiar para el alumno, de que éste lo incorpore a su propio sistema de lengua extranjera, mediante la interiorización y la reconstrucción de sus propios conocimientos. A través de ellas, analiza, clasifica y aprende a discriminar, rehusando y corrigiendo los enunciados que no correspondan a las definiciones o funciones analizados. Sin ellas no hay verdadero aprendizaje, probablemente sólo haya memorización sin adquisición, es decir, memorización sólo a corto plazo.

producción - transferencia - variación

Aunque las actividades de producción pueden darse en cualquiera de las fases anteriores, adecuadas al nivel de conocimientos y a la fase, la producción que no parafrasea, sino que elabora variando los conocimientos adquiridos, en otras palabras, reutiliza los nuevos conocimientos y los antiguos combinándolos para responder a distintos contextos y en situaciones de comunicación diferentes, sólo puede realizarse, en principio, tras una buena conceptualización. Se concreta proponiendo al aprendiente lo que pueda ayudarlo a avanzar haciéndole esforzarse a partir de lo conocido, mediante la producción oral y escrita creativa, personal o colectiva. No hay que olvidar el proporcionarle también la posibilidad y el desarrollo de la capacidad de analizarse y de autocorregirse.

evaluación

Como hemos visto, y seguiremos viendo más adelante, el proceso de evaluación se da desde la primera fase a la última, como análisis de los errores para sa-

ber cuáles son los obstáculos que tienen que vencer los alumnos y al final como medida de su aprendizaje en relación con los objetivos institucionales.

Objetivos y contenidos

En Europa, actualmente, se ha pasado de la pedagogía por objetivos a la pedagogía del currículo (D'Hainaut 1985, *Cuadernos de Pedagogía* 1990), lo que permite, aparentemente, tener una visión de integración y al tiempo de diversificación. De todas formas, el análisis de la situación de enseñanza/aprendizaje es un hecho inevitable, si se trata de adaptar a unos alumnos concretos y diferentes, los estilos pedagógicos de varios profesores en un mismo centro. El aprendizaje de las lenguas extranjeras a escolares de ocho años es un claro ejemplo de esta necesidad de adaptación, como J. Zanón subraya: «*Desgraciadamente, la elaboración de programaciones comunicativas para niños se ha limitado a reproducir este esquema [de adultos] (...) "infantilizándolo" (...). Se trata el lenguaje como una materia de contenidos conceptuales, cuando es precisamente todo lo contrario. Una materia de contenidos instrumentales...*», aunque en estos últimos años han florecido los manuales adaptados a esta edad (Trampoline, Kangourou, etc.), apareciendo últimamente incluso adaptaciones para el aprendizaje precoz a los cuatro o cinco años, esto ayuda a los profesores en la tarea de seleccionar actividades para estos alumnos en particular, Teniendo en cuenta lo que hemos dicho anteriormente sobre el valor de los libros de texto.

La participación de los alumnos: el contrato pedagógico y el debate de las necesidades y motivaciones

El análisis de las necesidades y de las motivaciones sirve, en la mayor parte de los casos, para que los interlocutores de la enseñanza/aprendizaje puedan gestionar, mediante un contrato/una negociación, los diferentes momentos de conflicto cognitivo (Piaget) o de ruptura epistemológica (Bachelard). Se gestionan de este modo:

1. Los conocimientos
2. El espacio
3. El tiempo
4. Las interacciones
5. La información

Se acepta y se comprende, poco a poco, que la negociación y el establecimiento de un «contrato pedagógico», denostados, criticados, o simplemente

soslayados, son los medios para establecer, de manera explícita, lo que se hacía de forma implícita, y conceder a los aprendices la posibilidad de participar en el proceso de acceso al conocimiento, forjando criterios que les permitan entender las reglas de convivencia social.

La dinámica de grupos, las actividades, las tareas, los proyectos

Los profesores, practiquen o no la metodología de los enfoques comunicativos, conocen y utilizan, en general, técnicas de dinámica de grupos: los alumnos situados en círculo, en U, los debates en equipo, el Philips 6-6 y otras. Sin embargo, los libros de texto proponen, salvo raras excepciones, actividades pseudo-comunicativas, basadas más en la progresión lingüística que en las interacciones. Este hecho obliga a los profesores a establecer, de manera autodidacta, la relación entre lo propuesto por el libro y la práctica comunicativa de lengua en uso que quiere hacer aprender a sus alumnos, llegando, en algunos casos, a caer en el extremo opuesto olvidando la necesaria progresión morfosintáctica y discursiva.

Para responder, en parte, a este problema, hace ya algunos años y a partir de las propuestas de Krashen (el modelo «monitor»), de Breen, de Long y de Bruner, en España, Estaire y Zanón (Krashen 1982, Breen 1990, Estaire & Zanón 1990) han desarrollado el enfoque por tareas que integra las destrezas en una serie de tareas finales, serie aleatoria para trabajar objetivos y contenidos del curso según necesidades y motivaciones, a las que se llega mediante sencillas tareas facilitadoras. Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) habían dicho algo parecido al hablar de tres fases: a) las unidades didácticas toman forma a partir de los intereses y de las necesidades de los alumnos; b) las actividades de las unidades desarrollan la comunicación a través de los saberes hacer en la lengua extranjera (la «performance») y c) la evaluación de las adquisiciones se hace a medida que los alumnos elaboran sus reflexiones sobre las nociones y los conceptos trabajados, lo que permite adaptar progresivamente las unidades. También se habló de módulos de geometría variable, pero parece que este planteamiento tan específico se adaptaba más a la enseñanza a adultos y con objetivos específicos; dicho esto, la idea de modularización y de adaptación la volvemos a encontrar en la enseñanza/aprendizaje mediante proyectos (Dalgalian, Lieutaud et Weiss, o.c.; Breen o.c.: 7-32; Long 1985, Boutinet 1990, Brumfit, Moon, and Tongue 1991) y también en la pedagogía diferenciada, de la que hablaremos más adelante.

La evaluación, la interlengua y la pedagogía del error

En relación directa con el contrato pedagógico o de clase y el análisis de la situación de enseñanza/aprendizaje, la evaluación en los enfoques comuni-

cativos crece en importancia día a día, siendo cada vez más claro su papel en el proceso de construcción de los conocimientos, al permitir conocer al profesor y al alumno la progresión realizada y los obstáculos encontrados. También queda muy claro que este tipo de evaluación, que podemos llamar formativa, entra en contradicción aparente, en el sistema escolar, con la finalidad de control que la sociedad ha impuesto a la evaluación. Los profesores se encuentran en un dilema (se podría hablar que todos estamos un tanto esquizofrénicos en esta profesión, y no sólo por la evaluación), ayudar a cada uno de los alumnos con su especificidad de aprendizaje a alcanzar los objetivos y contenidos de formación propuestos, y, al mismo tiempo, dar al sistema unos datos: notas, calificaciones, pruebas de control, de dichos individuos con respecto al modelo social indicado por los currículos oficiales para la edad, etapa, ciclo y curso: el mismo para todos. No es fácil conjugar ambos criterios, sobre todo en sociedades, como la occidental, en las que los valores dominantes son los económicos y los valores humanistas y sociales son considerados como «poco rentables». Los profesores salvan este escollo, o pueden salvarlo, adaptando las evaluaciones formativas, es decir la realidad, a la teoría del control, es decir a una nota puntual, al tiempo que explican a sus alumnos por qué hay que hacerlo así. De esta forma, un proyecto implícito de ciudadano se convierte en explícito (Ardoino et Berger 1988).

El aprendizaje de las lenguas extranjeras es un proceso en el que el desarrollo se hace individualmente y está constituido por diferentes etapas de desestructuración y de reestructuración para construir un sistema, o sistemas, de lengua y cultura además del materno. Las etapas intermedias las llamamos «interlengua», como hemos visto, y, poco a poco, los profesores tienen en cuenta que los errores no son faltas (Lamy 1976, Corder 1980: 13) que hay que castigar o que poner en evidencia, sino pistas que permitan conocer los obstáculos que cada alumno encuentra en la progresión de su aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, aún falta camino por andar pues todavía no se sabe muy bien como hacer frente a las diferentes estrategias de construcción de la interlengua (Lamy 1976 y Faerch and Kasper 1983), en primer lugar porque no hay demasiada investigación en ese terreno, y en segundo lugar porque dicha investigación está en revistas y publicaciones destinadas a especialistas, teóricos e investigadores. Parece interesante, desde nuestro punto de vista, el unir la reflexión sobre la progresión en interlengua (la relación entre los conocimientos del sistema de la lengua materna y los conocimientos de la lengua extranjera: interferencias, facilidades, mezclas, etc.) y la pedagogía del error (la reflexión sobre lo correcto, lo incorrecto, lo agramatical y la competencia de comunicación en sus componentes pragmático discursivo [la lengua en uso, el paso del enunciado a la enunciación] y socio-cultural [la cultura conocida y los implícitos culturales]).

El papel del profesor y del alumno

Como hemos señalado anteriormente, el papel del estudiante de lenguas extranjeras, en el sistema escolar español, sigue siendo bastante reducido a causa de las costumbres didácticas inmovilistas en las otras disciplinas, y, en algunos casos, a las deficiencias en la formación del profesorado. Los alumnos aceptan participar, pero no suelen tener iniciativa, y esperan casi siempre que sea el profesor el que la tome. El enseñante queda pues como el modelo de referencia respecto a los saberes y a los saberes hacer, y como el organizador de los tiempos y los espacios, así como el que provoca la comunicación. Sin embargo, hay que señalar que allí donde se establece una negociación, explícita o implícita, por pequeña que sea, de la sistematización de los procedimientos didácticos de análisis-explicación-reformulación-análisis-explicación, la respuesta de los alumnos es positiva y la mejora de las interacciones en clase es importante (evidentemente, esto depende también de la tipología de las tareas y de las actividades a realizar, así como de los criterios de evaluación propuestos).

La gramática

La más controvertida de las nociones en los enfoques comunicativos, hasta tal punto que estaba mal visto hablar de ella, sobre todo si añadía las nociones de «sitematización» y de «memorización». Esta visión miope se ha corregido a partir de las actividades de conceptualización [actividades de descubrimiento y de sistematización de la organización de los conceptos, de las nociones, de las reglas generales...], lo que ha permitido trabajar en la investigación de la complementariedad de la gramática normativa y de la gramática descriptiva, así como de las gramáticas explícita e implícita, para desarrollar una gramática de aprendizaje (Besse y Porquier, o. c. y Boyer, Butzbach y Pandanx 1990). Además, ha habido que responder al problema de la progresión en el aprendizaje, se ha constatado que hay dos tipos de progresión que son complementarias: una progresión que establece relaciones cada vez más complejas (estructuras, semántica, organización de las oraciones, encadenamiento de los actos de habla...), con progresión en hélice, y otra que avanza por asimilación de los conocimientos, tras su mecanización, por medio del análisis y de la reflexión, esta última cuestiona las adquisiciones contrastándolas con todo lo que había sido aprendido y haciendo nuevas hipótesis, lo que parece explicar en parte el hecho de los saltos atrás de los alumnos⁴. Las dos progresiones son complementarias y la imagen es la de un avance helicoidal: se gira en torno al mismo eje, para seguir fijando en la memoria los conoci-

⁴ Ver Karmiloff-Smith o. c.

mientos básicos, y, al mismo tiempo, el avance hacia adelante toma cada vez más importancia, incorporando elementos nuevos a lo ya conocido, para que se vayan ordenando y memorizando.

La fonética-fonología

En contradicción con la importancia dada a la comunicación oral, en los primeros momentos de los enfoques comunicativos, el entrenamiento audio-fonatorio no se consideraba pertinente para la expresión oral y la comprensión oral del sentido global, salvo para algunos textos sobre todo teóricos. Actualmente, se vuelve a considerar muy importante, pues se ha constatado que la entonación y la pronunciación son fundamentales para la decodificación desde el punto de vista lingüístico y psicolingüístico, ya que permite percibir los matices afectivos y culturales que facilitan y hacen coherente la comunicación.

Las cuatro destrezas

Aunque desde hace ya mucho tiempo se habla de destrezas integradas, los enfoques comunicativos son los que, con la utilización de los documentos auténticos y la situación de comunicación como ejes vertebradores del aprendizaje, han desarrollado esta noción hasta sus últimas consecuencias en las progresiones y secuencias. Sobre todo porque para comprender el sentido de una comunicación se parte de las tres dimensiones de la significación (Morris 1971, Jacques 1987):

1. Eje de la referencia: de qué se habla, léxico-semántico y cultural.
2. Eje de la diferencia o de los materiales significantes: cómo se dice y con qué, lingüístico-fonético-fonológico.
3. Eje de la comunicabilidad: quién habla a quién, por qué, para quién, en qué contexto, con qué intenciones, pragmático-discursivo.

Las simulaciones y los juegos (literarios, de rol, otros)

Las simulaciones, globales o parciales, y los juegos, por estar ligados al aprendizaje de la vida cotidiana en sociedad y por trabajar las destrezas de forma integrada, tienen un lugar importante en el enfoque comunicativo. Felizmente se posee una abundante literatura sobre el tema, así como materiales para todas las edades y todos los tipos de públicos. Sin embargo, habría que ampliar las investigaciones sobre la utilización de dicho material en el desa-

rollo global de los alumnos y su papel y su lugar en la progresión y en la secuencia de las unidades didácticas a lo largo de un curso.

Las nuevas tecnologías

Los enfoques comunicativos pueden aprovechar toda tecnología que permita la interacción real en directo o en diferido: el teléfono, el fax, la carta video, la video-conferencia, Ibertel (la telemática), el correo electrónico, las autopistas de la información (Internet u otras). No obstante, algunas técnicas o materiales deben ser adaptados a las diversas situaciones de enseñanza/aprendizaje escolares o a distancia, sobre todo los que permiten la autonomía total: la enseñanza asistida por ordenador, los logicales, los relatos y juegos arborescentes, el hipertexto, los sistemas CDI y CDRom. Todos estos elementos, que vehiculan saberes, saberes hacer, cultura, valores, etc., tienen un papel que jugar en la formación social, en el desarrollo de la persona que le permitirá ajustar su aprendizaje a partir de sus necesidades, de sus objetivos y de sus motivaciones, al mismo tiempo que le proporciona los saberes hacer técnicos necesarios para su vida profesional y social.

La competencia/realización multicultural

La labor del profesor es, debería ser, según el profesor C. Giménez Romero, la de incorporar lo que es «socioafectivo a la interculturalidad, (...) la adopción de [técnicas] para resolver problemas como hilo conductor de la metodología, (...) el rechazo del «culturalismo» y (...) la integración de la teoría y la práctica» (Colectivo Amani 1994: 7). Cuatro objetivos que deberían informar la práctica de todos los profesores.

Sobre todo si tenemos en cuenta que el alumno, para llegar a la organización de su propio sistema de conocimientos generales y lingüístico-culturales, es decir, una competencia/realización comunicativa en la lengua materna y en la lengua extranjera, aprende, según Vigostky (1973 y 1979), en ésta última, primero los conceptos científicos y luego los espontáneos, pero los primeros se construyen sobre los conceptos cotidianos de la lengua materna. Estos conceptos cotidianos constituyen el conocimiento metalingüístico y el dominio de la competencia/realización en lengua materna, y ayudan, como hemos dicho, a la constitución de los conceptos científicos que, a su vez, permitirán el desarrollo de los conceptos espontáneos en lengua extranjera. Éstos se traducen en comportamientos espontáneos a partir de las teorías y de las hipótesis personales implícitas sobre el contexto lingüístico y del cotexto (elementos que la rodean) de la situación de comunicación. La distancia entre estos comporta-

mientos y los que serían correctos nos dan la medida del conflicto cognitivo que llevará al alumno al cambio conceptual.

Este cambio implica la noción de visión analítica y crítica de las culturas, es decir la capacidad de **descentración**, de asumir otros puntos de vista, pues como señala Galisson⁵: **«Conviene estructurar un fragmento de universo haciendo aparecer las relaciones lógicas que tienen entre sí las palabras que lo in-forman y lo nombran (...) El mundo no preexiste tal cual al lenguaje (...), es el lenguaje el que lo reconstruye (cf. Saussure, Wittgestein, Sapir-Worff y otros)»**. El hecho de comprender otra cultura, no implica la pérdida de la propia, al contrario, la capacidad de contrastar y adicionar, indica que ha habido un cambio cualitativo en el desarrollo de la personalidad que ha superado una etapa egocéntrica, permitiendo el desarrollo de la capacidad de adaptación a los comportamientos de la otra lengua y cultura, tanto verbales como no verbales.

Por otra parte, no hay que olvidar que, en la construcción de cualquier aprendizaje, la herencia filogenética se une al desarrollo ontogenético, en función de las características del medio social en que se vive, de la biografía del alumno, de la ayuda de la familia, de la calidad de la enseñanza que recibe, las posibilidades de movilidad social de la ciudad, etc.⁶. El análisis de la situación de enseñanza/aprendizaje y las necesidades y motivaciones debe completarse con dichos datos, ya que, según Alvarez, «un proyecto de aprendizaje de la lengua extranjera debe partir del conocimiento previo de las condiciones del contexto sociocultural» (situación física, medio, programa de actividades, etc.). Para que el aprendizaje sea efectivo, debe responder a las etapas del desarrollo cultural y social del alumno (esto implica el paso de la acción a la representación, de la comunicación al metaconocimiento y no al contrario) y al proceso de utilización de la lengua extranjera que se aprende (lo que implica el paso de la funcionalidad a la formalización y no al revés).

Los enfoques comunicativos, que proponen la interacción social como el medio para desarrollar los aspectos socio-afectivos y simbólico-imaginarios, permiten al alumno adquirir comportamientos adaptados a las situaciones comunicativas en otras culturas y en la propia.

Continuará...

Desde hace bastante tiempo, estamos felizmente (en nuestra opinión) en el terreno de la duda metodológica y del eclecticismo. Eclecticismo no sectario y no inmovilista (Potamos de Alejandría o Victor Cousin preferían no edificar un sistema nuevo, es decir, no hacer hipótesis), con una visión positiva que busca

⁵ O. c.

⁶ Vigostky, o. c., citando a K. Marx, *Introducción a la crítica de la economía política*.

la innovación, la investigación y la creación, que adapta y reconstruye para avanzar, tomando un ladrillo aquí, un sistema didáctico allí, unas técnicas y estrategias allá, siguiendo unos hilos metodológicos comunes y que sirvan para construir el edificio deseado.

Si los enfoques comunicativos saben cumplir con estas condiciones inherentes al sistema educativo pervivirán, renovándose a medida que las demás ciencias avancen. Si no, se fosilizarán y envejecerán.

Bibliografía

- ADAM, A. (1992), *Les textes: Types et prototypes*, Nathan, coll. Université, Paris.
- ARDOINO, J. ET BERGER, G. (1988), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Univ. Paris VIII, Paris.
- BERARD, E. (1991), *L'approche communicative*, CLE Int., Paris.
- BESSE, H. ET GALISSON, R. (1980), *Polémique en Didactique*, CLE International, Paris.
- BESSE, H. ET PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, CRÉDIF-Hatier, coll. LAL, Paris.
- BOUTINET, J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, PUF, Paris.
- BOYER, H., BUTZBACH, M. Y PENDANX, M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE int., Paris.
- BREEN M. P. (1990), «Paradigmas actuales en el diseño de Programas», in *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7/8, Aprendizaje, Madrid.
- BRUMFIT, CH., MOON, J. AND TONGUE, R. (1991), *Teaching English to children*, Collins ELT.
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.
- COLECTIVO AMANI, (1994), *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Ed. Popular, Madrid.
- CORDER, P. (1980), «Que signifient les erreurs des apprenants?», in *Langages*, nº 57, p. 13, Larousse
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, «Reforma y Currículum» (monográfico), nº 168, 1990, Madrid.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. ET WEISS, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*, CLE int., Paris.
- D'HAINAUT, L. (1985), *Des fins aux objectifs*, Labor, Bruxelles-Paris, citado en «Curriculum en langues et formation continue des adultes», Springer, E.L.A., nº 98, Avril-Juin 1995, Didier Erudition, Paris.

- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990), «El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 7/8, Aprendizaje, Madrid.
- FAERCH, C. AND KASPER, G. (edit.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.
- GALISSON, R. (1985), «Didactologies et Idéologies», *E.L.A.*, n° 60, Didier, Paris.
- (1991), *De la langue à la culture par les mots*, CLE int., Paris.
- HOUSSAYE, J. (1994), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Robin, Ferrer, etc.)*, Armand Colin, Paris.
- HYMES, D. (1972), *Models of the interaction of language and social life*, d'après Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981), *Langage et communications sociales*, CREDIF-Hatier, coll. LAL, cité in *Manuel d'autoformation*, P. Bertocchini et E. Costanzo, (1989), Hachette, coll. F autoformation, Paris.
- JACQUES, F. (1987), «De la signifiante», in *Revue de Métaphysique et de Morale*, n. 2.
- JUPP, J. C. ET ALII (1978), *Apprentissage linguistique et communication*, CLE int., Paris.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Alianza, Madrid.
- KRASHEN, S. D. (1982), *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford
- LEDRU-MENOT, O., «Oralité et pédagogie interculturelle», in *La didactique au quotidien*, Le Français dans le Monde, numéro spécial, coll. Recherches et applications, juillet 1995, Hachette-EDICEF, Paris.
- LAMY, A. (1976), «Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité», in *E.L.A.*, n. 22, Didier-Érudition, Paris.
- LONG, M. (1985), «A role for instruction in second language acquisition: task based language-teaching», en *Modelling and assesing second language acquisition*, K. Hyltenstan and M. Pieneman (ed.), Avon: Multilingual Matters.
- LURIA, A. R. (1985), *Lenguaje y pensamiento*, Martínez Roca, Madrid.
- MEIRIEU, PH. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris.
- MILNER, J. C. (1978), *De la syntaxe à l'interprétation*, Seuil, Paris.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette, Coll. F, Paris.
- MORRIS (1971), *Writing on the general theory of sign*, Mouton, La Haye.
- POZO (DEL), J. I. (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- (1991), «Conocimientos previos y aprendizaje escolar» en *Cuadernos de Pedagogía*, n°. 188, Fontalba, Barcelona.
- RIVENC-CHICLET, M.-M. (1983), «Approche communicative, «effets pervers», para-

doxes et contradictions», *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 9.

RÜCK, H. (1980), *La linguistique textuelle et enseignement du français*, CRÉDIF-Hatier, coll. LAL, Paris.

SILVERSTEIN, M. (1985), «The functional stratification of language and ontogenesis», in J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition. Vygostkian Perspectives*, CUP, Cambridge.

TROCMÉ-FABRE, H. (1987), *J'apprends, donc je suis*, les Édit. d'Organisation, Paris.

VYGOTSKY, L.S. (1987), *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.

— (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.

ZANÓN, J. (1991), *Cómo no impedir que los niños aprendan inglés*, inédito, Barcelona.