



Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo

Beatriz Gabbiani | Profesora Adjunta de Psico y Sociolingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Foto: Concurso Fotográfico QE / María Trigo

Presentación

Al hablar sobre la enseñanza de lenguas extranjeras ante públicos amplios conformados por docentes de distintos niveles y distintas asignaturas, muchas veces me preguntan en qué medida los temas que discuto se restringen a la enseñanza de las lenguas extranjeras, o si podrían aplicarse a la lengua en general. Por otra parte, algunas personas también me preguntan si en algunos ámbitos no se sostiene que en realidad el método comunicativo está superado, y se promueve un método post-comunicativo. En función de esta experiencia es que me propongo en este artículo discutir los conceptos de enfoque y método, y luego ver cuáles son, desde mi punto de vista, las bases de la enseñanza comunicativa y su desarrollo actual. El objetivo final de este trabajo es promover la reflexión acerca de si estas ideas se pueden extender al trabajo con la lengua en términos generales.

Enfoque/método: una distinción necesaria aunque no siempre fácil

La palabra “método” es ampliamente utilizada en referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras, con significados variados. Este hecho lleva a que cuando nos encontramos con un grupo de profesores que sostienen que trabajan con el método X, no necesariamente estén haciendo referencia a una

forma siquiera similar de enseñar una lengua extranjera. Es que el término se utiliza con significados que van desde una noción que ve al método como un conjunto de indicaciones acerca de qué hacer en clase para alcanzar los objetivos establecidos, hasta su empleo para referirse al libro o serie de libros que se usan en una determinada institución. Así, el método gramatical, el audiolingual (o audio-oral), el método directo, el natural o el comunicativo, pueden ser vistos como un conjunto de técnicas y orientaciones para el trabajo en el salón de clase, o como un manual que lleva ese nombre. Por otra parte, los nombres de los métodos ya nos demuestran que el énfasis se pone en aspectos totalmente distintos, desde cómo se aprende (método natural), a qué tipo de tarea se prioriza o qué aspecto de la lengua (método gramatical, método comunicativo), o incluso en el autor (método Berlitz). Es que, como sostiene Sánchez (2005), si partimos de las definiciones del diccionario, es posible entender por método tanto la forma sistemática y ordenada de hacer algo (el camino a seguir para alcanzar los objetivos) como el conjunto de técnicas o ejercicios que están implicados en ese camino. O sea que el propio término “método” nos permite poner énfasis en el camino seguido, en la manera de hacerlo o en los procedimientos que permiten concretar las acciones.

La variabilidad de uso del término “método”, y la variedad y complejidad de factores involucrados en una definición del mismo, han hecho que desde la década de los 60 se discuta sobre el tema y se trate de llegar a definiciones acordes a la complejidad referida. Esto no se ha logrado completamente, pero la propia discusión ha enriquecido la reflexión sobre los elementos a tener en cuenta.

Una cita ineludible en esta discusión es el temprano artículo de Anthony, 1963 (en Richards y Rodgers, 1986:15) en donde se propone una diferenciación entre enfoque, método y técnica. Para Anthony, el **enfoque** (*approach*) es un conjunto de presupuestos y creencias acerca del lenguaje, y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Es el nivel de especificación de presupuestos y creencias. El **método** es el plan general para la presentación ordenada del material lingüístico. Es el nivel en el que la teoría se pone en práctica y en el que se toman decisiones acerca de las habilidades que se van a enseñar, el contenido a enseñar y en qué orden se enseñará. Por último, la **técnica** es lo que se lleva a cabo en el salón de clase, las prácticas usadas para lograr objetivos inmediatos. Es el nivel en que se describen los procedimientos del salón de clase.

Richards y Rodgers (1986:16-29) consideran que Anthony no logra especificar suficientemente bien la complejidad del método, ya que no introduce consideraciones sobre los papeles que juegan docentes, alumnos y material didáctico en el mismo, es decir, sobre sus cometidos y responsabilidades, sobre lo que se espera de ellos. Los autores presentan una propuesta en la que ubican el **enfoque** y el **método** en el nivel del **diseño**, nivel en el que se determinan los objetivos, la planificación y el contenido, y en el que se especifican los roles de los docentes, aprendices y material didáctico. Según estos autores, el método se relaciona teóricamente con el enfoque, su organización está determinada por el diseño y se pone en práctica por medio de procedimientos. El **enfoque** refiere a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje, que sirven como base para las prácticas y principios de la enseñanza de lenguas. Para que el enfoque lleve al método es necesario desarrollar un **diseño**. En el análisis del método,

este es el nivel en que se toman en cuenta: (a) cuáles son los objetivos del método, (b) cómo se seleccionan y organizan los contenidos lingüísticos, o sea, cuál es el modelo de planificación, (c) los tipos de tareas y actividades que el método respalda, (d) el papel del aprendiz, (e) el papel del docente, (f) el papel del material didáctico. El último nivel de conceptualización y organización en un método es el de los **procedimientos**. Son las técnicas y prácticas del cotidiano del aula.

Sánchez (1997:17; 2005:669) considera que un **método** es un todo coherente en el que quedan implicados los siguientes componentes y elementos que giran en torno a tres ejes:

EJE 1 Componente de los principios y creencias subyacentes	- Teoría lingüística (naturaleza de la lengua) - Teoría psicológica (principios de aprendizaje) - Teoría pedagógica (principios de la enseñanza) - Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos, etc.) - Principios “económicos” aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, en la clase
EJE 2 Componente del contenido (objetivos), que fluye de las creencias y principios anteriores, y que se asienta en ellos	- Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos): a) Selección y estructuración de elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema fonético) b) Selección y estructuración de elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, etc.)
EJE 3 Componente de las actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica	- Procedimientos, modos y maneras a) Relativos a la pedagogía: tipología, diseño y secuenciación de actividades, roles de profesor y alumnos b) Relativos a la psicología: adaptación a la edad, reto, interacción, elementos motivadores generales y específicos c) Relativos al contexto pragmático y sociológico d) Relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula (distribución, duración, cantidad, etc.)

Cuadro 1. Tomado de Sánchez (2005:669)

Como señala Sánchez, «la cuestión del método está lejos de poder ser reducida a formulaciones simplistas, como serían la utilización de unas u otras técnicas, la utilización de materiales auténticos o no, la aplicación de una u otra teoría lingüística, etc.».

A continuación del artículo de Sánchez, publicado en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, nos encontramos con un artículo de Melero (2005) con una postura diferente. La autora, al abordar lo que Sánchez llamaría método comunicativo, también llama la atención sobre la variedad terminológica y opta por el término **enseñanza comunicativa** (como también Richards y Rodgers, 1986, hablan de *communicative language teaching*). Melero sostiene que el principal objetivo de la enseñanza comunicativa es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva, y que tiene diferentes versiones o interpretaciones, y también diferentes formas de trabajar en el salón de clase, entre las que nombra: programas funcionales, temáticos, nocional-funcionales, de procesos, mediante tareas, procedimentales, por destrezas, etc. Todos estos comparten el **enfoque comunicativo**, es decir, un conjunto de principios teóricos. En esta misma línea, Brown (2000:266), la enseñanza comunicativa de las lenguas puede ser mejor entendida como **enfoque** que como método. Es, para este autor, una posición teórica unificada, aunque con una base muy amplia, acerca de la naturaleza del lenguaje, y de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Como vemos, los autores no se ponen de acuerdo.

Cómo puede interpretarse el término comunicativo

Según Almeida Filho (1993:36), los métodos comunicativos tienen en común una característica fundamental: el foco en el sentido, en el significado y en la interacción orientada hacia un propósito en la lengua extranjera. La enseñanza comunicativa es aquella que organiza las experiencias de aprendizaje en términos de actividades relevantes y tareas de real interés y/o necesidad del alumno, para que se capacite en el uso de la lengua objeto para realizar acciones verdaderas en interacción con otros hablantes/usuarios

de esa lengua. Esta enseñanza no toma las formas de la lengua descritas en las gramáticas como el modelo suficiente para organizar las experiencias de aprender otras lenguas, aunque no descarta la posibilidad de crear en el salón de clase, momentos de explicitación de reglas y de práctica rutinizante de los subsistemas gramaticales. En este sentido, el autor considera que es necesario enfatizar que un método comunicativo no es aquel que exige que el profesor rechace la gramática u otras formalizaciones, ni aquel que exige profesor y materiales informativos para enseñar lengua oral. Un método comunicativo puede ciertamente incluir los rasgos de la oralidad y carga informativa, pero no se agota en esto su potencial. Cuando el objetivo es crear condiciones favorables para la adquisición de un desempeño real en una nueva lengua, la cuestión de los procedimientos metodológicos para hacer experimentar esa lengua es central.

Según Brown (2000:266-267), hay cuatro características interconectadas que pueden servir como definición de la enseñanza comunicativa de las lenguas. Ellas son:

1. Los objetivos del salón de clase focalizan todos los componentes de la competencia comunicativa y no se restringen a la competencia gramatical o lingüística.
2. Las técnicas utilizadas están diseñadas para involucrar a los aprendices en el uso pragmático, auténtico, funcional del lenguaje con propósitos significativos. El foco central está constituido por los aspectos del lenguaje que permiten al aprendiz alcanzar esos propósitos.
3. La fluidez y la precisión son consideradas principios complementarios que subyacen a las técnicas comunicativas. En algunas oportunidades, la fluidez puede tener más importancia que la precisión para mantener a los aprendices involucrados en el uso del lenguaje.
4. En el salón de clase comunicativo, los alumnos deben usar el lenguaje, tanto receptiva como productivamente, en contextos no ensayados previamente.

El concepto de lenguaje en la enseñanza comunicativa

Según Richards y Rodgers (1986:69-71), el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas parte de una teoría del lenguaje como



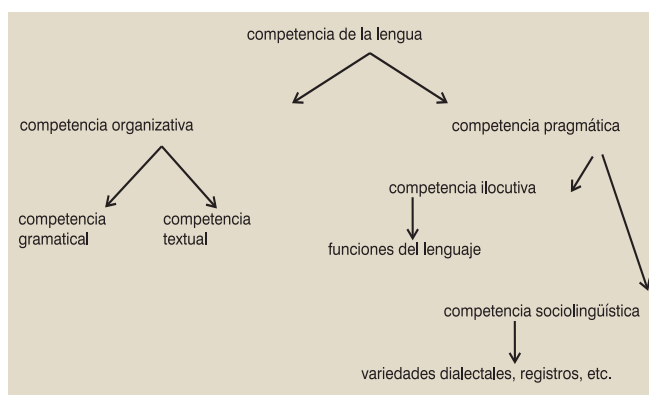
comunicación, y el objetivo de la enseñanza de lenguas es desarrollar lo que Hymes llamó “competencia comunicativa”, en oposición (o por lo menos contraste) con la teoría de la competencia lingüística de Chomsky.

Algunas de las características de esta visión comunicativa del lenguaje según estos autores son las siguientes:

1. El lenguaje es un sistema para la expresión del significado.
2. La función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación.
3. La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades principales del lenguaje no son sus rasgos gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo usadas en el discurso.

Para Bachman (1995:107-116), la habilidad lingüística o comunicativa puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Citando a Candlin, 1986 (*ápu*d Bachman, 1995), sostiene que la competencia comunicativa es «una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptar este conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida».

La competencia de la lengua, según Bachman, estaría conformada por los siguientes componentes.



Cuadro 2. Componentes de la competencia del lenguaje. Adaptado de Bachman (1995)

La competencia organizativa está compuesta por las habilidades que se requieren para el control de la estructura formal de la lengua, es decir, el conocimiento que se necesita, por un lado, para reconocer y producir frases gramaticales y, por otro, para organizar el contenido proposicional para formar textos.

La competencia pragmática, por su parte, introduce la relación de los signos con los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación. Entran aquí en consideración las condiciones pragmáticas que determinan si una frase es aceptable (independientemente de su gramaticalidad) y las condiciones que determinan qué frases son adecuadas en qué situaciones. Esta competencia abarca, además, por un lado, la competencia ilocutiva, que permite usar el lenguaje para expresar

una variedad de funciones comunicativas y, por otro, la competencia sociolingüística. Esta competencia es la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua. Algunos de los aspectos involucrados en esta competencia son: la sensibilidad frente a las diferencias, por un lado, de dialectos o variedades y, por otro, de registro o estilo, y la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado (cf. Gabbiani, 2004).

El concepto de aprendizaje en la enseñanza comunicativa

Richards y Rodgers reconocen elementos de una teoría del aprendizaje subyacente a las prácticas de la enseñanza comunicativa, que presentan como tres principios básicos.

- ▶ Uno de estos elementos puede describirse como el principio de la comunicación: las actividades que implican una comunicación real promueven el aprendizaje.
- ▶ Un segundo elemento es el principio de la tarea: las actividades en las que el lenguaje es usado para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- ▶ Un tercer elemento es el principio de significatividad: el lenguaje que es significativo para el aprendiz cimienta el proceso de aprendizaje.

La enseñanza comunicativa también trata de incorporar la dimensión afectiva y los factores emocionales en el proceso de aprendizaje. Melero (2005) sostiene que: «Si en la experiencia que conlleva el aprendizaje de una lengua no sólo se tiene en cuenta el conocimiento sino también las emociones, el aprendizaje resultará más efectivo».

Los roles de aprendiz y docente en la enseñanza comunicativa.

Breen y Candlin (*ápu*d Richards y Rodgers, 1986:76-78) describen los roles del aprendiz y del docente en la enseñanza comunicativa de las lenguas de la siguiente manera:

- El aprendiz tiene un rol de negociador entre su *self*, el proceso de aprendizaje y el objeto del aprendizaje. Este papel surge de, e interactúa con, el de negociador conjunto dentro del grupo y dentro de los procedimientos y actividades del grupo en el salón de clase. Esto implica

que el aprendiz no solo recibe, no solo obtiene “ganancias”, sino que debe contribuir y, por lo tanto, se espera que aprenda de forma interdependiente.

- Por su parte, el profesor tiene, para estos autores, dos papeles fundamentales:
 - 1- facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en el salón de clase, y entre estos participantes y las distintas actividades y textos;
 - 2- actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este segundo rol se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge de él.

Estos roles tienen como consecuencia un conjunto de papeles secundarios para el profesor:

- ▶ como organizador de las fuentes y él mismo como fuente;
- ▶ como guía de los procedimientos y actividades del aula;
- ▶ como investigador y aprendiz, con mucho para contribuir en términos de conocimiento y habilidades apropiados, de experiencia real y observada sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas;
- ▶ como analista de necesidades, consejero y coordinador de procesos grupales.

El aprendizaje basado en tareas

Como vimos, el concepto de lenguaje que subyace a la enseñanza comunicativa se basa en la idea de que el lenguaje es una acción conjunta y que se usa fundamentalmente con fines sociales. Esto nos lleva a centrarnos en por lo menos dos agentes que participan en acciones conjuntas que exigen la coordinación de acciones individuales. En todos los casos, el uso del lenguaje compromete al significado del hablante y al entendimiento del interlocutor destinatario: o sea que hay una persona que quiere decirle algo a otra que está en condiciones de entender (Clark, 2000). Es importante tener en cuenta esto para cualquier tarea a llevar a cabo en clase, o incluso de forma individual como tarea domiciliaria.

Esta concepción de lenguaje se relaciona con las actividades que se proponen para usarlo. Aquí surge el trabajo por tareas, un concepto sobre el que mucho se ha escrito y

mucho se viene discutiendo. Como sostiene Brown (2001:242), hay diferentes interpretaciones acerca de qué es exactamente una tarea. Brown cita a Skehan quien presenta a las tareas como actividades que

- ▶ tienen al significado como elemento primario;
- ▶ presentan un problema comunicativo para resolver;
- ▶ se relacionan de alguna manera con actividades comparables en el mundo real;
- ▶ priorizan la culminación de la tarea;
- ▶ se evalúan de acuerdo a su producto.

A su vez, Margarete Schlatter¹ (que cita a Pica *et al.*, 1993) sostiene que una tarea es una invitación para una acción, que tiene un propósito, y está dirigida a uno o más interlocutores. Por lo tanto, una tarea presenta:

- ▶ Un propósito, y uno o varios interlocutores.
- ▶ Integración de las habilidades.
- ▶ Explotación tanto de la competencia lingüística como de la competencia estratégica.

El conocimiento previo y la contextualización cumplen papeles importantes en el trabajo por tareas, por ejemplo, el uso de organizadores visuales (gestos/figuras/dibujos/gráficos); y la realización de actividades preparatorias, como la activación del vocabulario o la presentación previa del asunto, por ejemplo.

El objetivo de las tareas comunicativas (Willis, 2005) es estimular la comunicación real en la lengua objeto, crear un propósito real para el uso de la lengua y proveer un contexto natural para su estudio. Los estudiantes preparan la tarea, la realizan y luego estudian la lengua que surge naturalmente del proceso de la tarea y del material que acompaña. El marco ofrece una exposición rica pero accesible a la lengua en uso, a través de la escucha y la lectura, y provee oportunidades tanto para el habla y la escritura espontáneas como para las planificadas. También genera la motivación para mejorar y construir a partir de lo que ya tienen desde el punto de vista lingüístico. Willis también sostiene que el marco basado en las tareas tiene en cuenta lo que se sabe acerca de cómo

aprenden lenguas las personas. Se sabe, por ejemplo, que la práctica de formas lingüísticas no necesariamente lleva a la producción. Se sabe que la gente no puede aprender si no tiene muchas oportunidades para el uso real de la lengua. Es importante que la lengua a la que se exponen y usan, refleje el tipo de lengua que desean aprender. Por ejemplo, si necesitan lengua hablada espontáneamente (lo que, por cierto, es muy diferente de la lengua escrita planificada), entonces esto es lo que necesitan escuchar y estudiar. Otra cosa que se sabe es que el énfasis en la comunicación entre grupos pequeños sin prestar atención a la precisión puede llevar a la fosilización en la gramática de los aprendices: algunos alumnos desarrollan la fluencia pero a expensas de la precisión. El aprendizaje basado en tareas pretende enfrentar estos problemas, al combinar la reflexión sobre el enfoque comunicativo con la focalización sistemática en las formas lingüísticas. Las tareas, por lo tanto, tienen en cuenta tanto al significado como a la forma, aunque pueden poner su foco más en uno que en la otra. El cuadro siguiente resume los componentes de la enseñanza por tareas, de acuerdo a Willis (2005).

Previo a la tarea		
Presentación del tema y de la tarea. El profesor explora el tema con la clase, destaca palabras y frases útiles, ayuda a los alumnos a entender las instrucciones y los prepara. Los alumnos pueden escuchar una grabación de personas haciendo una tarea similar.		
Ciclo de la tarea		
Tarea Los alumnos hacen la tarea, en parejas o grupos pequeños. El profesor controla a distancia.	Planificación Los alumnos preparan un informe para compartir con la clase de forma oral o escrita.	Informe Algunos grupos presentan sus informes a la clase, o intercambian informes escritos, y comparan los resultados.
Foco en la forma		
Análisis Los alumnos examinan y discuten elementos específicos de los textos orales o escritos.	Práctica El profesor dirige la práctica de palabras nuevas, frases y estructuras que aparecen en el material, durante o después del análisis.	

Cuadro 3. Componentes del marco de la enseñanza por tareas. Tomado de Willis (2005:38)

¹ SEMINARIO "Actualización docente para la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras", Sector Educativo del MERCOSUR, *O ensino integrado das habilidades lingüísticas* - Prof.^a Dra. Margarete Schlatter – UFRGS.



Foto: Concurso Fotográfico QE / Elba Casagrande

Comentario final

Si pensamos en el método exclusivamente como conjunto de técnicas, es evidente que existe una especificidad del trabajo con lenguas extranjeras. Sin embargo, el concepto más amplio que se viene discutiendo en las últimas décadas, más allá de las discrepancias entre los autores, permite distinguir lo que Richards y Rodgers llaman enfoque, o el componente que Sánchez llama “de los principios y creencias subyacentes”. En este nivel, la discusión es sobre la lengua en general (su naturaleza), el aprendizaje/la adquisición del lenguaje, los principios generales del aprendizaje, que en gran medida no son exclusivos de las lenguas extranjeras. La enseñanza por tareas, que elegimos para mostrar un tipo de diseño en el marco de la enseñanza comunicativa, tampoco parece limitarse exclusivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras. El diálogo, entonces, parece posible en un marco de este tipo. 📌

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1993): *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- BACHMAN, Lyle (1995): “Habilidad lingüística comunicativa” en M. Llobera y otros: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- BROWN, H. Douglas (2000): *Principles of language learning and teaching*, New York: Longman (cuarta edición).
- BROWN, H. Douglas (2001): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- CLARK, Herbert H. (2000): “O uso da linguagem” en *Cadernos de tradução*, Nº 9.
- GABBIANI, Beatriz (2004): “Enseñanza de español a brasileños: hacia una práctica reflexiva” en *RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Nº 2:1 23-137.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2005): “Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa” en J. Sánchez Lobato; I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2005): “Metodología: conceptos y fundamentos” en J. Sánchez Lobato; I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- WILLIS, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.