

De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas

(Conferencia)

Marta Baralo Ottonello

(Universidad Antonio de Nebrija)

Introducción

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras surge en los años 70, en un momento de renovación de los estudios en lingüística aplicada y en didáctica de las lenguas. Este enfoque se desarrolla esencialmente al incorporar el concepto de función comunicativa a los métodos que hasta entonces se diseñaban sobre la base del concepto de estructura lingüística y léxica. Muchos profesores de lenguas, investigadores de la didáctica y de la lingüística aplicada de diferentes lugares del mundo han ido aportando a éste ámbito del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras diferentes diseños didácticos. Al mismo tiempo han surtido esta área de una gran diversidad de datos teóricos y prácticos, que han permitido entender mejor el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). En la actualidad y desde muy diferentes áreas del conocimiento aplicado, sabemos más sobre qué se aprende y cómo se aprende, sobre las funciones comunicativas, sobre itinerarios metodológicos que incluyen estas funciones como unidades acumulables, sobre las situaciones y contextos de uso de la lengua en que estas funciones comunicativas se realizan.

En el ámbito de la enseñanza de inglés/ LE se empieza a hablar en los últimos años de tendencias postcomunicativas¹, que aportan una revisión crítica e incorporan nuevos diseños de cursos de lenguas extranjeras. El prefijo “post-” no sólo tiene referencia temporal, en este caso, posterior al enfoque comunicativo, sino también un significado ideológico. Aplicado al movimiento postmoderno, el valor del prefijo “post-” se manifiesta a través de una gran variedad de tendencias, muchas veces contradictorias, en los ámbitos artísticos, sociales e industriales. Quizás en la metodología de enseñanza de lenguas y en los modelos socio y psicolingüísticos que la sustentan haya llegado también el momento de moverse en una pluralidad de diseños, de objetivos y contenidos, así como en una variedad de metodologías. Las tendencias postcomunicativas en la enseñanza de LE pueden entenderse como aplicaciones didácticas variadas, heterodoxas, alejadas del pensamiento único y eclécticas.

En este trabajo nos proponemos, por un lado, analizar los aportes del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro, presentar y describir, aunque someramente, algunos modelos metodológicos actuales para facilitar la adquisición de la competencia comunicativa en lengua no nativa, que podrían tener cabida bajo la etiqueta de “postcomunicativo”. Es nuestro deseo introducir este nuevo concepto en el discurso académico de la lingüística aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de y en lengua española.

Para ello, en la primera parte haremos una revisión del enfoque comunicativo en el aula de LE, desde la introducción de las funciones comunicativas en los diseños de cursos y métodos. En la segunda parte analizaremos las llamadas tendencias postcomunicativas, actuales y variadas, entre las que podremos incluir el aprendizaje mediante tareas y una variedad de propuestas metodológicas que atienden a diferentes usuarios con diferentes objetivos y necesidades. En ambas etapas didácticas de la enseñanza de LE el desarrollo metodológico renovador ha

tenido como marco básico dos publicaciones del Consejo de Europa que significaron un estado del arte en esas fechas, separadas por dos décadas. Estos documentos estuvieron consensuados y definidos por grupos de expertos de todo el mundo, procedentes de la lingüística, de la sociolingüística, de la psicolingüística y de la didáctica de LE. Se trata de *Un Nivel Umbral* (SLAGTER, 1979) y del *Marco de referencia europeo* (AAVV, 2002, MRE), documentos a los que nos referiremos en la versión en español.

Es nuestro deseo que las conclusiones promuevan un espacio de reflexión entre los formadores de profesores de LE, entre los profesores experimentados y entre los que están en proceso de formación e iniciación en la tarea docente, sobre las múltiples opciones que tenemos a nuestro alcance y sobre los contextos educativos en los que éstas pueden ser más efectivas. Si efectivamente lo postcomunicativo se asocia al adjetivo “eclectico”, el término no debe utilizarse con el significado de que “todo vale” en la metodología de enseñanza de LE.

1. El enfoque comunicativo

A comienzos de los años 70 se produce un cambio de tendencias en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que se cuestionan los fundamentos psicolingüísticos del conductismo, por influencia de los modelos mentalistas. Esto trae como consecuencia un progresivo debilitamiento de los métodos audiolinguales y del enfoque oral, basados fundamentalmente en la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos mediante la realización de ejercicios estructurales. En las nuevas propuestas didácticas el concepto de comunicación empieza a ganar fuerza frente al concepto de estructura, y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje en los cursos de lenguas extranjeras (HYMES, 1971; CANALE, 1975; WILKINS, 1976; entre otros). La enseñanza comunicativa de la lengua

se afianza con el enfoque nocional-funcional y se consolida en los 80. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real en la lengua meta, para conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas más que corrección en la producción de sus mensajes. Se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas no diseñadas especialmente para la enseñanza de la lengua. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula, procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones.

El punto de partida del enfoque comunicativo fue la propuesta de un enfoque nocio-funcional, por parte del Consejo de Europa (VAN EK, 1975, para el inglés; SLAGTER, 1979, para el español). Este enfoque nocio-funcional y situacional se basaba en unidades de aprendizaje, las funciones comunicativas, que facilitan la organización de la enseñanza de la LE atendiendo a las necesidades del alumno; con una descripción de objetivos de aprendizaje para satisfacer las necesidades comunicativas del Nivel Umbral, llamado también nivel T (de *Threshold*). La propuesta describe siete componentes: las situaciones en las que la lengua extranjera será usada, incluidos los temas que serán tratados; las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno; las funciones lingüísticas que desempeñará el alumno; lo que el alumno será capaz de hacer con referencia a cada tema; las nociones generales que el alumno será capaz de manejar; las nociones específicas, relacionadas con los temas, que el alumno estará en condiciones de manejar; las formas lingüísticas que el alumno sabrá utilizar y el grado de dominio con el que el alumno sabrá moverse en estas actividades. El Nivel Umbral es, básicamente, un nivel de comunicación oral para llevar una conversación. En la lista de funciones lingüísticas se han distinguido seis categorías principales de comunicación verbal (SLAGTER, 1979, p. 38):

1. dar o pedir información;

2. expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación;
3. expresión de actitudes emocionales y su comprobación;
4. expresión y comprobación de actitudes morales;
5. persuasión;
6. usos sociales de la lengua.

También se ha incluido una lista de las nociones generales y de las nociones específicas, así como el listado de los exponentes lingüísticos, gramaticales y léxicos correspondientes. Los criterios propuestos para determinar si una comunicación es eficaz son claramente comunicativos: que un hablante pueda hacerse entender con facilidad por un oyente que tenga un dominio nativo y que el alumno, en su papel de oyente, pueda entender la esencia de lo que le diga un hablante nativo o casi nativo de la lengua, sin obligar a éste a forzarse indebidamente. Desde la publicación del Nivel Umbral se ha ido renovando la enseñanza de lenguas extranjeras con diferentes aplicaciones didácticas y métodos que incluían todas las variables descritas en el documento. El concepto clave que se introduce con el enfoque nocio-funcional es el de la utilidad del proceso comunicativo, que tiene un propósito o función concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Se usa la lengua para preguntar, dar información, explicar, protestar, convencer, comprar, expresar gustos y preferencias, tomar decisiones y, en última instancia, para negociar significados. Por consiguiente, del enfoque nocio-funcional, se pasa, casi naturalmente, al enfoque comunicativo.

La incorporación de las funciones comunicativas en el currículo de lenguas extranjeras cambia de foco con respecto a qué se aprende y cómo se aprende. Se amplía la noción de competencia lingüística y se pasa entonces a la de habilidad o competencia comunicativa, que involucra no sólo el saber, sino muy especialmente, el saber usar la lengua, según la situación de comunicación en la que se encuentren los interlocutores. En los distintos métodos que se publican para enseñar una LE, la función comunicativa incorpora nuevas nociones, como la intención del hablante, el

contexto, la situación, es decir, el control pragmático en el uso de la lengua. También se acompaña el material didáctico habitual con vídeos y recursos visuales contextualizadores, con amplia información referencial que facilita el aprendizaje. El foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas: del foco en las formas lingüísticas, se pasa al uso de las formas; de la corrección de la forma se concentra el esfuerzo en la eficacia y adecuación del mensaje; las actividades de los alumnos van del ejercicio, casi siempre estructural a las actividades comunicativas; las programaciones pasan de la lección sobre un tema a la unidad didáctica, que incluye en su secuencia todas las destrezas comunicativas.

El concepto clave que se venía perfilando, el concepto de competencia comunicativa, procede de ámbitos diferentes a la metodología de enseñanza, pero ésta se nutre de las aportaciones e influencias de la lingüística funcional, de la etnografía del habla, de la etnolingüística, de la antropología, de la pragmática, la sociolingüística y la filosofía del lenguaje. El nuevo camino metodológico propuesto se generaliza con el nombre de enfoque comunicativo y se desarrolla sobre unos principios básicos, que se aplican de manera variada en las programaciones de las clases de LE. Entre esos principios básicos del enfoque comunicativo podemos destacar:

- Interacción y negociación del significado;
- Enseñanza centrada en el alumno;
- Dimensión sociocultural de la lengua;
- Actividades y ejercitación comunicativa:
 - interacción con el experto y con los compañeros,
 - actividad lingüística (desarrollo e integración de las destrezas),
 - estrategias de comunicación.

Esta metodología va evolucionando y en los 90 empieza a aceptarse y diseñarse una manera más operativa de aprender una LE realizando tareas

comunicativas reales en la lengua que se estudia. Este Enfoque por Tareas (LONG, 2003; ELLIS, 2005; ESTAIRE, 2008; FERNÁNDEZ, 2001) por sus características podría formar parte de las llamadas tendencias postcomunicativas y encuentra su validación y su fundamentación con la publicación del Consejo de Europa del *Marco europeo de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas* (versión en inglés, 2001; en español, 2002, Instituto Cervantes).

El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico que se basa, esencialmente en la capacidad de los alumnos para HACER cosas a través de la lengua, admite y promueve el aprendizaje mediante la acción y el desarrollo asimétrico de las diferentes subcompetencias lingüísticas y actividades de comunicación, promueve la participación en situaciones de comunicación — a través de cualquiera de las actividades de la lengua — en el centro del proceso de aprendizaje, ya que se le considera un elemento imprescindible para la adquisición; utiliza las tareas de comunicación como unidades de organización de los programas; profundiza en una concepción cognitiva/ constructivista del aprendizaje, concibe al alumno como agente activo de su propio aprendizaje (aprendizaje significativo, construcción y reestructuración de conocimientos, estrategias de aprendizaje, autonomía del alumno).

2. Tendencias postcomunicativas en la enseñanza de lenguas

Como decíamos arriba, el prefijo “post-” tiene una clara referencia temporal e ideológica. No sólo se refiere a algo posterior a una determinada época o movimiento o tendencia, sino que aporta un significado crítico, de reacción o de crisis de los valores sostenidos por el modelo anterior. Así, el término “posindustrial” refiere a la sociedad moderna en la que la industria es desplazada por las nuevas tecnologías y las actividades financieras y especulativas, que ocasionan una crisis de modelos y de métodos en el mundo industrial. Más evidente todavía es el término “postmoderno”,

referido a un movimiento que pone en crisis los valores de la modernidad, con sus principios tomados de la Ilustración y de la Revolución francesa, y se manifiesta a través de una gran variedad de tendencias, muchas veces contradictorias, tanto en literatura, como en pintura o en arquitectura.

Lo Postmoderno es muy difícil de definir, ya que no constituye una tendencia uniforme, un pensamiento único, sino justamente la ruptura en diferentes tendencias. La cultura postmoderna se caracteriza por la incredulidad con respecto a los metarrelatos, invalidados por sus efectos prácticos y actualmente no se trata de proponer un sistema alternativo al vigente, sino de actuar en espacios muy diversos para producir cambios concretos. Quizás la postmodernidad implique también la defensa de la pluralidad cultural y la riqueza de la diversidad. Brea (2002) escribe un análisis de las comunidades virtuales de la era postmedia, en el que trata de la acción comunicativa como prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales.

Como decíamos al comienzo, en los finales del siglo XX y los albores del siglo XXI se ha incorporado el prefijo “post-” al enfoque comunicativo y se empieza a observar el uso del adjetivo postcomunicativo para las tendencias más actuales o más vanguardistas en la enseñanza de lenguas (BROCKLEY, 2007).

Hoy podemos entender los enfoques postcomunicativos como nuevas apuestas metodológicas, cuyo objetivo esencial es aportar soluciones didácticas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Cada vez es más evidente que ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto de alumnos, a todas les podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles. Desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso heterodoxo, ecléctico, de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas. La diversificación del perfil de las personas que hoy en día aprenden una lengua

extranjera, de las razones por las que la aprenden y de los medios a través de los cuales la aprenden imponen también respuestas diferentes, alejadas del pensamiento único.

Lo postcomunicativo ofrece una gran variedad de tipos de cursos que se pueden diseñar además de los cursos convencionales, que ya de por sí ofrecen un amplio abanico, para adecuarse a los intereses y necesidades de los alumnos, desde una visión múltiple y polifacética. Sólo a título de ejemplo, podemos dejar constancia de algunos diseños de cursos que corresponden a los postcomunicativos, por su singularidad y eclecticismo:

- El aprendizaje a través de contenidos, relacionados con temas de interés para grupos concretos como cursos a través del cine, del teatro, de la prensa u otros medios, de la pintura, del flamenco, del tango, de la cocina, de tradiciones de países hispanohablantes, de la arquitectura modernista, de canciones y cantantes, entre otros muchos.
- El aprendizaje en contextos educativos diversos, como el español para inmigrantes, para agentes turísticos o para mediadores sociales e interculturales.
- El aprendizaje dentro de la línea de aprendizaje-servicio (*service-learning*).
- El aprendizaje en entornos virtuales.
- Los diseños de cursos por competencias.
- El concepto de competencia plurilingüe y las formas en que puede explotarse.

Esta competencia plurilingüe permite que los hablantes en una situación comunicativa puedan resolver sus necesidades de comunicación activando todo su bagaje de conocimientos y las experiencias lingüísticas, en la que las diferentes lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, los interlocutores pueden recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto: pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra.

3. Conclusión

Como mencionamos antes, en una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje mediante tareas y los principios que subyacen el trabajo mediante tareas resultan apropiados para aplicar prácticamente todos los aspectos tratados más arriba. Por su flexibilidad, el trabajo mediante tareas se presta a todo tipo de cursos, tanto los convencionales como los postcomunicativos.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas no nativas, el enfoque comunicativo constituyó un avance sustancial e incuestionable en la consecución de objetivos que capacitaban a los aprendientes de lengua para ser usuarios competentes en diferentes situaciones y necesidades de comunicación. Y los diseños postcomunicativos pueden entenderse también como la superación de la ingenuidad: revitalizan el aprendizaje gramatical implícito; revalorización del análisis contrastivo y la atención a la forma, así como la competencia discursiva basada en la competencia plurilingüe, con itinerarios más flexibles y más integradores de diversas secuencias didácticas. De ahí que muchas veces se asocie los post- a manifestaciones diversas, heterogéneas y eclécticas; pero satisfacen mejor las diferentes necesidades de los usuarios de LE.

Referencias

AAVV: equipo pedagógico Nebrija: principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1997.

BREA, J. L. *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. 2002. Disponible en: http://laerapostmedia.net/pedidos/laepm_PDF.html.

BREEN, M. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. *Comunicación, lenguaje y educación*, p. 7-8, 1990 (original en inglés, 1987).

BROCKLEY, T. *Approaches to ESL Instruction — the eclectic paradigm*. 2007. Disponible en: http://www.lang-orks.com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/ MEC, Anaya. Versión en español, 2002. Versión en inglés y en francés, 2001. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. 2005.

Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf>.

ESTAIRE, S. *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen, 2008. En imprenta.

FERNÁNDEZ, S. (Coord.). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen, 2001.

HYMES, D. H. *On communicative competence*. [S. l.]: [s. n.], 1972.

LONG, M. The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching. In: HYLSTENSTARM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.). *Instructural and social implications of second language acquisition research*. Clevedon: Avon, Multilingual Matters, 1984.

_____. A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In: HYLSTENSTARM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.). *Modelling and assessing second language acquisition*. London: Multilingual Matters, 1985.

NUNN, R. A holistic classroom activity — the class survey. *The Internet TESL Journal. For Teachers of English as a Second Language*. 2001. Disponible en: <<http://iteslj.org/Techniques/Nunn-Surveys.html>>.

SLAGTER, P. *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1979. Disponible en : <http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf>.

VAN EK, J. A. *Threshold level for modern language learning in schools*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1978.

WILKINS, D. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

Nota

¹ Agradezco muy especialmente la colaboración la Sheila Estaire, experta en el Enfoque por Tareas en la enseñanza de inglés y de español como LE y L2 en las reflexiones sobre los enfoques postcomunicativos. Presentamos la primera versión de este trabajo en la Universidad de Sevilla, en el Seminario sobre Escenarios bilingües, 2007.