

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS**

**EL ENFOQUE COMUNICATIVO A TRES DÉCADAS DE SU
SURGIMIENTO**

BALANCE CRÍTICO Y PERSPECTIVAS

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA MODERNAS
FRANCESAS**

PRESENTA

MARIA DEL SOCORRO CARBAJAL CAMBEROS

**ASESORA
DRA. HAYDÉE SILVA OCHOA**

MÉXICO, D. F.

2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO 1 La evolución metodológica hacia un enfoque comunicativo	10
1.1. Los métodos anteriores al enfoque comunicativo	10
1.1.1. El método gramática-traducción.....	10
1.1.2. El método directo.....	11
1.1.3. El método audio-lingual o audio-oral.....	11
1.1.4. El método audio-visual o situacional.....	12
1.1.5. El método estructural-global-audio-visual (SGAV).....	12
1.1.6. Conclusión sobre la evolución metodológica hacia un enfoque comunicativo.	13
1.2. La formación del enfoque comunicativo	14
1.2.1. El enfoque comunicativo, sus principios.....	14
1.2.2. La habilidad comunicativa.....	15
1.2.3. El "nivel umbral" (<i>niveau seuil</i>).....	15
1.2.4. La segunda etapa del enfoque comunicativo.....	17
1.2.5. Conclusión sobre la formación del enfoque comunicativo.	18
1.3. Las características del enfoque comunicativo.	18
1.3.1. El aprendizaje centrado en el alumno.....	18
1.3.2. El análisis de necesidades.....	20
1.3.3. La motivación.....	21
1.3.4. Los documentos auténticos.....	21
1.3.5. La simulación y el juego de roles.....	22
1.3.6. El interlenguaje y el manejo del error.....	23
1.3.7. La interculturalidad.....	25
1.3.8. La gramática del sentido	27
1.3.9. La progresión y la evaluación	27
1.3.10. El papel del maestro	29
1.3.11. Conclusión sobre las principales características del enfoque comunicativo.	29

CAPÍTULO 2	El enfoque comunicativo, entre la teoría y la práctica.	31
2.1.	Las características del enfoque comunicativo y sus ambigüedades.	34
2.1.1.	La complejidad de la autonomía en un curso de lengua	34
2.1.2.	La utopía del análisis de necesidades en un enfoque comunicativo	36
2.1.3.	La motivación del alumno deja de ser sólo responsabilidad del maestro.....	38
2.1.4.	Utilizar documentos auténticos en clase de lengua no significa llevar una pedagogía comunicativa.....	40
2.1.5.	La simulación y el juego de roles pueden influir en la formación de una posible fosilización de errores	42
2.1.6.	El interlenguaje puede contribuir a la formación de malos hábitos. lingüísticos en el alumno	43
2.1.7.	La cultura es vista, en un enfoque comunicativo, como un medio para alcanzar la habilidad comunicativa.....	45
2.1.8.	En un enfoque comunicativo la gramática del sentido no está peleada con la gramática tradicional	48
2.1.9.	La difícil tarea del maestro de llevar una progresión comunicativa auténtica	50
2.1.10.	El maestro y las dificultades que enfrenta para llevar un enfoque comunicativo	53
2.1.11.	Conclusión sobre las principales características del enfoque comunicativo y sus ambigüedades.	57
CAPÍTULO 3	Análisis contrastivo entre el enfoque comunicativo y el marco europeo común de referencia	59
3.1.	La formación del marco europeo común de referencia.....	59
3.1.1.	El Marco europeo común de referencia	60
3.1.2.	Conclusión sobre la formación del marco europeo común de referencia.	66
3.2.	El marco europeo común de referencia y el enfoque comunicativo: sus semejanzas y sus diferencias.	67
3.2.1.	La autonomía es una posible realidad en el marco de referencia	68
3.2.2.	En el marco de referencia se propone un análisis de necesidades muy ambicioso	72
3.2.3.	La importancia de la motivación en la autonomía	75
3.2.4.	Los documentos auténticos y la tecnología actual son una pareja ideal para la formación de un alumno autónomo	77
3.2.5.	La simulación y el juego de roles son actividades adecuadas en un	

curso de lengua..	79
3.2.6. El interlenguaje es un auxiliar en la autonomía del alumno	83
3.2.7. La conciencia intercultural en el marco de referencia	86
3.2.8. La gramática del sentido parece estar en el olvido	89
3.2.9. La propuesta de la evaluación y de la progresión en el marco de referencia	92
3.2.10. El nuevo perfil del maestro de lengua	97
3.2.11. Conclusión sobre las semejanzas y diferencias del marco europeo común de referencia y el enfoque comunicativo	100
Conclusión general	103
Anexos.	110
Anexo 1 Niveles comunes de referencia: escala global	111
Anexo 2 Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación	113
Anexo 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.	116
Bibliografía	119

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto hacer reflexionar sobre el mérito y el fracaso del enfoque comunicativo a poco más de treinta años de su surgimiento. Más que una mera crítica intenta determinar por qué una metodología que tiene como principal objetivo el desarrollo de la habilidad comunicativa de los alumnos en muchas ocasiones se auto-limitó, reduciendo la dinámica comunicativa a una enseñanza de lenguas restringida. Desgraciadamente, en muchos de los salones de clase se podía y se puede aún observar una realidad didáctica con algunas deficiencias, por más que la bandera del enfoque comunicativo siga en alto.

¿Fue realmente el enfoque comunicativo el que no supo ser explícito en sus postulados? ¿O bien, los profesores no entendimos cómo enseñar a comunicar al alumno, ya que seguíamos e incluso seguimos utilizando una pedagogía tradicional que coarta el objetivo de una clase comunicativa?

Para responder a estas preguntas, cabe recordar que, como toda metodología innovadora, el enfoque comunicativo tuvo muchos seguidores. Al principio pareció ser la metodología ideal que ayudaría al maestro y al alumno a cumplir con su objetivo comunicativo. Pero pronto hubo que reconocer que si bien sus postulados abrieron una gran perspectiva en la didáctica de la lengua, no se había llegado todavía al final de la búsqueda.

El propósito de este trabajo es presentar la evolución del enfoque comunicativo así como una nueva herramienta, que incluye técnicas actuales destinadas a satisfacer las necesidades y los objetivos del alumno y del maestro de lengua extranjera. Nos referimos al proyecto concretado en 2001 por el Consejo de Europa, el *Marco Europeo Común de Referencia*.

Pretendemos, aquí, llevar a cabo un análisis comparativo entre dicha herramienta y el enfoque comunicativo, con la finalidad de ver en qué medida se integran los postulados y ambigüedades de este último en la más reciente propuesta del Consejo de Europa. Se trata de determinar si las innovaciones sugeridas contribuyen a resolver las interrogantes que el enfoque comunicativo dejó pendientes.

Observaremos en qué medida el marco europeo común de referencia llena nuestras expectativas como maestros de lengua extranjera y analizaremos la situación en la que se encuentra actualmente el enfoque comunicativo.

Decidimos iniciar este estudio analizando las ideas que pensamos integraron la formación del enfoque comunicativo en los años setenta. Nos parece indispensable aprovechar las reflexiones hechas por dos corrientes de lingüistas, la anglosajona y la francesa. La anglosajona, con D. Hymes, H. Widdowson et D. Wilkins, postuló que una lengua extranjera debía integrar los factores sociolingüísticos, sin descuidar la forma; la corriente francesa, por su parte, con S. Moirand y D. Coste, le da importancia al acto del habla para la adquisición de la habilidad comunicativa en una situación específica.

A partir de los años ochenta se comienza a gestar una segunda etapa del enfoque comunicativo, pero esta vez surge el conflicto interminable entre la teoría y la práctica que da paso a una serie de reflexiones. Dichas reflexiones pretendían buscar las respuestas necesarias a los numerosos problemas que surgieron cuando el maestro no tuvo claro cómo llevar a cabo la habilidad comunicativa. Al no encontrar soluciones a sus interrogantes, el maestro toma de cada método las actividades que se adapten a sus necesidades (la traducción, el dictado, ejercicios estructurales, etc.).

A esta nueva metodología C. Puren¹ le dio el nombre de eclecticismo. Al surgir ésta se hizo más patente la situación ambigua en la cual se encontraba el enfoque comunicativo. Los profesionales de la lengua se cuestionaron entonces acerca de la situación real del enfoque comunicativo: ¿Qué tan válido es el uso de la gramática formal? ¿El alumno es realmente autónomo en su aprendizaje? ¿Realmente se toman en cuenta las necesidades del alumno? ¿La interculturalidad se puede aprender con el manual de clase?

Consideramos que, para entender las causas por las que el enfoque comunicativo demostró que no era la metodología ideal que todos esperaban encontrar, es necesario tomar en cuenta las reflexiones que hicieron los siguientes investigadores:, entre otros: C. Puren, considera que si en el enfoque comunicativo se retoman algunas características de las metodologías pasadas es entonces un método ecléctico; H. Besse y R. Richterich estudian la situación real del alumno y del maestro, así como la importancia del análisis de necesidades y de los objetivos del alumno; É. Bérard propone la formación de una

¹ C. Puren, *La didactique des langues étrangères...*, p. 29.

conciencia lingüística en el alumno, J. Courtyllon cuestiona la gramática formal, H. Holec y C. Trompette analizan la autonomía real del alumno.

Esperamos que este análisis ayude al profesional no nativo de la lengua extranjera — principalmente el idioma francés— a entender la pedagogía comunicativa y todo lo que ella implica. Estamos conscientes que la labor del maestro es titánica, puesto que tiene que incorporar conceptos y modelos nuevos a su pedagogía:

- La habilidad comunicativa y todos sus componentes.
- El aprendizaje autónomo.
- El papel que el docente desempeña en la pedagogía actual.
- La interculturalidad.
- El interlenguaje y la fosilización.
- Una progresión que abarque la gramática del sentido y la gramática formal.
- La adopción de técnicas para resolver problemas como hilo conductor de la metodología.
- La integración de la teoría y la práctica, entre otros.

Por ello, es bueno subrayar que el docente tendrá que esforzarse más de lo acostumbrado para lograr su objetivo. Sin embargo, consideramos que no es imposible de alcanzar, sólo debe continuar preparándose y actualizándose si quiere obtener resultados satisfactorios en su clase.

Al tener en cuenta el *Marco Europeo Común de Referencia* como una herramienta para el maestro en el proceso de la enseñanza-aprendizaje sus autores desean que al profesor se le facilite su labor docente, por ejemplo evaluar la habilidad comunicativa. Sus autores proponen, para ello, escalas de niveles gracias a las cuales el alumno podrá autoevaluarse y saber el nivel que le corresponde. De esta manera sabrá qué conocimientos deberá adquirir en cada uno de ellos, esto con la ayuda de descriptores.

Este trabajo está estructurado de la manera siguiente: en el primer capítulo, proponemos revisar la historia del enfoque comunicativo, metodología que se impuso en la enseñanza de lenguas desde los años setenta. Éste se presentó como un proceso creativo y cognoscitivo, flexible y negociable. Consideramos que para entender su formación es necesario estudiar brevemente las características que conforman las metodologías pasadas: el método tradicional, el método directo, el método audio-oral, el método audio-visual y el método estructuro-global-audio-visual. Analizaremos por qué se da el paso de una metodología a otra.

Con el enfoque comunicativo se deja atrás la idea de que una sola teoría implícita en un solo método era lo ideal en un curso de lengua. Especificaremos en qué consiste cada una de las principales características que lo conforman y analizaremos en qué radicó su originalidad. Estas características se dieron para ayudar al alumno en su devenir autónomo. Es, por ello, necesario conocer sus necesidades, sus objetivos, sus motivaciones y sus limitaciones para que desarrolle el saber declarativo (*savoir*), el saber procedimental (*savoir-faire*), el saber actitudinal (*savoir-être*) en un curso de lengua. Entre estas características se encuentran la noción del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la gramática pedagógica, el documento auténtico, la simulación y los juegos de roles, una progresión flexible, la interculturalidad y el interlenguaje.

En el segundo capítulo, trataremos de analizar las ambigüedades entre el enfoque comunicativo y la práctica en el salón de clase. Nos parece necesario aclarar que para este análisis nos cuestionamos si el enfoque comunicativo hizo que el alumno se comunicara exitosamente y cuáles fueron las múltiples causas que obstaculizaron o impidieron la comunicación. Para ello retomaremos las características que lo conformaron y analizaremos las fallas que, creemos, tuvo y que confundió a los profesionales de la lengua a más de treinta años de su aparición, puesto que a lo largo de su historia sufrió cambios que no fueron suficientes para concretar su objetivo comunicativo.

En el tercer capítulo, estudiaremos una nueva propuesta impulsada por el Consejo de Europa dentro de la pedagogía comunicativa. No queremos decir que sea la única solución para auxiliar al alumno en su aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, creemos que puede ser una opción interesante para llevarla a la práctica en el salón de clase: *El Marco Europeo Común de Referencia: Aprender, Enseñar, Evaluar*. Dicho documento va dirigido a los profesionales de la lengua. Una de sus finalidades es unificar criterios educativos europeos que faciliten la comparación de programas, exámenes, *tests* y certificaciones. Otra es lograr la autonomía del alumno en función de sus necesidades, sus motivaciones y sus recursos. Sería interesante ponerla en práctica con alumnos mexicanos, como una propuesta que los ayude en su devenir autónomo.

En primer lugar, presentamos la historia de su formación, a partir del momento en que se publicó en 2001, con el objetivo de unificar la enseñanza de las lenguas en Europa. Después explicaremos brevemente en qué consiste y cuál es su utilidad. Finalmente,

haremos un análisis comparativo entre el enfoque comunicativo y el marco europeo común de referencia. Analizaremos los puntos a favor y los puntos en contra que pudieran surgir de este análisis entre ambos.

Esta nueva propuesta conlleva implícitas muchos de los postulados del enfoque comunicativo, como la importancia de la habilidad comunicativa, del nivel umbral, de conocer las necesidades del alumno, del papel que juega el maestro, de la autonomía del alumno, etc. El análisis comparativo puede ayudarnos, por un lado a definir hasta qué punto los postulados del enfoque comunicativo siguen vigentes, y por otro lado, a conocer en qué medida el nuevo proyecto aporta beneficios e innovaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 1

La evolución metodológica hacia un enfoque comunicativo

En este capítulo presento, en primer lugar, la evolución de los métodos que fueron los más representativos, anteriores al enfoque comunicativo y, por falta de mejores resultados influyeron para la formación de este enfoque. Me refiero al método *gramática-traducción* o *tradicional*, al método *directo*, al método *audio-lingual* o *audio-oral*, al método *audio-visual* y al SGAV.¹ Mi principal fuente teórica en esta parte es H. Besse.² Posteriormente analizaré la formación del enfoque comunicativo. En este apartado tomo como referencia a los teóricos anglosajones D. Hymes, D. Wilkins, D. Wilkins, Von Ek, M. Canale, M. Swain, y a los teóricos franceses D. Coste, S. Moirand, F. Debyser, entre otros. Finalmente presento los postulados del enfoque comunicativo. Para este análisis me baso en investigadores como R. Richterich, D. Nunan, H. Holec, É. Bérard, C. Puren, entre otros.

1.1. Los métodos anteriores al enfoque comunicativo

1.1.1. El método *gramática-traducción*

En el método *gramática-traducción* el aprendizaje se apoya en un proceso deductivo. Se memorizan reglas gramaticales que se aplican después en ejercicios, y se aprende el vocabulario con su equivalente en la lengua materna para posibilitar la traducción de los textos literarios. Todas estas actividades tienen el objetivo de que el alumno llegue a leer estos textos; de esta manera adquirirá algunos conocimientos de historia y literatura. Por otra parte, el maestro funge como el poseedor del saber, mientras que el alumno es sólo el receptor del conocimiento, por lo que asume una actitud menos activa.

¹ Estructuro-global-audio-visual.

² H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, pp. 21-47.

Se podría afirmar que la aplicación de este método hoy en día resulta obsoleta. Sin embargo, muchos profesores lo siguen utilizando en su práctica diaria.

1.1.2. El método directo

Con el método *directo* se busca que el alumno alcance un dominio efectivo de la lengua. Su objetivo es práctico. El vocabulario deja de ser literario y se empieza a trabajar mediante mini-diálogos, que representan una situación específica en la vida del alumno. Este método rompe con las reglas establecidas por el método gramática-traducción. Se inspira en el aprendizaje “natural”. Uno de sus objetivos es que el alumno asocie el significado a la palabra extranjera en un contexto dado.

A este método también se le reconoce como descriptivo, debido a que el maestro emplea diferentes recursos para darse a entender por el alumno, como la mímica. De esta manera evita traducir la palabra. En lo que respecta a la gramática, esta es inductiva, no se dan explicaciones gramaticales. La relación entre el maestro y el alumno es más cordial que en el método anterior.

Aunque tuvo mucho éxito en su momento, hubo motivos internos que no ayudaron a su continuación. Entre estos factores encontramos la cantidad excesiva de vocabulario que debía ser aprendida por el alumno, así como la intransigencia en el uso de la lengua materna en clase.

1.1.3. El método audio-lingual o audio-oral

Este método nace en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial. Su finalidad es formar personas que hablen otras lenguas de una manera rápida y eficaz. Se considera indispensable que el maestro presente a un nativo de la lengua estudiada para que los alumnos lo imiten. Además se desea eliminar y/o prevenir los errores de la lengua extranjera, ya que es necesario que las estructuras sintácticas de la lengua materna no interfieran con la lengua que el alumno está en vías de aprender.

Este método está constituido por la psicología *behaviorista* y por el estructuralismo lingüístico. Por ello, el aprendizaje de la habilidad lingüística se realiza con base en

automatismos verbales, llevados a la práctica por medio de condicionamiento; se toma a la lengua como un conjunto de hábitos, cuya asociación es de estímulo-respuesta.

Aunque en este método se le da prioridad a la práctica oral, el alumno se encuentra con la dificultad de la falta de autenticidad en los intercambios reales, pues los diálogos vistos en clase no son tan complejos como los utilizados en la vida cotidiana.

1.1.4. El método audio-visual o situacional

El método *audio-visual* o *situacional* surgió casi al mismo tiempo que el *audio-lingual*. Su objetivo es el de enseñar-aprender una segunda lengua en situación, utilizando una gramática inductiva, aunque con ejercicios estructurales como en el método anterior.

Entre otras novedades, este método emplea un vocabulario cotidiano y se apoya en ejercicios realizados en el laboratorio de lengua. Se permite el uso de medios *verbales* y *no verbales* durante el proceso. Por *verbales* se entiende el ritmo, la entonación, etc.; por *no verbales* se entiende los ademanes, la mímica, entre otros.

En este método, no se automatiza una estructura morfosintáctica por medio del proceso estímulo-respuesta, sino que se reutilizan los elementos de los mini-diálogos en situaciones diferentes, con la finalidad de que los alumnos perciban los posibles usos de la lengua.

1.1.5. El método estructuro-global-audio-visual (SGAV)

En el método *SGAV* el alumno debe interactuar con su entorno de manera global, estructurando constantemente los medios verbales y no verbales antes mencionados, con los que se involucran todos los sentidos, pero principalmente la vista y el oído. En este método el aprendizaje se centra en la comunicación. Por lo que la lengua es vista ante todo como un medio de expresión y de comunicación oral.

Sin embargo, ni la función comunicativa ni la comunicación fueron realmente el objeto de reflexión, en ninguno de estos dos últimos métodos, como lo explica S. Moirand: “*Cette notion de communication si souvent invoquée (mais seulement invoquée) dans la littérature sur l’enseignement/apprentissage des langues est toujours abandonnée au profit*

d'une notion connexe, celle de situation".³ El objetivo de la situación comunicativa, vista por estos métodos, no era en sí el comunicar en lengua extranjera, sino repetir los diálogos de la lección que se supone representan las futuras situaciones con las que se topará el alumno en su realidad comunicativa.

1.1.6. Conclusión sobre la evolución metodológica hacia un enfoque comunicativo.

Después de este breve estudio sobre la evolución de los métodos pasados, podemos concluir que cada uno de ellos aportó algo nuevo al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

- El método *gramática-traducción* le da mayor importancia a la utilización de textos literarios así como a la traducción de éstos, palabra por palabra, en la lengua materna y viceversa.
- El método *directo* propone un objetivo práctico, que emplee la lengua como un instrumento de comunicación. Se olvida del léxico literario y de la gramática deductiva.
- El método *audio-lingual o audio-oral* se enfoca en el trabajo oral. Toma la lengua como un conjunto de hábitos lingüísticos que hace que se lleguen a utilizar espontáneamente las formas lingüísticas.
- El método *audio-visual*, se auxilia de medios verbales y no verbales. Introduce el empleo de mini-diálogos en diferentes situaciones. La finalidad es que el alumno se de cuenta de los diversos usos de la lengua en cada situación que se le presente.
- El método *SGAV* le da mayor énfasis al sentido de la vista y del oído. Se centra en el aprendizaje de la comunicación, sobre todo verbal, sin dejar de lado lo no verbal (gestos, mímica, etc.).

Cada uno de estos métodos respondió a las necesidades surgidas en su momento en el salón de clase. Sin embargo, los postulados de estos métodos no fueron suficientes para responder a las necesidades de un mundo cada vez más globalizado. En efecto, los métodos le dieron prioridad al sistema lingüístico y no a su uso en la comunicación. Por ello, en 1970 el Consejo de Europa, en colaboración con un grupo de expertos, buscó

³ S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 47.

métodos innovadores en el aprendizaje de las lenguas que solucionaran las mayores dificultades de comunicación que se le presentaran al alumno. Se pretendía además facilitar el aprendizaje de una lengua al grupo de migrantes e inmigrantes para su sobrevivencia en el país extranjero. El programa de *Lenguas vivas* creado en 1972 fue una de las propuestas de esta búsqueda. En dicha propuesta se integra la formación del enfoque comunicativo.

En el siguiente apartado explicaremos en que se basa este enfoque y cuáles son sus aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

1.2. La formación del enfoque comunicativo

En las últimas décadas del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras cambia radicalmente. Por una parte, la lengua deja de ser considerada el resultado de estímulos-respuestas y pasa a ser algo creativo, innovador y productivo. Por otra parte, algunas corrientes como la sociolingüística, la psicolingüística y muy especialmente la etnografía de la comunicación “abren la puerta” a una serie de factores extralingüísticos, que se consideraban hasta ese momento ajenos a la lengua como sistema, tales como el ámbito (escolar, profesional, cultural, etc.), la interacción hablante-oyente, la cultura, etc. Dichos factores empiezan a considerarse fundamentales para explicar la lengua. A las nuevas perspectivas creadas por la pragmática lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras, se suma el interés de organismos internacionales por promover una nueva enseñanza que responda a las necesidades de un público adulto y diverso.

1.2.1. El enfoque comunicativo, sus principios

El Consejo de Europa, apoyado por un grupo de investigadores, llevó a cabo durante las décadas de los años setenta y ochenta el programa *Lenguas vivas*, que tenía como objetivo en primer lugar, dotar al alumno de una habilidad comunicativa que no se limitara a las aptitudes meramente lingüísticas. En segundo lugar, centrar el aprendizaje en el alumno, dándole a éste mayor importancia que a la materia de enseñanza misma. Y en tercer lugar, integrar de acuerdo con sus necesidades, los aspectos gestuales, corporales y culturales.

Para facilitar dicho objetivo, F. Debyser⁴ señala que se deben incluir en la propuesta los siguientes componentes:

- En primer lugar, se precisa un análisis de necesidades que permita situar al alumno en el centro del aprendizaje.
- En segundo lugar, se requiere de una descripción de la lengua que emplee la lingüística de la enunciación (diferenciándola de la estructural y de la pragmática), pero que tome en cuenta la dimensión sociolingüística.
- En tercer lugar, es necesaria una progresión múltiple que se fije en la variedad de alumnos y la elaboración de nuevos y diferentes tipos de materiales pedagógicos, entre ellos, la introducción de documentos auténticos.
- Finalmente, se desea una evaluación específica que mida la capacidad de comunicación del alumno.

La unión de estos componentes tiene como objetivo dotar al alumno de una habilidad comunicativa que no se limite a las aptitudes meramente lingüísticas e integre, de acuerdo con sus necesidades, los aspectos gestuales, corporales y culturales.

Esto supone adquirir el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua con respecto a diferentes situaciones: saber si algo es formalmente posible, si es viable y/o apropiado en relación con el contexto, etc. Es decir, el alumno debe adquirir la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, cuándo callar, o bien saber el uso de un registro formal o informal.

1.2.2. La habilidad comunicativa

Dentro del enfoque comunicativo enseñar una lengua significa darle prioridad a una habilidad más amplia que aquella de situación manejada por algunos métodos anteriores. D. Hymes define la habilidad comunicativa como: “*La connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l’utilisation de la parole dans un cadre social [...] qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet parlant*”.⁵ En este enfoque no sólo se promueve la adquisición de las estructuras lingüísticas, sino también las sociolingüísticas.

⁴ F. Debyser, “De l’imparfait du subjonctif ...”, pp. 28-40.

⁵ D. Hymes, cit. por H. Besse, “Enseigner la compétence de communication”, p. 41.

1.2.3. El “nivel umbral” (*niveau seuil*)

En 1972, el lingüista D. Wilkins⁶ propuso una definición funcional o comunicativa que pudiera servir de base para el desarrollo de programas comunicativos en la enseñanza de lenguas. Su contribución consiste en un análisis de los significados comunicativos que requiere el alumno de lenguas para entender y expresarse. En lugar de describir la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen a los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: las categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, cantidad, frecuencia, etc.) y categorías funcionales (peticiones, ofrecimientos, etc.).

El Consejo de Europa incorporó este análisis a un sistema de especificaciones para un programa de lengua comunicativa de nivel umbral de primer nivel: *Threshold Level*. Este programa se adoptó muy pronto para todas las lenguas. D. Coste y un grupo de expertos concibieron este *niveau seuil* para el francés como:

*L'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger (en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux [...] des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier, voire, partager les préoccupations et le mode de vie.*⁷

Como lo indica D. Coste, con el “nivel umbral” se fijan una serie de funciones de la lengua basadas en objetivos específicos de comunicación. Se trata de concretar las necesidades comunicativas más importantes que se le presenten al alumno en situaciones diarias, así como también se pretende facilitarle las formas apropiadas de la lengua que puedan serle útiles para enfrentar esas necesidades.

Se parte del supuesto de que el alumno necesita cruzar el nivel “umbral” hacia una vida normal en el país extranjero o bien quiera relacionarse con extranjeros que visitan su país. Para ello, resulta útil responder a ciertas preguntas que abordan todos los posibles factores que necesitará el alumno para comunicarse en la lengua extranjera. Por ejemplo,

⁶ D. Wilkins, *ibidem.*, p. 43.

⁷ D. Coste, *Un niveau seuil...*, p. III.

¿Qué situaciones se le podrían presentar al alumno? ¿En qué actividades relacionadas con la lengua es más probable que participe? ¿Qué funciones de la lengua le serán más útiles?

1.2.4. La segunda etapa del enfoque comunicativo

En la década de los ochenta, el enfoque comunicativo sufre cambios importantes en su teoría:

- Se introduce la noción de progresión de los objetivos de lenguaje en el salón de clase.
- Se pretende que se negocien los objetivos de aprendizaje entre el maestro y el alumno.
- Se enfatiza el uso de documentos auténticos para mejorar la comprensión escrita y oral.
- Se amplía el concepto de habilidad comunicativa.
- Se busca un alumno autónomo.

La habilidad comunicativa ha sido estudiada por muchos investigadores, y cada uno de ellos le ha agregado componentes de acuerdo con su punto de vista. En esta segunda etapa, por ejemplo, los teóricos anglosajones M. Canale y M. Swain⁸ la definen como la suma de diferentes tipos de habilidades o subcompetencias: la lingüística, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Por su parte, la investigadora francesa S. Moirand toma en cuenta el componente sociocultural, pues hace hincapié en la necesidad de conciliar la comunicación y la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La lengua es considerada, entonces, un elemento central de las relaciones sociales, y se estudia de esa manera.

En suma, el enfoque comunicativo es reconocido, por los teóricos, como la vertiente pedagógica en la que se ha concretado la organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua. Este enfoque da lugar a diversos métodos de trabajo basados en tareas, en proyectos, etc., en los cuales hay un elemento común: el aprendizaje orientado al uso comunicativo del lenguaje y no a la forma.

Dentro de este enfoque la práctica del lenguaje debe estar contextualizada y debe implicar a los alumnos personalmente. Se parte del concepto de que tanto las palabras como las oraciones son fáciles de aprender y recordar si son significativas y están dentro de un

⁸ M. Canale y M. Swain, cit. por D. Little, "Stratégies dans l'apprentissage", p. 158.

contexto.⁹ La adquisición y el manejo de la habilidad comunicativa constituyen un punto clave en esta nueva metodología.

1.2.5. Conclusión sobre el enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo fue una propuesta alternativa que auxilió y auxilia actualmente a los maestros de lengua. Diferentes corrientes de lingüistas, como la anglosajona y la francesa, se dieron a la tarea de estudiar las nuevas necesidades de la enseñanza de lenguas. Dichas corrientes propusieron que el proceso de enseñanza-aprendizaje abarcara la habilidad comunicativa, es decir, no se trataba sólo de repetir un diálogo en la lengua que se estudia, sino que se requería dar una mayor atención a la comunicación como proceso y resultado. Por ello ambas corrientes coincidieron en colocar al alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, de esta manera, esperaban que el aprendiente supiera utilizar las funciones comunicativas en un contexto dado. Esto es, saber que decir, a quien, cuándo, dónde y qué nivel de lengua emplear. Con los diez postulados que presentamos a continuación definiremos las características que conforman el enfoque comunicativo.

1.3. Las características del enfoque comunicativo

1.3.1. El aprendizaje centrado en el alumno

En el enfoque comunicativo el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que realmente importa no es lo que enseña el maestro sino lo que aprende el alumno. El maestro puede ayudar y aconsejar, pero es el alumno quien aprende. El centro de atención de la enseñanza comunicativa es, por lo tanto, el alumno.

Dentro de una enseñanza comunicativa es primordial tomar en cuenta las necesidades lingüísticas, comunicativas y culturales del alumno. H. Widdowson¹⁰ explica que todos los componentes de la habilidad comunicativa son importantes, y no podemos separarlos si queremos que el alumno logre cumplir con la intención comunicativa.

⁹ L. Vigotsky, cit. por M.-A. Moreira, *Teorias de aprendizagem*, p. 110.

¹⁰ H. Widdowson, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, p. 96.

Explica, también, que la lengua no sólo es un saber declarativo (*savoir*) sino un saber procedimental (*savoir-faire*) que el hablante debe dominar en cualquier situación que se le presente. Para ello, se deben tomar en cuenta tanto las necesidades como las motivaciones del alumno.

Uno de los objetivos principales de la metodología comunicativa es que el alumno sea responsable, que aprenda a definir sus metas y sepa alcanzarlas. Para ello, el maestro debe concientizar al alumno de la parte de responsabilidad que le toca asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera que un aprendizaje eficaz requiere, por parte del alumno:

- Una actitud que incluya comunicarse en la lengua estudiada siempre que pueda.
- Arriesgarse a cometer errores.
- Profundizar en el funcionamiento de la lengua.
- Corregir sus propias producciones orales y escritas y compararlas con la forma correcta.

Al colocar al alumno en el centro del proceso se aspira que a partir de las necesidades y motivaciones pueda gestionar mediante un “contrato” los objetivos de la clase, la calidad y la cantidad de las interacciones, los criterios de evaluación, el tiempo empleado en tal o tal actividad, entre otros. La negociación forma parte de un proceso de autonomía que el maestro debe organizar sin olvidar que se trata de un saber procedimental que se adquiere y se construye progresivamente.

1.3.2. El análisis de necesidades

En el enfoque comunicativo es primordial que el maestro conozca y analice las necesidades del alumno, pues solamente así podrá ayudarlo a alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Las necesidades y los objetivos no son exclusivamente lingüísticos: no se aprende una lengua por el solo hecho de hacerlo, sino para utilizarla en una situación comunicativa definida. Así, no se hablará de necesidades lingüísticas, sino del concepto más amplio de *besoins langagiers*, es decir de necesidades de lenguaje.

En efecto, cada alumno llega a la clase de lengua extranjera con objetivos, intereses y deseos diferentes de lo que quiere obtener o realizar al finalizar su curso o en el transcurso de él. Es por ello que el enfoque comunicativo propone hacer un análisis de

necesidades. Éstas conforman, según el contexto, tres realidades que se conectan entre sí pero se encuentran separadas por el objetivo que cumple cada una:

- Lo que el alumno desea aprender.
- Lo que el ámbito profesional, social y cultural exige de él como individuo.
- Lo que necesita aprender en la lengua extranjera.

R. Richterich¹¹ precisa, por una parte, que la enseñanza de una lengua está íntimamente ligada al tipo de público al que se dirige, por lo que es indispensable hacer un análisis de necesidades minucioso de este público. Es decir, el maestro debe conocer las motivaciones, las necesidades y los objetivos de aprendizaje del alumno.

Por otra parte, R. Richterich propuso que para llevar a cabo este análisis, las necesidades podían determinarse en función de actos de habla que debían observarse en ciertas situaciones, con ciertos interlocutores y con referencia a ciertos objetos o nociones. A estos actos de habla S. Moirand los llamó “unidad mínima”, y D. Coste los integró al nivel umbral.

Es necesario destacar que el compromiso tanto del alumno como del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable para alcanzar los objetivos planteados en un curso de lengua extranjera. Por ello, analizar las necesidades del alumno en cada etapa de su aprendizaje es necesario, puesto que a medida que avanza en su estudio, sus necesidades cambian y le surgen otras nuevas.

1.3.3. La motivación

El enfoque comunicativo se caracteriza por incluir dentro de la habilidad comunicativa el componente psicolingüístico. A. Signoret¹² menciona que la motivación se refiere a la disposición total que tiene el alumno para adquirir una lengua extranjera, que se refleja en una combinación de esfuerzo, deseo y reacciones afectivas a dicho proceso. Es decir, el desarrollo de una lengua extranjera no depende únicamente de la aptitud y de la inteligencia que tenga el alumno, sino también de las variables afectivas que se dan en el transcurso del aprendizaje en clase, como son la actitud y la motivación.

¹¹ R. Richterich, *L'identification des besoins et la définition des objectifs*, p. 52.

¹² A. Signoret, “Módulo de psicolingüística”, p. 12.

La motivación, por lo tanto, es parte primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si un alumno está motivado le será más fácil comunicarse en la lengua que aprende. El alumno puede tener *motivos intrínsecos* (la curiosidad, la predisposición a explorar, a analizar, a entender, etc.), y *motivos extrínsecos* (lograr el reconocimiento de su medio, obtener prestigio, etc.) al iniciar su aprendizaje. Pero debe interesarse por desarrollarlos si su objetivo es aprender realmente una lengua extranjera, ya que de eso depende que le tome más o menos tiempo el adquirir la habilidad comunicativa.

El enfoque comunicativo propone actividades comunicativas como el juego de roles o la simulación, en los cuales se trabaja por parejas o en grupos y pueden ayudar al fomento de la motivación en el alumno, pues le proporcionan la oportunidad de comunicarse en la lengua extranjera con sus demás compañeros. Por ende, este enfoque pretende que el alumno se involucre más en la lengua que aprende y que le de un significado a su aprendizaje.

1.3.4. Los documentos auténticos

En un enfoque comunicativo se pretende que los alumnos adquieran el dominio de la lengua, objeto de estudio, tanto en forma hablada como escrita. Por ese motivo, los contenidos que se desarrollan en clase están en estrecha relación con las destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita). Los documentos auténticos son un medio para alcanzar el objetivo comunicativo en clase.

Lo interesante del documento auténtico es el contacto que hay con aspectos reales de la lengua extranjera, ya que permiten que el alumno se coloque en un lugar, en un momento y en un grupo social específicos. Su variedad, su actualidad y su pertinencia temática hacen que su uso sea atractivo. Además, el maestro puede valerse de este tipo de documento para conciliar la comunicación y la cultura de la lengua extranjera al mismo tiempo.

1.3.5. La simulación y el juego de roles

En el enfoque comunicativo la enseñanza-aprendizaje está centrada en el alumno y la función del maestro es brindarle las herramientas necesarias para que se comunique en la

lengua que estudia. Las simulaciones y el juego de roles forman parte de las actividades comunicativas que auxilian al alumno en su aprendizaje.

Con la simulación, se requiere poner en práctica las estructuras aprendidas y producir, al mismo tiempo, otras nuevas con base en las anteriores. De esta manera, el alumno podrá manipular el vocabulario y las nuevas estructuras dadas por el maestro. La mayoría de las actividades realizadas en clase implican una intención de comunicación, ya sea simulada o auténtica.

Por *simulada* se entiende la actividad en donde el alumno produce oraciones usando la primera persona (“yo”), pero poniéndose en el lugar de otro individuo. Mientras que en una situación *auténtica* se refiere así mismo al emplear la primera persona, formulando sus oraciones a partir de su experiencia personal y de su percepción particular de las situaciones.

J.-M. Caré y F. Debyser señalan: “*Nous appelons simulation, dans la perspective de la classe de langue, la simulation, fictive et jouée d’échanges interpersonnels organisés autour d’une situation problème: cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer*”.¹³ La simulación implica señalar una situación precisa al alumno (ir al banco, estar en el aeropuerto, comprar un boleto de avión, etc.). El estudiante debe representar la situación imaginando que se encuentra en el país de la lengua que estudia. Cabe mencionar que una simulación no implica hacer teatro, ni memorizar diálogos.

Con respecto al juego de roles, el enfoque comunicativo tiene como objetivo que el alumno cree y ponga en práctica las estructuras y el vocabulario aprendido en la clase de lengua. Además, propone una situación comunicativa más cercana a la realidad lingüística con la que el alumno pueda llegar a enfrentarse durante su uso real de la lengua extranjera.

J.-M. Caré define el juego de roles como: “*L’animation par deux ou trois étudiants de scènes de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés [...], sans consignes autres que l’indispensable nécessaire pour le point de départ*”.¹⁴ Como se describe anteriormente, con el juego de roles, al alumno se le estimula a

¹³ J.-M. Caré y F. Debyser, *Jeu langage et créativité*, p. 11.

¹⁴ J.-M. Caré, “Jeux de rôles: jeux drôles ou drôles de jeux”, p. 40.

* Enunciados escritos erróneamente sólo para ejemplificar.

ser creativo y espontáneo, puesto que está creando una posible situación comunicativa, a la cual se enfrentará en un momento de su vida.

Tanto el juego de roles como la simulación permiten que el participante se exprese en la lengua que aprende sin reproducir los diálogos del manual de clase. La lengua que emplea responde a una necesidad o a un deseo propio de comunicarse, favoreciendo la espontaneidad y la buena relación entre los interlocutores.

1.3.6. El interlenguaje y el manejo del error

En el enfoque comunicativo se sugiere que el interlenguaje del alumno evolucione con flexibilidad hacia la lengua extranjera. El objetivo de aprendizaje del alumno es remodelar su sistema interiorizado para hacer caber en él la norma de la lengua extranjera. Para lograrlo hace inferencias a partir de una norma externa. Se observa entonces que “desmantela” partes de su sistema de la lengua materna y que incorpora en su interlenguaje formas de la segunda lengua.

Cuando un alumno no sabe expresar lo que desea en la lengua extranjera, normalmente recurre a sus conocimientos en su lengua materna, y a lo que sabe de la lengua extranjera. La lengua materna es empleada, entonces, como soporte de la segunda lengua. Dentro de la habilidad comunicativa, el componente psicolingüístico trata de explicar la formación de este lenguaje intermedio creado por el alumno. Por ejemplo, si quiere decir en francés “como pastel”, él dice * “*Je mange pastel*” en lugar de decir “*Je mange du gâteau*” o si quiere decir “dieciseis” lo dice “*dix-six*” en lugar de “*seize*”.

Uno de los rasgos más significativos del cambio que ha supuesto el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es la manera en la que se trata el error, pues se toma una actitud positiva frente a éste. Los errores son indicativos de la evolución del aprendizaje del alumno en la lengua que estudia.

El alumno pasa de la ignorancia al dominio de la lengua a través de etapas de transición en las que los errores son diversos: la falta de atención, la interferencia de la lengua materna, las falsas analogías, etc. Todo esto produce, a su vez, distintos tipos de errores. R. Richards¹⁵ los clasifica en:

¹⁵ R. Richards, cit. por H. Da Silva, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, p. 121.

- Los errores *interlinguales*: son aquellos que pueden ser identificados como interferencias de otras lenguas ya conocidas por el alumno.
- Los errores *intralinguales*: son aquellos derivados de las estrategias de sobregeneralización y simplificación que utiliza el alumno al tratar de comunicarse en la lengua extranjera.
- Los errores de *desarrollo*: son similares a los que cometen los niños cuando aprenden una lengua, ya sea materna o extranjera.

Los estudios que se han realizado acerca del análisis de errores demuestran que los errores que predominan en el aprendizaje de una lengua son los *intralinguales* y los de *desarrollo*.

¿Cómo puede el maestro auxiliar a sus alumnos? Dentro del enfoque comunicativo surge la “pedagogía del error”. En esta pedagogía el alumno ya no es penalizado por cada error cometido. Al contrario, éste es visto como un auxiliar que ayudará al maestro a encontrar la solución adecuada para cada alumno. R. Porquier señala que: “*L’erreur n’est que la manifestation de ce qu’on appelle l’interlangue. L’interlangue est l’état de maîtrise relative finale. C’est donc par ses erreurs que l’apprenant progresse, qu’il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu’il est en train de se créer*”.¹⁶ Según este teórico, en la medida en que el conocimiento del alumno aumenta, éste elabora hipótesis cada vez más complejas sobre el *input*. Revisa su sistema imperfecto de la lengua en función de esas hipótesis. Reemplaza ciertos elementos de su interlenguaje por otros y, gradualmente, reformula y reestructura esos elementos para lograr manejarlos conforme a la segunda lengua.

En la pedagogía del error, el alumno es quien debe esforzarse por comprender el funcionamiento de la lengua para poder desarrollar su habilidad autónoma, según opinan algunos teóricos. Sin embargo, para ayudar al alumno es indispensable que el maestro identifique el error para poder prever las posibles soluciones al problema. Por ejemplo, si la dificultad es hacer una redacción en la lengua extranjera, es necesario enseñarle las formas, las nociones de tiempo y espacio, etc., antes de que resuelva solo su tarea.

¹⁶ R. Porquier, “Enseignants et apprenants face à l’erreur”, p. 46.

Dentro del enfoque comunicativo, la comunicación es prioritaria, por lo tanto se procura hacer una corrección mínima al alumno, con la finalidad de animarlo a que se exprese libremente y sin miedo cuando se le presente un problema gramatical.

1.3.7. La interculturalidad

En los años setenta y ochenta algunos investigadores de la lengua como D. Hymes, S. Moirand entre otros, afirmaron que en el aprendizaje de una lengua se debía integrar el factor cultura a la comunicación. D. Hymes¹⁷ en su definición de habilidad comunicativa precisó que era prioritario introducir las reglas sociolingüísticas del uso de una segunda lengua en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. S. Moirand agregó a esta definición el componente sociocultural, el cual precisa tomar en cuenta las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos. Tanto la institución, en el sentido más amplio del término, como el conocimiento de la historia cultural y la relación entre los objetos sociales, son importantes.

En el enfoque comunicativo, la prioridad no es impartir un curso de historia de Francia, por ejemplo, sino abordar de manera dinámica elementos culturales: tratar de descubrir lo implícito, lo referencial, las connotaciones culturales contenidas en la lengua, el discurso y las situaciones presentadas de la misma. Los elementos culturales se pueden apreciar en los manuales de clase y en los documentos auténticos.

Desde el punto de vista del proyecto de *Lenguas vivas* de 1972, la cultura está centrada en la vida de los hombres de hoy, no en la idea de las grandes realizaciones o civilizaciones de la humanidad. De acuerdo con la definición de D. Luissier la cultura es desde un punto de vista antropológico, “*El marco de vida, los modos de vida y la manera de comportarse y de pensar de un individuo o de una comunidad que los distingue de otra*”.¹⁸ Cada sociedad posee su propio sistema de convenciones. Esto es, la forma relativa de interpretar ciertos signos. Algunos signos son menos evidentes como la alegría, la sabiduría, la virtud, etc., y cada cultura les da diferentes connotaciones.

Cuando hablamos de la capacidad que tenemos para comunicarnos tendemos con frecuencia a resaltar la dimensión accional del proceso de comunicación y a no tomar en

¹⁷ D. Hymes, cit. por H. Besse, “Enseigner la compétence de communication”, p. 41.

¹⁸ D. Luissier, “Domaine de références pour l’évaluation...”, p. 236.

cuenta la dimensión interpretativa. Es decir, una cosa es saber producir enunciados fuera de situación, otra es saber adaptar los enunciados a las normas, ámbitos, lugares sociales y situaciones específicas de la cultura extranjera, como lo apuntó S. Moirand al hablar del componente sociocultural.

M. Abdallah-Preteuille propone que se desarrolle un componente intercultural que le permita al alumno entender el verdadero sentido de la comunicación, y no simplemente presentar la cultura real como el medio que nos acerque a la interculturalidad: *“L’un des objectifs de l’acquisition d’une compétence interculturelle serait la recherche du sens donné à la situation pour les interlocuteurs qui jouent et se jouent de la culture en fonction des intérêts, des enjeux, symboliques ou non, et des rapports entretenus. Il ne s’agit surtout pas de retrouver d’hypothétiques réalités culturelles”*.¹⁹ En el enfoque comunicativo se presenta entonces la interculturalidad como un componente necesario para el aprendizaje de una segunda lengua. Para que realmente haya una buena interacción entre el alumno y un interlocutor nativo, aquél debe tener idea de lo que éste hace, de cómo piensa o de cómo actúa en una situación dada.

Dentro del enfoque comunicativo, la interculturalidad parece que es vista como la manera de cohabitar y de aceptar la culturalidad del “otro”. El objetivo puede ser, entonces, la defensa de la diversidad y de la pluralidad que se producen dentro de una sociedad en función de la raza, el grupo étnico, la cultura, la religión o el sexo a los que pertenece cada uno de sus miembros. Además de ayudarse de la cultura para acceder al sentido en la comunicación. Para lograr esto es conveniente que el maestro, si no ha viajado al país del que enseña la lengua, se informe con los nativos de la lengua o con colegas que ya lo hayan hecho para que no desoriente al alumno.

1.3.8. La gramática del sentido

En sus inicios, el enfoque comunicativo precisó que para alcanzar la habilidad comunicativa era necesario recurrir a la lingüística. D. Hymes²⁰ decía que la habilidad comunicativa abarca, además de los componentes psicológico, sociocultural y referencial, el componente gramatical, que permite al hablante de una lengua producir o reconocer un

¹⁹ M. Abdallah-Preteuille, “Compétence culturelle, compétence interculturelle”, p. 36.

²⁰ D. Hymes, cit. por H. Besse, “Enseigner la compétence de communication”, p. 41.

enunciado como formalmente posible. El enfoque comunicativo planteó la gramática a partir de dos marcos de referencia. Por un lado, la gramática derivada de la lingüística (estructuralista, tradicional, etc.) y, por otro, la gramática con un enfoque pedagógico.

El objetivo de esta última es explicar al alumno las regularidades del uso de la lengua. Así, en una clase comunicativa, las diversas actividades tales como las tareas y los proyectos auxilian al alumno para que comprenda, manipule, produzca y se comunique en la lengua extranjera.

Una de las finalidades de estas actividades es que el alumno conceptualice las reglas, elaborando su propio conocimiento según las estrategias de aprendizaje variables y personalizadas. Por ejemplo, el dar una orden como “*assieds-toi*” (“siéntate”). El maestro introduce la forma imperativa, permitiéndole al alumno descubrirla y más tarde conocer la regla gramatical correspondiente. C. Puren explica que:

Le but n'est pas d'apprendre les formes verbales à différentes personnes et à différents temps, à la forme interrogative ou négative, les prépositions ou les adverbes, mais d'exercer à échanger des informations, à donner une opinion, à faire agir l'interlocuteur, même s'il est vrai que ces activités langagières imposent le recours à telles ou telles unités linguistiques qu'il faut bien avoir à sa disposition.²¹

El objetivo de la gramática en el enfoque comunicativo es auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumno debe aprender y manipular la gramática para poder comunicarse e integrarse a la comunidad de la lengua que está en vías de aprender. Como lo indica C. Puren es más importante saber utilizar las estructuras gramaticales de forma natural en una situación comunicativa, que el memorizar estas estructuras y no saber en qué momento utilizarlas.

1.3.9. La progresión y la evaluación

La progresión en un curso de lengua implica decidir qué se debe enseñar (qué elementos son prioritarios) y cómo hacerlo, es decir, qué estrategia seguir para alcanzar los objetivos deseados. Sin embargo, no existe una progresión universal que pueda seguirse de manera

²¹ C. Puren, *La didactique des langues à la croisée des méthodes...*, p. 67.

obligatoria, aunque es aconsejable ir de lo sencillo a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto.

Con el enfoque comunicativo, la progresión deja de ser lineal para convertirse en una espiral, es decir, se avanza en una clase de lengua de acuerdo con las necesidades, las motivaciones de los alumnos y el diseño de clase del maestro, por lo que se retoman elementos anteriores pero con un grado de complejidad mayor.

La progresión en el aprendizaje de lenguas está dividida en dos partes complementarias, como lo indica J. Díaz-Corrалеjo: “*La primera establece relaciones cada vez más complejas (estructuras semánticas, organización de las oraciones, etc.) y avanza en forma de espiral o hélice. La segunda avanza por asimilación de los conocimientos después de haber sido memorizados por medio del análisis y de la reflexión*”.²² Esta progresión permite cotejar lo ya aprendido con lo que está por aprenderse.

El enfoque comunicativo no cambió radicalmente de una forma de evaluar de antaño a una moderna. Más bien cambia de prioridades, de ser cuantitativa en los métodos anteriores pasa a ser formativa, ya que lo importante es evaluar la capacidad de comunicación del alumno en un contexto dado.

1.3.10. El papel del maestro

La adopción de un método comunicativo supone para el maestro una redefinición de su papel tradicional en el aula. El desarrollo de la habilidad comunicativa tiene lugar a través de un proceso que se da en el interior del alumno. El maestro puede ofrecer el estímulo y la experiencia que estos procesos requieren, pero no tiene un control directo sobre ellos. É. Bérard subraya cuál es el papel del maestro en el proceso educativo de una lengua extranjera:

*Il est d’abord de favoriser une exposition des apprenants à un maximum d’échantillons en langue étrangère, ensuite de les aider à structurer ces données en organisant leur présentation, et à se les approprier en leur proposant des tâches mettant en jeu des activités faisant appel à des opérations linguistiques cognitives diversifiées, enfin d’évaluer et de leur faire évaluer la compétence de communication par comparaison de leurs propres productions avec les échantillons présentés.*²³

²² J. Díaz-Corrалеjo, “Los enfoques comunicativos entre el decir y el hacer”, p. 89.

²³ É. Bérard, *L’approche communicative*, p. 52.

En un sentido amplio, el maestro es un “facilitador del aprendizaje”. D. Littlewood²⁴ expone que uno de los papeles del maestro es el de director de clase. Es decir, tiene que gestionar y organizar todos los aspectos de la actividad, procurando que las diferentes actividades constituyan una progresión coherente y lleven a una mayor habilidad comunicativa. En muchas actividades, es el instructor (presenta los contenidos nuevos), ejerce el control directo sobre el aprendizaje del alumno, lo evalúa y lo corrige. En otros casos no interviene en la actividad y es sólo el consejero. Durante este proceso de actividad independiente, el maestro auxilia al alumno cuando es necesario.

Una de las funciones principales del maestro es la de favorecer el aprendizaje, al fomentar la actitud positiva hacia la lengua y la cultura que enseña. Otro de los papeles importantes en su labor pedagógica es que inicia al alumno en la autonomía de su aprendizaje, para ello se apoya en materiales didácticos y en actividades comunicativas.

1.3.11. Conclusión sobre las características del enfoque comunicativo.

Los postulados mencionados anteriormente, considero, resumen las bases que conforman el enfoque comunicativo. Esta nueva metodología cambia la visión de la pedagogía tradicional en donde el alumno era sólo el receptor del saber. Con dicha metodología se le propone al maestro enseñar a aprender desde una perspectiva creativa, interactiva, intercultural y pragmática. Y al alumno se le invita a participar activamente, pues él es responsable de su propio aprendizaje.

Aunque este enfoque innovó en la pedagogía actual, no llegó a satisfacer del todo las necesidades de maestros de lengua que lo llevaron a la práctica en el salón de clase. Algunos investigadores como B. Cieutat notaron ciertos desajustes entre la teoría y la práctica de sus postulados: “*Après l’euphorie communicative qui a marqué cette période, les enseignants et les chercheurs sont devenus plus circonspects, conscients des problèmes rencontrés dans la pratique: Comment répondre à des demandes parfois contradictoires? Comment cerner les besoins, présents et futurs, des publics scolaires ?*”.²⁵ Como lo explica

²⁴ W. Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas...*, p. 88.

²⁵ B. Cieutat, cit. por C. Puren, *Se former en didactique de langues...*, p. 36.

B. Ciertamente estas dudas que le surgen tanto a los teóricos como a los profesores de lengua no son fáciles de explicar.

Por lo tanto, podemos concluir que en el enfoque comunicativo hubo un vacío de información entre lo que plantean sus principios y la práctica diaria en la clase de lengua. Por ejemplo, la forma de evaluar, o el qué evaluar dentro de la habilidad comunicativa o el no saber si utilizar una gramática explícita o implícita es lo adecuado.

En fin, el enfoque comunicativo a lo largo de sus treinta años de aparición ha sufrido cambios importantes en su desarrollo teórico. Sin embargo, su propuesta no ha sido del todo efectiva. En nuestro siguiente capítulo analizaremos las ambigüedades que surgieron entre la teoría del enfoque comunicativo y los resultados obtenidos en la práctica diaria del salón de clase.

CAPÍTULO 2

El enfoque comunicativo, entre la teoría y la práctica

En este capítulo, mi objetivo no es el de analizar de nueva cuenta los postulados del enfoque comunicativo, sino precisar algunas de las ambigüedades que surgieron al ponerlos en práctica en el salón de clase. Por ejemplo, qué gramática propone este enfoque ¿la explícita o la implícita? Utilizar documentos auténticos es lo recomendable, pero con cuál metodología. Estas son algunas de las ambigüedades que analizaré en este capítulo. Para llevar a cabo el análisis tomaré en cuenta los puntos de vista de algunos investigadores, como C. Puren, H. Besse, R. Richterich, É. Bérard, entre otros.

Dentro de cada metodología se desea que el desarrollo del conocimiento teórico se oriente hacia su aplicación práctica en el salón de clase. Al respecto H. Besse afirma que *“Les pratiques d’enseignement —ce que certains didacticiens, plus préoccupés de théorie que de pédagogie, appellent avec quelque dédain les techniques ou les recettes de classe— constituent même si elles demeurent en grande partie empiriques, la colonne vertébral de tout enseignement/apprentissage rationalisé et efficace”*.¹ Desafortunadamente, la práctica que se lleva en clase no siempre corresponde a los lineamientos impuestos por su teoría.

Algunos maestros dan su testimonio al respecto, como lo confirma H. Da Silva: *“Los teóricos nos dicen muchas cosas, pero yo que estoy todos los días en el salón de clase sé que no funcionan”, “Está muy bien en la teoría, pero en la práctica no funciona”*.² Tal pareciera que la teoría es un ideal inalcanzable o un conjunto de postulados que no son aplicables a la realidad cotidiana, como lo señaló H. Stern.³

¿Se puede conciliar entonces la teoría y la práctica en la clase de lengua? H. Besse⁴ explica que no se pueden disociar una de la otra, pues en toda práctica encontramos una

¹ H. Besse, *Méthodes et pratiques...*, p. 13.

² H. Da Silva y A. Signoret, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, p. 48.

³ H. Stern, cit. por H. Da Silva, *Ibidem.*, p. 48.

⁴ H. Besse, *Méthodes et pratiques...*, p. 15.

teoría subyacente. Para ello propone distinguir tres niveles de análisis que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua:

El primer nivel se refiere a la teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje. H. Besse la llama *método*. Dicha teoría se encarga de describir o reconstruir hipotéticamente el conjunto de fenómenos que se pueden observar en las diferentes disciplinas que se valoran en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Por ejemplo la lingüística, la psicología o la sociopedagogía, entre otras.

El segundo nivel se refiere a los conjuntos pedagógicos, como los *manuales* y el *material didáctico*: “*Les manuels ou ces ensembles pédagogiques (appelés parfois improprement méthodes) ne sont, en effet que des applications particulières d’une ou de plusieurs méthodes qu’ils illustrent ou exemplifient, de manière plus ou moins réussie*”.⁵ En efecto, un manual no es un método, más bien toma de éste último ciertos lineamientos que lo conforman para luego ejemplificarlos. Por ello, pienso que el manual es más rico en contenido, más específico y más funcional para el maestro que el mismo método, pues aquél integra conjuntos pedagógicos para cierto público, mientras que éste último no contempla de manera clara el nivel ni el tipo de público al que va dirigido.

El tercer nivel es la parte práctica, es decir la aplicación en el aula. H. Besse explica que el fracaso en una clase de lengua no depende sólo del desconocimiento del método o del manual: “*D’évidence, ce n’est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. [...] son efficacité relative, dépend autant de la manière dont on utilise que de ses qualités propres*”.⁶ Hay otros factores que también se deben tomar en cuenta para obtener un mejor resultado como son la personalidad del alumno, su motivación y el compromiso personal tanto del maestro como del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.

Si bien estos tres niveles ayudan a los maestros a entender mejor los términos y su uso dentro de la práctica cotidiana, creo que para el maestro, quien se considera más práctico que teórico en el sentido de quien su actividad principal ocurre en el salón de clase, es conveniente que tenga claros los lineamientos del método que sigue en el aula.

⁵ *Ibidem.*, p. 14.

⁶ *Ibidem.*, p. 15.

En términos generales, la enseñanza de una lengua extranjera requiere que el maestro tenga una preparación tanto teórica como práctica, que le permita enfrentarse a la difícil tarea de hacer que el alumno se comunique en una lengua diferente a la suya.

En toda metodología es deseable que la práctica en la clase de lengua corresponda a los objetivos teóricos. Sin embargo, considero que para que éstos puedan ser utilizados correctamente en clase deben estar bien definidos. En el caso del enfoque comunicativo desde su mismo nombre causó desconfianza. S. Moirand opina al respecto:

Dire qu'approche peut être remplacé par étude, examen ou point de vue est inexact. L'approche n'est pas une étude: C'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, [...]. Ces deux aspects sont fondamentaux et traduisent assez bien l'esprit scientifique actuel. Ils impliquent: 1) que l'objet à étudier n'est pas à priori connaissable, 2) que la méthode à employer n'est pas à priori définie.⁷

El término de “enfoque” indica que éste tiene un carácter aproximativo o indefinido, debido a que se basa en varias corrientes teóricas. Por lo que no hay un solo método a seguir, sino que tal vez sean varios. Por este carácter indefinido, el maestro puede llegar a utilizar un método ecléctico (se retoman características de varios métodos para utilizarlos en clase). C. Puren agrega que:

L'approche communicative constitue un cas de figure très différent de celui de la méthode audio-orale ou de l'audio-visuel, dans la mesure où l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en une méthodologie, et par conséquent de créer sa propre génération de matériels didactiques (...) une des particularités de l'AC est la forte diversification des théories de référence.⁸

Tanto S. Moirand como C. Puren coinciden en afirmar que el enfoque comunicativo no tiene una base teórica sólida ni bien definida, por lo que puede llegar a confundir al maestro de lengua.

En el siguiente apartado analizaré las ambigüedades que surgieron entre la teoría y la práctica al utilizar el enfoque comunicativo en la clase de lengua extranjera.

⁷ S. Moirand, *op. cit.*, p. 2.

⁸ C. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes...*, p. 8.

2.1. Las características del enfoque comunicativo y sus ambigüedades

Cada postulado contenido en el enfoque comunicativo tuvo sus aciertos pero también creó cierta incertidumbre en cuanto a la efectividad de su teoría. Al momento de poner en práctica este enfoque le surgen muchas dudas al maestro de lengua, pues para cumplir con el objetivo comunicativo —acción aparentemente simple de realizar— el maestro requiere de principios claros que lo ayuden en su objetivo de clase. Con base en estos principios analizaremos las ambigüedades que surgen en la práctica diaria del salón de clase al utilizar una metodología comunicativa.

2.1.1. La complejidad de la autonomía en un curso de lengua

En el enfoque comunicativo, el proceso de enseñanza aprendizaje está centrado en el alumno y enfocado a la adquisición de su autonomía. Se desea que el alumno llegue a ser responsable de su propio aprendizaje.

En este enfoque, el alumno se enfrenta a una nueva realidad metodológica. Para ello requiere de un guía que dirija su aprendizaje, y que le dé seguridad en este proceso, me refiero al maestro de lengua. Sin embargo, ¿hasta qué punto el alumno puede llegar a ser autónomo si desconoce los objetivos lingüísticos o comunicativos de la clase, no tiene dominio de la lengua, y no posee la autoridad para decidir sobre qué actividades se realizarán en clase?

En efecto, la realidad comunicativa no coincide con la realidad de la clase. Entonces ¿hasta qué punto el alumno puede llegar a ser autónomo, si en todo momento hay un maestro que tiene en mente objetivos de clase para ayudarlo a solucionar los problemas de lengua que se le presenten? C. Trompette comenta que:

Les conditions rendent hypocrites aux yeux de certains étudiants, le discours sur l'autonomie, les tentatives de centration sur l'apprenant (expression qui transforme l'étudiant en agent passif du processus) et les possibilités de choisir son mode d'apprentissage. L'étudiant continue à penser que le professeur sait mieux que lui: lui ne connaît pas le contexte, il ignore les objectifs qu'il doit atteindre avant d'entrer dans le cycle

*universitaire. Il estime qu'apprendre à apprendre, apprendre à s'évaluer sont des luxes qu'il ne peut pas se permettre.*⁹

Para los alumnos no es tarea fácil esta nueva realidad de autonomía y participación, sobre todo si a lo largo de su vida escolar nunca ha existido este planteamiento. En el enfoque comunicativo se desea que el alumno ejerza su autonomía en clase. Sin embargo, la mayoría de las veces el alumno adopta una actitud pasiva, puesto que está habituado a que el maestro o la institución escolar ejerzan el control del aprendizaje y decidan por él.

¿Realmente se pueden romper las barreras jerárquicas como se sugiere en el proyecto *Lenguas vivas*? H. Besse explica que el aprendizaje que se dice basado en el alumno es contradictorio en sí, ya que como se dijo anteriormente, en el enfoque comunicativo el maestro es quien realmente decide los objetivos de clase y las actividades a utilizar: *“On ne voit plus dès lors comment le contenu de l'enseignement est centré sur l'apprenant, puisque celui-ci, contrairement à l'usage ordinaire du langage, ne peut choisir ni ce qu'il a l'intention de dire, ni la manière dont il peut le dire”*.¹⁰

Además, agrega que en los cursos centrados en el alumno, los objetivos generales suelen tomarse de todo el grupo y no individualmente: *“Il n'est pas évident que l'étudiant en médecine étranger qui vient poursuivre ses études en France ait le désir d'apprendre le français dans des textes médicaux et il n'est pas prouvé que son apprentissage en bénéficie”*.¹¹

¿Verdaderamente son tomadas en cuenta las necesidades del alumno como lo postula el enfoque? Lo son en la medida en que corresponden a los objetivos e imagen de la institución de formación a la que pertenece el alumno. Por lo tanto, éste puede parecer el centro de aprendizaje, autónomo, pero las condiciones no se dan realmente para que se cumpla con este postulado.

Por otra parte, el enfoque comunicativo está dirigido a adultos con objetivos específicos, y con necesidad de comunicarse en lengua extranjera. Se intentó ponerlo en práctica con adolescentes en el sistema escolar, pero el maestro se encontró con obstáculos que no le permitieron llevar a cabo el objetivo comunicativo, por ejemplo:

- El número elevado de alumnos en cada clase.

⁹ C. Trompette, *“Quand les apprenants seront au centre”*, p. 123.

¹⁰ H. Besse, *“Enseigner la compétence de communication”*, p. 43.

¹¹ H. Besse, cit. por H. Boyer, *Nouvelle introduction à la didactique ...*, p. 85.

- La evaluación cuantitativa exigida por la institución.
- El salón de clase, en el cual el mobiliario escolar está conformado de tal manera que no permite realizar actividades enfocadas al desarrollo de la habilidad comunicativa.

Por lo tanto poner en práctica el enfoque comunicativo con adolescentes es casi imposible, si pensamos que el maestro tiene que tomar en cuenta las motivaciones, las necesidades, los objetivos de los alumnos y usar diferentes estrategias de enseñanza con cada uno de ellos. Es por esto que creemos que la autonomía del alumno es difícil de alcanzar.

Sin embargo, cabría resaltar que este enfoque contribuye a la toma de conciencia de esta autonomía. Además, se abandonan las visiones totalmente insípidas e idealizantes al tratar de introducir la consideración de las necesidades y expectativas. En general, hay un mayor interés por parte de las instituciones, de los maestros y de los diseñadores de material didáctico hacia los alumnos “reales”.

2.1.2. La utopía del análisis de necesidades en un enfoque comunicativo

El Consejo de Europa propuso que el aprendizaje estuviera centrado en el alumno, y para ello se requería de un análisis de necesidades, puesto que era a partir del conocimiento de estas necesidades que el maestro guiaría al alumno en el proceso de aprendizaje.

R. Richterich y H. Besse observan ciertas contradicciones en la idea que para aprender una lengua extranjera es suficiente analizar, identificar y definir las necesidades del alumno. R. Richterich¹² considera que la noción de “necesidad” integra realidades más complejas, puesto que muchas veces los alumnos desconocen sus propias necesidades o son tan variadas que esto hace casi imposible que el maestro pueda abarcarlas todas.

Por su parte, H. Besse reconoce la importancia de las necesidades del lenguaje para que se negocien y se analicen en conjunto con el alumno, pero se pregunta sobre la validez de este procedimiento: *“Mais quelle peut être la validité, autre que manipulatoire, de telles négociations, puisque les apprenants ignorent une bonne partie du contenu négociable (la langue étrangère) et que l’essentiel n’est en général, pas ou peu négociable (la compétence*

¹² R. Richterich, “Approches communicatives...”, p. 115.

et la personnalité du professeur, le cadre institutionnel où se déroule le cours)”.¹³ En ocasiones la experiencia ha demostrado que las necesidades del alumno no corresponden con los objetivos y recursos de la institución, ya que si bien ésta acepta centrar la enseñanza en las necesidades del alumno, lo hace a condición de que sea ella misma quien decida cómo llevarlas a cabo.

En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera cabría agregar que el alumno necesita “hacer algo” con la lengua que aprende. Pero está siempre condicionado por las circunstancias materiales e ideológicas que le son impuestas por el sistema político, económico y cultural en el cual vive. Por lo tanto, parece ilusorio querer hacer de la identificación de necesidades el instrumento ideal que revelaría la personalidad del futuro usuario de una lengua y que le daría la “llave” para aprenderla y usarla ampliamente. Más bien la tomaríamos como un medio, entre otros, que haga tomar conciencia al alumno de sus posibilidades, en el marco de sus propios límites y del acondicionamiento ideológico que le es impuesto por los sistemas institucionales.

R. Richterich¹⁴ explica que en el proceso de aprendizaje de la lengua, el alumno va a pasar por tres etapas simultáneas:

- La etapa del equilibrio que el alumno quiere alcanzar.
- La etapa de desequilibrio en la cual se encuentra.
- La etapa de apreciación de lo que realmente el alumno puede llegar a hacer cuando se encuentra en alguna de las etapas anteriores.

Según este teórico, el problema que presenta el análisis de necesidades reside en que las tres etapas se presentan al mismo tiempo. Esta situación dificulta la identificación de las necesidades lingüísticas, ya que se tendría que conocer la dificultad del alumno para realizar tal o cual cosa con la lengua que aprende. Para esto se requiere de un análisis de necesidades por alumno. R. Richterich decía que el análisis propuesto por el enfoque comunicativo para identificar las necesidades del alumno no era suficiente, ya que el enfoque se basa en un seguimiento lineal. Este investigador propone el siguiente orden:

¹³ H. Besse, “Enseigner la compétence de communication”, p. 45.

¹⁴ R. Richterich, “Identification des besoins...”, p. 133.

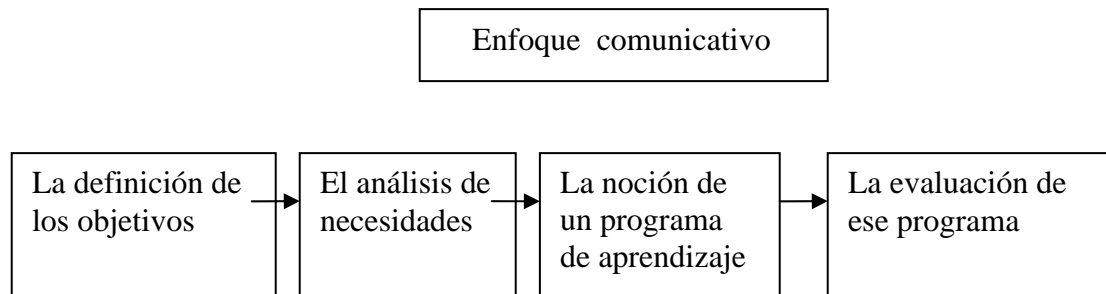


Fig. 1 Propuesta de R. Richterich

Se requeriría, según R. Richterich, definir en primer lugar los objetivos para que a partir de éstos se realice dicho análisis. El análisis de necesidades puede llegar a ser una realidad pedagógica en la medida en que el alumno tome conciencia del nuevo rol que desempeña en esta metodología.

El enfoque comunicativo propone un alumno autónomo, que negocie los objetivos de clase enfocados a sus necesidades. Pero para que esto se lleve realmente a cabo, tanto el alumno como el maestro deben encontrar el diálogo que conduzca a la negociación y a la realización satisfactoria de las necesidades individuales y colectivas del interesado. Si no se da este compromiso el análisis de necesidades sólo seguirá siendo una mera utopía.

2.1.3. La motivación deja de ser responsabilidad sólo del maestro

El enfoque comunicativo busca innovar e interesar tanto a maestros como a alumnos implementando el diseño de materiales didácticos que resulten interesantes y amenos; que contengan información sociolingüística y pragmática; que recurran a actividades propicias para la comunicación, representativas del mundo “real”, analizando y comparando las culturas de la lengua materna y la segunda lengua o lengua extranjera.

Si bien la metodología llevada en el curso de lengua es importante, hay factores que influyen para que ésta decaiga a lo largo del curso y no se logre el éxito deseado.

- La personalidad del maestro: si es carismático, serio, estricto, pasivo o activo, por ejemplo.
- La metodología que utiliza el maestro.
- La interacción en clase entre maestro-alumno y alumno-alumno.
- El material didáctico empleado en clase.
- Las actividades realizadas en clase.

- La personalidad del alumno y su opinión negativa o positiva acerca del grupo social del que aprenda la lengua, entre otros.

La mayor parte de estos factores dependen del maestro. Él es una parte importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, ya que es él quien debe analizar e identificar tanto las necesidades como las motivaciones del estudiante, para auxiliarlo más adelante en su aprendizaje. Por lo tanto, el papel del maestro es importante en todas las fases del proceso motivador. Sin embargo, el maestro, muchas de las veces no sabe cómo motivar al alumno para que no se aburra en su clase y que alcance sus objetivos.

Uno de las soluciones que encuentra el maestro es utilizar actividades comunicativas (canciones, juegos o documentos auténticos) que diviertan e interesen al alumno. El problema surge cuando estas actividades las lleva a cabo con una pedagogía tradicional. El resultado no es muy alentador, pues el alumno se motivará momentáneamente, pero después recaerá de nueva cuenta su interés en la clase de lengua.

En este enfoque parece que el maestro ve la motivación como una manera simplista de interesar al alumno utilizando las actividades comunicativas. Sin embargo, conviene destacar que la motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés, y la inversión de tiempo y de energía para desarrollar el esfuerzo necesario que conducirá al logro de los objetivos del alumno. La mayoría de los maestros de lengua nos preguntamos ¿Cómo motivar al alumno adecuadamente y qué suponga algo más que la idea de activar su interés?

Con el enfoque comunicativo se vio que las necesidades y los objetivos de aprendizaje están íntimamente ligados a la motivación del alumno. Por lo que la implicación en el planteamiento de sus propias metas de aprendizaje es primordial, ya que lo llevará hacia el control y la autonomía en este proceso.

D. Nunan¹⁵ explica que este control podrá realizarse siempre y cuando el maestro establezca fuertes condiciones motivadoras como el de darle a las actividades un sentido personal, que lo impliquen y que lo motiven para seguir aprendiendo. Si además de esto, el maestro ayuda al alumno a controlar su propio aprendizaje y a establecer sus propias metas de este proceso, entonces habrá mayores posibilidades de que los alumnos estén motivados para aprender, y que mantengan este interés hasta culminar con su objetivo de aprendizaje.

¹⁵ D. Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, p. 127.

El enfoque comunicativo, al proponer un papel activo para el alumno, cambia radicalmente el papel del maestro, que de ser directivo en la metodología tradicional, se vuelve un guía en la pedagogía comunicativa.

Uno de los grandes aciertos de esta metodología es el haberse dado cuenta de que los factores actitudinales son, a la vez, auxiliares u obstáculos que pueden afectar o acelerar el rendimiento del alumno y que la responsabilidad de la motivación es compartida y no sólo del docente.

2.1.4. Utilizar documentos auténticos en clase de lengua no significa llevar una pedagogía comunicativa

Los documentos auténticos se presentan en el enfoque comunicativo como un material didáctico interesante e innovador. El maestro se ayuda de este tipo de material para, de cierta manera, acercar al alumno a la cultura de la lengua que aprende.

Con el uso de este material los investigadores y los mismos maestros esperaban que el aprendizaje fuera más motivador para el alumno que el utilizado con las metodologías anteriores, que recomendaban el uso de materiales diseñados para la enseñanza de lenguas y por lo tanto controlaban tanto las estructuras lingüísticas como el vocabulario. Sin embargo, este material auténtico no fue del todo motivador, pues el auxiliarse de éste como herramienta didáctica no implicaba llevar a cabo una pedagogía comunicativa. S. Moirand comenta al respecto: “*Il ne suffit pas d'utiliser des documents authentiques, pour que les actes de communication changent*”.¹⁶

Algunos profesores consideran que utilizar documentos auténticos significa llevar una pedagogía comunicativa en clase, pero no es así. A las actividades que allí se practican se les puede considerar lingüísticas y “pseudo comunicativas” como las llama S. Moirand.¹⁷ Estas actividades lingüísticas se llevan a cabo cuando el maestro le pide a sus alumnos: “Subrayen todos los verbos en presente del indicativo”, “Numeren todos los adjetivos que encuentren”, “Encierren en un círculo los pronombres personales”.

A veces los maestros introducen canciones, un maravilloso documento auténtico, pero los ejercicios que establecen para comprenderlas son los mismos que se utilizaban para todas las demás actividades.

¹⁶ S. Moirand, *op. cit.*, p. 37.

¹⁷ *Ibidem.*, p. 39.

S. Moirand denomina actividades “pseudo-comunicativas” cuando, se trata de la reproducción de un diálogo aprendido de memoria por el alumno; y además se establece un diálogo forzado entre el maestro y sus alumnos en el momento en el que se quiere tener la certeza de la comprensión del texto: ¿Cuál es el título del texto? ¿Cuántos personajes hay? ¿En dónde se desarrolla la historia? etc.

S. Moirand explica que el maestro cree practicar la comunicación por el solo hecho de que el documento es auténtico, pero lo único que hace es proponer actividades que ayudan al alumno a desarrollar su comprensión escrita y a reforzar su habilidad lingüística.

Por otra parte, H. Besse¹⁸ agrega que darle al alumno textos que le sean familiares, que se refieran a su ámbito personal y profesional, o bien artículos que hablen sobre realidades conocidas por él, borran la dimensión intercultural de la clase. Afirma que esto reduce el enfoque de la lengua extranjera a la simple adquisición de nuevas estructuras lingüísticas

*On incite les étudiants à concevoir leur apprentissage comme l'acquisition d'une simple compétence linguistique étrangère à partir d'une compétence communicative demeurée inchangée, celle acquise avec la langue de départ. De plus, les documents étrangers se trouvent vidés de tout contenu vraiment nouveau et intéressant, puisqu'il s'agit d'abord d'apprendre à y repérer comment se formulent autrement les réalités et connaissances qui nous sont familières.*¹⁹

El documento auténtico es mucho más que una simple herramienta para la adquisición de la habilidad lingüística. Aporta al alumno una información realmente nueva, y lo acerca a la dimensión intercultural de la clase, como afirma H. Besse.

Efectivamente, el enfoque comunicativo propuso el uso de materiales auténticos, pero no hizo hincapié en la práctica de una pedagogía comunicativa para utilizarlos en clase. Cabe mencionar que algunos profesores enfrentan dificultad para conseguir este tipo de documentos, y cuando lo hacen su precio es excesivo. Aunque queda la opción del Internet, pero navegar implica utilizar mucho tiempo para encontrar el material adecuado al nivel de los alumnos, y es algo de lo que no siempre disponen los profesores.

Aunado a esto, el desconocimiento de la cultura extranjera de parte de muchos maestros dificulta el uso correcto del documento auténtico. Resulta hasta riesgoso, pues un

¹⁸ H. Besse, cit. por H. Boyer, *Nouvelle introduction...*, p. 86.

¹⁹ H. Besse, *Polémique en didactique*, p. 89.

documento mal analizado y mal preparado puede provocar desconcierto y desorientación en el alumno. Además, el desconocimiento de lo intercultural del país del que se aprende la lengua es un obstáculo para que el maestro entienda y, por ende, enseñe lo “auténtico” de este material.

2.1.5. La simulación y el juego de roles pueden influir en la formación de una posible fosilización de errores

Uno de los objetivos del enfoque comunicativo ha sido crear situaciones auténticas de comunicación en la clase de lengua extranjera. Por ello, la simulación global o parcial, y el juego de roles tienen un lugar importante en este enfoque, ya que están ligados al aprendizaje de la vida cotidiana. Sin embargo, ese objetivo es difícil de lograr, y muchas veces se cae en la simulación y repetición estereotipada de comportamientos lingüísticos tales como: “ir de compras” o “pedir una información”. Estas situaciones no generan en el alumno una necesidad auténtica de comunicación.

Las técnicas de simulación y de juego de roles, aparentemente benéficas para la clase de lengua, provocan reservas en algunos investigadores, como D. Lévy- Mongelli, pues con los automatismos morfosintácticos utilizados en estas actividades, se puede caer involuntariamente en un enfoque anacrónico, y como el mismo explica: “*Cependant, le risque de tout enseignement de LE, qui est de simuler des situations de la vie courante, le plus souvent des situations (stéréo)-tipées, codifiées, situations modèles, est de tomber — paradoxalement— dans l’écueil des méthodes structurales: celui des automatismes*”.²⁰

¿Cómo crear, entonces, una situación real de comunicación en el salón de clase sin caer en automatismos? D. Nunan²¹ explica que con la resolución de tareas se puede crear un contexto que presente una situación real de comunicación. Dicho tipo de situación provocará en el alumno una necesidad de comunicación y creará en él un significado. Esta es la condición esencial que le permitirá mediante un proceso interior, adquirir la lengua.

Otro de los posibles inconvenientes al utilizar las simulaciones y el juego de roles, es que el alumno utiliza su sistema intermedio —el interlenguaje— para comunicarse, que de cierta manera propicia la fosilización de los errores. R. Porquier opina que: “*Il nous semble que les pratiques de simulation ne peuvent que multiplier les interférences*

²⁰ C. Lévy-Mongelli, “Approche communicative et culture”, p. 108.

²¹ D. Nunan, *op. cit.*, p. 10.

syntaxiques, discursives et socio-interactionnelles”.²² Según este investigador, este tipo de actividades comunicativas puede frenar el aprendizaje del alumno a causa de las interferencias que surgen cuando trata de comunicarse en la lengua que estudia. Sin embargo, no pienso que estas actividades interfieran de manera negativa en la comunicación, pero se debe tener cuidado para que los errores no se fosilicen indefinidamente.

En el enfoque comunicativo las simulaciones y el juego de roles son una herramienta útil en la clase de lengua extranjera, ya que con este tipo de práctica la comunicación no sólo se basa en los contenidos lingüísticos, como en las otras metodologías, sino en las necesidades y los deseos de comunicación del alumno.

Tanto las simulaciones como el juego de roles tienen una connotación positiva en este enfoque, pero para que se cumpla el objetivo comunicativo considero que estas actividades deben responder a las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno.

2.1.6. El interlenguaje puede contribuir a la formación de malos hábitos lingüísticos en el alumno

En el método tradicional, así como en el método directo o en los métodos estructuralistas se veía el error como un elemento negativo que era preciso evitar. Por el contrario, en el enfoque comunicativo los errores son considerados como una parte ineludible y necesaria del proceso de aprendizaje. Ya no son vistos como algo negativo, sino como la prueba palpable de que se está produciendo el aprendizaje.

Algunos investigadores, como P. Corder y L. Selinker,²³ definen el interlenguaje como un “sistema tentativo” que auxilia al alumno a expresar una idea en la lengua que aprende. Los elementos que lo caracterizan son los “errores” o los enunciados mal formados o agramaticales de acuerdo a las normas de la gramática de la segunda lengua o de la lengua extranjera. Cuando el alumno trata de comunicarse en una lengua que está en vías de aprender recurre a un sistema lingüístico especial: el interlenguaje.

²² R. Porquier, “Enseignants et apprenants face à l’erreur”, p. 47.

²³ L. Selinker, cit. por H. Da Silva, *op. cit.*, p. 114.

P. Corder²⁴ dice que el alumno que aprende una nueva lengua va construyendo una explicación de las propiedades de esa lengua. Esta explicación se basa en los datos que va procesando. El alumno formula una hipótesis acerca de la lengua que aprende y la pone en práctica. Sin embargo, este sistema provisional, intermedio e inestable por definición aunque autónomo, creó reservas acerca de su efectividad. Más bien parecía que se quería “liberar de culpa” al alumno de sus producciones, orales y escritas, mal construidas.

La crítica que se le puede hacer al enfoque comunicativo es que, aparentemente, no le da el mismo valor al componente lingüístico (fonético, fonológico, gramatical) como al discursivo y referencial. F. Débyser explica que:

*Le reproche qui est fait à l'approche communicative concerne en effet les faiblesses en matière phonétique et grammaticale. Le fait que [...], s'attacher essentiellement à la communication du message présente des dangers pour l'apprentissage: l'audition ayant été éduquée, la prononciation est le plus souvent défectueuse et la grammaire mal perçue et mal réutilisée.*²⁵

En el enfoque comunicativo se desea que el alumno alcance una rápida comprensión global, esperando que adquiera los actos de habla necesarios para comunicarse, sin profundizar realmente en ningún aspecto. Esto puede ocasionar una comunicación defectuosa entre el alumno y su interlocutor.

Algunos lingüistas consideran que el énfasis exagerado en la lengua como instrumento de comunicación que maneja el enfoque comunicativo provoca el descuido de la forma y ocasiona que los alumnos no se esfuercen en pensar la manera correcta al hablar o al escribir, ya que se hacen entender con su propio interlenguaje. Con lo cual se corre el riesgo de que su aprendizaje sea más lento y de que continúe durante todo su aprendizaje con los mismos errores. A este estancamiento indefinido del error se le llama “fossilización”.

La influencia de la fossilización desencadena inevitablemente la ruptura del proceso de aprendizaje. No sólo frustra de cierta manera la continuidad, sino también llega a obstaculizar y detener el proceso de enseñanza. Es decir, el alumno cuando considera que

²⁴ P. Corder, *ibidem*, p. 122.

²⁵ F. Débyser, cit. por H. Holec, *op. cit.*, p. 53.

sus errores lingüísticos no le impiden comunicarse deja de esforzarse por perfeccionar su interlenguaje. Muchas veces usa una estrategia de reducción. Si considera una regla gramatical difícil de entender, fosiliza una forma alternativa y la usa constantemente.

En efecto, la aparición del interlenguaje en el aprendizaje de una lengua extranjera no es vista como la formación de malos hábitos en el alumno, al contrario es un auxiliar en su aprendizaje. Sin embargo, para que este sistema intermedio no sea un obstáculo en el desarrollo lingüístico de un alumno, el maestro debe contribuir a fomentar en él la creatividad lingüística y la autonomía.

2.1.7. La cultura es vista, en un enfoque comunicativo, como un medio para alcanzar la habilidad comunicativa

Decir que el aprendizaje de una lengua requiere de una triple habilidad lingüística, comunicativa y cultural, es enunciar una realidad. Los modelos teóricos de H. Hymes, de M. Canale y de M. Swain, así como S. Moirand, entre otros, ya habían considerado la cultura como el componente indispensable en el desarrollo de la habilidad comunicativa. Sin embargo, después de casi treinta años de cohabitación entre cultura y habilidad comunicativa, los especialistas de la lengua se preguntan sobre su verdadera complementariedad y solidaridad de estos dos modos de intervención didáctica.

¿Es valorado realmente el elemento cultural en el plano comunicativo como lo sugieren los modelos teóricos? Según R. Galisson no es así, pues la importancia de la dimensión sociocultural en la enseñanza de lenguas se ha minimizado en la práctica del salón de clase.

La introducción del elemento “cultura” no llega a concretizarse, ya que se le considera como un elemento más de la habilidad sociolingüística. Esto lleva a los autores de manuales escolares y a maestros de lengua extranjera a confundir el estudio de la cultura extranjera con una lección de cosas cotidianas para un uso práctico de la comunicación.

En el enfoque comunicativo, el estudio de la cultura en la clase de lengua no es el objetivo principal. La comunicación, en cambio, sí lo es. Como lo explica D. Lévy-Mogelli:

Le contexte culturel de l'AC est, le plus souvent, immédiat ou superficiel, une sorte de trousse de premiers secours nécessaire à la communication

*première —qui risque cependant de devenir premier[...]; un contexte purement instrumental, focalisé sur la communication verbale, ou même gestuelle, ne peut constituer un lieu de lecture de la culture engendrant (et engendrée par) la LE.*²⁶

El componente intercultural parece que es relegado al rango de “medio superficial” del cual se sirve el enfoque comunicativo para que el alumno se comunique. R. Galisson va más allá, pues considera que el enfoque comunicativo no nada más utiliza la cultura para comunicarse, sino que puede incitar a los estudiantes al consumismo: “*On ne communique pas pour communiquer, on communique pour obtenir des bénéfices, souvent plus matériels qu’intellectuels ou affectifs, dans nos sociétés de consommation principalement, où vendre et acheter des produits constituent des objectifs prioritaires*”.²⁷

Para los comunicativistas la interculturalidad está al servicio de la comunicación. Se busca lo práctico y lo útil de la cultura para presentarlo y utilizarlo en el salón de clase. R. Galisson está en contra de esta postura:

*L’élève se trouve introduit au monde quotidien de la petite consommation, sans couleur personnelle, sans attrait culturel —on fume une cigarette, on achète du pain, on va au cinéma. Cette pauvreté est aussi le corollaire du principe de vocabulaire de base, trop souvent suivi à la lettre. Ce qui m’amène à soutenir que l’AC pratique la culture par nécessité objective.*²⁸

El enfoque comunicativo parece responder a una demanda social, de ahí que utilice un tipo de cultura que ayude al alumno a integrarse y a comportarse como los nativos de la lengua que estudia, aunque con dificultad, pues lo que el nativo adquiere, inconscientemente, en el medio externo, el alumno debe aprenderlo, conscientemente, en la escuela.

En este enfoque no se le inculca al alumno la importancia de aprender y comprender la cultura del “otro” para integrarla a la suya, pues, como ya lo he dicho, la cultura no es realmente su principal preocupación. Es más bien un medio para producir sentido y acceder a la habilidad comunicativa.

²⁶ D. Lévy Mongelli, *op. cit.* p. 159.

²⁷ R. Galisson, “En matière de culture ...”, p. 151.

²⁸ *Ibidem*, p. 138.

En la interculturalidad, la cultura no puede ser considerada sólo como una disciplina particular o escolar suplementaria, como la considera el enfoque comunicativo. Es más bien el “fondo” de todo programa de estudio que le permitirá al alumno, desde el primer día, tomar conciencia de sus límites comunicativos para sensibilizarlo con el mundo que lo rodea. Por ello, la clase de lengua debería servir para presentar un país y su pueblo.

H. Stern considera que la cultura no debe ser reducida a “*simples éléments folklorisants ou aséptisés*”.²⁹ La cultura es un componente que está presente a lo largo de toda enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, y aspira a que el alumno desarrolle una actitud global, abierta hacia la cultura de la lengua que aprende. Es necesario educar la percepción de interculturalidad en el alumno.

R. Galisson agrega: “*La culture est un moyen. Moins un moyen fonctionnel qu’un moyen éducatif*”.³⁰ La interculturalidad es un medio educativo que se le debe inculcar al alumno, para ello se requiere de un maestro que sea un intermediario entre una cultura y la otra. Sin embargo, esto es algo difícil de llevar a cabo, en primer lugar porque la gran mayoría de profesores no cuenta con una formación intercultural, y en segundo lugar, por que los maestros no nativos utilizan manuales creados para profesores nativos.

R. Galisson comenta al respecto: “*Autrement dit d’une didactique qui pénalise les enseignants étrangers, dont la compétence ordinaire est calée sur la grammaire, non sur la culture courante et dont les connaissances langagières sont naturellement plus livresques que pragmatiques*”.³¹ Esto representa una gran desventaja para el maestro no nativo, y resulta un poco ilusorio poder integrar este componente a la práctica real del salón de clase, pues el maestro sólo se basa en el manual de clase y, algunas veces, en los documentos auténticos.

Aunque el enfoque comunicativo no alcanza a valorar el elemento cultural en toda su expresión, como lo dice R. Galisson, no por eso lo hace a un lado. Antes bien, procura utilizarlo como un elemento indispensable para la comunicación entre los interlocutores. Este enfoque nos demuestra que por medio de la lengua que caracteriza tal cultura se abre la posibilidad de conocerla mejor. Además, resulta difícil comunicarnos en una lengua sino la ligamos a la cultura.

²⁹ H. Stern, cit. por D. Luissier, *op. cit.*, p. 237.

³⁰ R. Galisson, “En matière de culture ...”, p. 89.

³¹ *Ibidem.*, p. 90.

2.1.8. En un enfoque comunicativo la gramática del sentido no está peleada con la gramática tradicional

Uno de los grandes retos que se le presentan al maestro de lengua es el cómo conciliar la gramática con el enfoque comunicativo. ¿Se pueden enseñar las reglas gramaticales? J. Courtillon³² comenta que la gramática tradicional no está peleada con la del sentido. Sin embargo, las reglas gramaticales, los ejercicios estructurales y el uso de la lengua materna en clase están ligados a una vieja tradición de enseñanza-aprendizaje de la gramática que es difícil de modificar. Además, agrega que las tentativas de renovación no han tenido mucho éxito y por lo mismo no se han impuesto en el salón de clase. Podemos ver que una gran mayoría de profesores continúa con su práctica tradicional de la gramática, pues temen que sin ella los alumnos no entiendan sus explicaciones. Además, son los mismos alumnos quienes al inicio de un curso de lengua desean conocer el vocabulario, la morfología y la sintaxis.

C. Trompette explica que los alumnos parece que se sienten desprotegidos sin esta práctica: *“Les étudiants désirent très souvent que l’on augmente le nombre d’heures de cours de grammaire et de vocabulaire. Ils disent vouloir apprendre les formes, leur utilisation et comprendre pourquoi elles sont ainsi employées. La dimension communicative est niée”*.³³ Efectivamente, en un curso de lengua se puede constatar que los alumnos, sobre todo los adultos, están muy apegados al aprendizaje de la gramática. Hasta el dominio de la traducción les parece más necesario que la habilidad oral.

Esto se puede explicar, en mi opinión, por el hecho de que el alumno se siente con mayor seguridad si pone en práctica sus conocimientos gramaticales resolviendo ejercicios estructurales y consultando las gramáticas, sin preocuparse por mejorar su expresión personal.

En un enfoque comunicativo la gramática es sólo un elemento del que se debe servir el usuario para utilizar la lengua. Entonces ¿de qué manera los profesores podemos seguir

³² J. Courtillon, “La mise en œuvre de la grammaire du sens...”, p. 152.

³³ C. Trompette, *op.cit.*, p. 159.

los lineamientos comunicativos sin caer en los métodos tradicionales al enseñar la gramática?

J. Courtillon³⁴ precisa que hoy en día es difícil suprimir las reglas y los ejercicios gramaticales, pues hasta en los discursos didácticos y en los manuales, que implícita o explícitamente se dicen comunicativos, la noción de objetivo gramatical está siempre presente, por no decir omnipresente. Para algunos investigadores de la lengua como É. Bérard y J. Courtillon, entre otros, la habilidad comunicativa, que es el elemento central de las metodologías comunicativas, no está peleada con la enseñanza-aprendizaje de los elementos gramaticales de la lengua meta.

El problema que surge no recae en las discordancias entre ambas, más bien reside, como ya lo había notado É. Bérard, en la metodología de la clase, pues la práctica de los maestros oscila entre la gramática tradicional y los postulados del enfoque comunicativo. De esta controversia surgen dos posibles soluciones. La primera expuesta por J. Courtillon, le da valor a la gramática del sentido. La segunda, con É. Bérard presenta la hipótesis del desarrollo de una conciencia lingüística en el aprendizaje.

J. Courtillon considera que si nos preocupamos mucho por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, esto es debido a:

*Sans doute parce que nous sommes incapables de penser de manière satisfaisante l'apprentissage de la communication linguistique, qui implique un savoir-faire communicatif en situation, mettant en jeu des savoirs phonétiques, lexicaux, syntaxiques et morphologiques aussi bien que des savoir-faire de type interrelationnels, c'est-à-dire psychosociaux.*³⁵

El uso de una gramática tradicional nos vuelve pasivos como maestros y, al mismo tiempo nos da seguridad la manipulación de las formas conocidas. En cambio, los elementos nuevos pueden causar indecisión e inseguridad a la hora de enseñarlos o de aprenderlos.

En una metodología comunicativa la gramática, agrega esta investigadora, no debe ser el objetivo en sí, más bien se debe hablar de una gramática pedagógica adecuada a esta metodología, una gramática que considere todos los aspectos que abarca la habilidad comunicativa. Es decir, la *gramática del sentido*. Con esta gramática se permite conjuntar

³⁴ J. Courtillon, "La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'AC", p. 153.

³⁵ *Ibidem.*, p. 160.

los objetivos del enfoque comunicativo, ya que propone una descripción y una explicación por el sentido de los fenómenos gramaticales. Para J. Courtilion esta gramática es la propuesta ideal para un curso de lengua.

Por su parte, É. Bérard analiza la hipótesis del desarrollo de una conciencia lingüística en el aprendizaje. Es decir, considera que para que esta gramática tenga éxito, antes se debe enriquecer la capacidad de reflexión metalingüística en el alumno. Propone un esquema del aprendizaje en el cual haya varios factores que acompañan el aprendizaje.

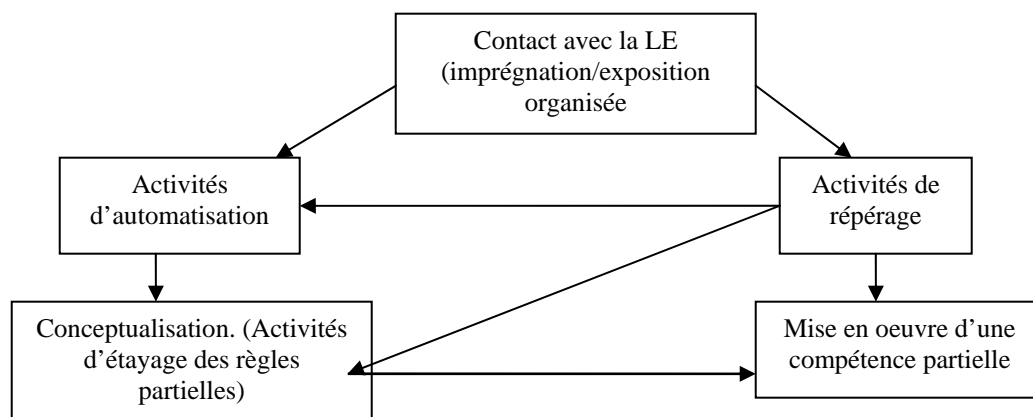


Fig.2 Esquema del aprendizaje de É. Bérard.³⁶

É. Bérard parte de la hipótesis de que el alumno necesita desarrollar una conciencia lingüística, que lo inscriba entre las ideas que puede hacerse de su lengua materna y sobre la o las lenguas extranjeras en una actividad de comparación. El objetivo de la enseñanza es enriquecer esta capacidad de reflexión metalingüística. Con esta conceptualización se ayuda a valorar la existencia del sistema intermedio, que es el interlenguaje, con una actitud positiva frente al error.

Con este sistema se ayudará a desarrollar una conciencia lingüística, y se reforzará la autonomía del alumno: *“Il s’agit moins d’aider l’apprenant à formuler des règles de façon détaillé que de l’amener à trouver des concepts opératoires, qui lui donnent les moyens, face à un problème grammatical d’exercer ses capacités d’observation, de classement et de questionnement”*.³⁷ En la medida en la que el alumno desarrolle sus saberes procedimentales iniciará el camino hacia su autonomía. Para tal efecto, el

³⁶ É. Bérard, “La grammaire encore...”, p. 16.

³⁷ *Idem.*

estudiante deberá observar, clasificar, cuestionar y encontrar los conceptos apropiados que lo ayudarán a definir las nociones gramaticales sin caer en la gramática tradicional.

Actualmente los investigadores de la lengua aceptan que no se puede abandonar por completo la gramática formal en una clase de lengua. La explicación debe reducirse pero debe ser eficaz. J.-Courtyllon propone: *“Dégraisser les méthodes de leur encombrant appareil grammatical et d’orienter leurs contenu et leurs propositions méthodologiques vers l’acquisition rapide par les étudiants des capacités de leur choix : lire ou comprendre, produire à l’oral et à l’écrit si c’est leur souhait, et non apprendre cette entité abstraite qu’est la langue”*.³⁸ La gramática del sentido implica fomentar la autonomía y la iniciativa en el alumno. Este es, precisamente, uno de los logros del enfoque comunicativo. Pues con esta gramática del sentido se le crea al alumno la conciencia de elegir las actividades que mejor se adapten a sus necesidades, y que lo ayudarán a producir el discurso de manera autónoma.

El enfoque comunicativo ha dejado su huella en la práctica de clase. Pues se ha visto que no es necesario llevar una gramática formal en un curso comunicativo, ya que la gramática es sólo un instrumento para la comunicación. Con la gramática del sentido se reafirma la autonomía del alumno, pues le permite alejarse del aparato metalingüístico tan pesado que retarda su aprendizaje.

2.1.9. La difícil tarea del maestro para llevar una progresión comunicativa

Si el enfoque comunicativo ha modificado profundamente el papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es legítimo. Actualmente preguntarnos sobre los cambios reales que intervienen a nivel de las prácticas de enseñanza en la clase de lengua y sobre el tipo de progresión y de evaluación que se utiliza en esta metodología.

La progresión es una de las partes más importantes que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y una de las más difíciles de manejar. Los maestros y los manuales de lengua, algunas veces no han sabido cómo llevar a la práctica una progresión con una metodología comunicativa y otras más, no han querido hacerlo, pues llevar una progresión gramatical, consideran, es la garantía de que su curso será un éxito.

³⁸ J. Courtyllon, “La mise en oeuvre de la grammaire du sens dans l’AC”, p. 163.

Hay autores de manuales que creen seguir una metodología comunicativa, y lo único que hacen es utilizar una progresión gramatical, sobre todo en el Nivel 1. R. Porquier señala que: “*Les méthodes de langue de plus anciennes aux plus récentes, ont en commun de fonder la progression, du moins au niveau 1, sur le contenu grammatical*”.³⁹ Tal parece que llevar una progresión lingüística en clase resulta cómodo para el maestro, pues de esta forma no tiene que preocuparse por planear actividades creativas. Además, este tipo de progresión es casi obligatoria cuando se trabaja en una institución, puesto que ésta busca resultados tangibles. Por ello, el maestro, a pesar de tener conocimientos sobre la nueva pedagogía, se ve forzado a llevar una progresión enfocada a favorecer los objetivos gramaticales.

Hay factores que explican esta postura:

- La estructura del salón de clase limita las actividades comunicativas (juego de roles, simulaciones)
- La disciplina impide de alguna manera llevar a cabo el compromiso personal de los alumnos adolescentes, así como también se coarta el desarrollo de la autonomía del alumno.
- La naturaleza de la relación entre el maestro y el alumno se ve afectada; no hay negociación real.
- La evaluación formativa se deja de lado para favorecer una evaluación sumativa.
- El tiempo para cada progresión no es suficiente para cumplir con todos los objetivos de aprendizaje.

Todos estos factores refuerzan una enseñanza más formal que comunicativa, pues orillan al maestro a escudarse en una pedagogía poco activa y, por ende, a llevar una progresión basada en los criterios de la institución. Por el contrario, con el enfoque comunicativo la progresión se desea pedagógica, que integre la habilidad comunicativa y la habilidad lingüística, además de una evaluación formativa.

Como lo afirma R. Porquier: “*La progression apparaît non plus seulement comme l’ordre d’apparition des éléments de contenu dans un cours, mais comme le développement chez l’étudiant des capacités de production et de compréhension*”.⁴⁰ Es decir, en un enfoque comunicativo lo que constituye el hilo conductor para la elaboración de las progresiones, no es en sí la gramática (la estructura de la lengua), sino las funciones o los actos de habla que son seleccionados según las necesidades del alumno.

³⁹ R. Porquier, “Progression didactique et progression d’apprentissage”, p.107.

⁴⁰ *Idem.*

¿Se puede llevar, entonces, una progresión que integre las dos habilidades en una metodología comunicativa, sin caer en una progresión formal? Según J. Courtyllon si se puede llevar una progresión auténtica. El problema que se presenta es la organización paralela que se debe seguir con los dos tipos de habilidades (comunicativa y gramatical), pues son inseparables, es decir que el dominio de la comunicación pasa por el del código. ¿Qué se enseña primero: las funciones o las estructuras? ¿Se puede prever una progresión de lo simple a lo complejo?

J. Courtyllon propone dos tipos de progresiones que responden a estas interrogantes. Argumenta en su propuesta que la semántica es un auxiliar que nos puede ayudar a ver desde otra perspectiva pedagógica el código lingüístico, además de hacernos reflexionar sobre nuestra enseñanza de la gramática, en particular a nivel de la inserción de los contenidos gramaticales.

Invita a practicar una progresión funcional que siga el *buen sentido*. Esto quiere decir que: “*La demande d’un objet qualifié doit venir avant celle d’un objet quantifié, parce que celle-ci implique le maniement des partitifs qui est structurellement complexe en français*”.⁴¹ La noción semántica se debe especificar, pues es ésta quien le va a dar sentido a la noción gramatical.

En cuanto a la progresión lingüística, J. Courtyllon propone ir de las formas simples a las formas complejas. Para R. Porquier esta idea no es muy apropiada, pues en el enfoque comunicativo no hay escalas que determinen el nivel de dificultad de las nociones en una progresión. Además comenta este investigador, que tampoco se conocen las habilidades que deberá adquirir el alumno a lo largo de su aprendizaje.

S. Moirand dice al respecto que “*Toute activité communicative est en même temps évaluative*”.⁴² Entonces ¿cómo evaluar una actividad comunicativa que es tan vasta? Nos explica S. Moirand que primero se deben determinar los criterios de evaluación para después llevarla a cabo: “*La correction linguistique, les variétés et la cohérence des registres, l’efficacité pragmatique les capacités de développer des stratégies de compensation, la fluidité du débit, etc.*”.⁴³ Estos criterios son una herramienta para la evaluación, pero ¿cuál es la escala para evaluar cada uno de ellos?

⁴¹ J. Courtyllon, “La progression...”, p. 92.

⁴² S. Moirand, *op.cit.*, p. 65.

⁴³ *Ibidem.*, p. 66.

Estas imprecisiones provocan que los maestros se sientan inseguros, como lo indica M. De Carlo: *“La double nature des objets à évaluer (connaissances de la langue et connaissance sur la langue) rend l’opération particulièrement délicate pour un professeur de langue étrangère: doit-il apprécier d’abord la connaissance de la langue elle-même, la capacité à l’utiliser dans un contexte approprié, ou les savoirs accumulés sur elle ?”*.⁴⁴ La falta de herramientas claras para conjuntar la progresión gramatical y la comunicativa, así como la evaluación formativa han hecho que tanto maestros como investigadores valoren las prácticas eclécticas, pues afirman que: *“Tout est bon dans la classe de langue pourvu que cela marche”*.⁴⁵

Si analizamos la práctica de un curso de lengua en donde se lleve la metodología comunicativa, los resultados son un poco decepcionantes. J. Courtillon⁴⁶ se cuestiona sobre la evolución de las prácticas en la clase de lengua: *“Paradoxalement, notre époque qui voit fleurir de nombreuses recherches en didactique de la langue étrangère, se trouve au niveau de la classe en régression pédagogique”*.⁴⁷ Tal pareciera que los docentes no toman en cuenta las nuevas teorías pedagógicas y que se conforman con las tradicionales. Muchos docentes llevan todavía una progresión gramatical, dejando en segundo término la comunicativa.

Si bien el enfoque comunicativo no le precisó al maestro las habilidades requeridas en cada etapa del aprendizaje del alumno, ni tampoco las escalas de evaluación de cada criterio enseñado no se puede negar su gran acierto: llevar una progresión gramatical y una del sentido paralelamente. Su objetivo es la conjunción de la forma y el sentido.

En cuanto a la evaluación, la tendencia actual es la de considerarla como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la doble dimensión sumativa y formativa, y el de hacer partícipe al alumno de su propia evaluación.

⁴⁴ M. De Carlo, “Approche communicatif : Une enquête sur l’état de la question”, p. 155.

⁴⁵ É. Bérard, “Enseignement grammatical et formation des enseignants”, p. 13.

⁴⁶ J. Courtillon, cit, por É. Bérard en “La grammaire, encore...”, p. 16.

⁴⁷ É. Bérard, *Approche communicative*, p. 109.

2.1.10. El maestro y las dificultades que enfrenta para llevar un enfoque comunicativo en la clase de lengua

El maestro juega un papel clave en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin él, resulta difícil llevar con éxito una enseñanza que responda a las exigencias del aprendizaje. Por ello, el maestro es el guía, el consejero, el facilitador del aprendizaje y, al mismo tiempo es el compañero de clase. Uno de sus objetivos consiste en auxiliar a los estudiantes en su desarrollo tanto intelectual como emocional. C. Rogers comenta:

*Le principe fondamental sur lequel s'appuie son attention consiste à croire que ses étudiants sont capables de s'autodévelopper pleinement. Et que sa fonction consiste à avoir une confiance totale en eux, et à établir avec eux une relation personnelle et un climat d'apprentissage tels qu'ils puissent d'eux mêmes mener à leur plein achèvement leurs propres tendances naturelles.*⁴⁸

Efectivamente, con la ayuda del maestro, los alumnos deben ser responsables de su propio aprendizaje. Deben aplicarse para aprender a encontrar la solución a sus problemas. Y, lo más importante, con la ayuda de estos conocimientos, deben ser flexibles ante las situaciones nuevas que se les presenten. Sin embargo C. Rogers considera que la postura del maestro en el enfoque comunicativo es “pseudodemocrática”: “*Son but est de leur faire voir l'autoritarisme existant au fond de leurs principes*”.⁴⁹ Por un lado se proclama la autonomía del alumno y, por el otro, tanto el maestro como la institución imponen el método, el manual y las herramientas pedagógicas sin que el alumno externe su opinión al respecto.

Al tomar decisiones que le atañen al alumno, el maestro sitúa a éste en un papel pasivo, como en el método tradicional. En este enfoque pareciera que el maestro no le enseña al alumno a ser responsable de su propio aprendizaje, ni a ser realmente autónomo, pues está habituado a llevar toda la responsabilidad de la enseñanza.

Para algunos investigadores como R. Galisson⁵⁰ y É. Bérard,⁵¹ el fracaso “relativo” del enfoque comunicativo se debe, entre otras causas:

⁴⁸ C. Rogers, “Éducation démocratique?”, p. 229.

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ R. Galisson, “En matière de culture...”, p. 93.

- A la falta de formación académica y cultural de los maestros de la lengua que enseñan.
- A los malos hábitos de su práctica diaria.
- A la falta de motivación al impartir su clase.
- Al continuo uso de los modelos antiguos, que aunque no son válidos, sin embargo el maestro continúa utilizándolos, quizá por que no sabe como sustituirlos.
- A la falta de una buena formación teórica y práctica de la metodología comunicativa.

Si el maestro no ha sabido llevar plenamente una metodología comunicativa en clase es por que, considero, no se le ha capacitado para que se ajuste a los nuevos imperativos ni a los nuevos problemas educativos que se le presentan al utilizar este enfoque, por lo que no sabe cómo desempeñar su nuevo papel. Es por ello que aunque supiera definir conceptualmente el enfoque comunicativo, en la práctica no sabe discernir entre lo verdaderamente comunicativo o ecléctico, y lo que no lo es. Sin una buena formación permanente para el maestro, será difícil que éste logre enseñar a aprender a comunicar a sus alumnos en la lengua extranjera, pues no tendrá las herramientas para establecer, con detalle, las necesidades de sus alumnos, ni tampoco sabrá definir el papel que juega en este enfoque.

Entre mejor preparado esté el maestro y tenga una formación académica continua reivindicará su autonomía docente. Es decir, sabrá no sólo cómo enseñar, sino también cómo actuar dentro de los límites académicos y administrativos impuestos por las instituciones, los planes de estudio y los manuales de clase. Y al mismo tiempo, le dará al alumno la libertad de acción al cederle parte de la responsabilidad de su aprendizaje.

No se puede negar que el papel del maestro en el enfoque comunicativo revolucionó la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se le considera el facilitador de este proceso, así como el intermediario cultural entre la cultura de la lengua que enseña y la suya propia. Su papel ya no consiste en dar órdenes, sino en guiar al alumno. Pero si en determinadas ocasiones llega a ser directivo, se le puede justificar, ya que es parte de su papel y de su formación docente.

⁵¹ É. Bérard, *Approche communicative*, pp. 60-61.

2.1.11. Conclusión sobre las principales características del enfoque comunicativo y sus ambigüedades.

Después de este breve análisis podemos concluir que llevar una metodología desde un punto de vista comunicativo, es muy ambicioso. El objeto de estudio, la comunicación en sí misma, es múltiple, ya que hace intervenir diferentes componentes: el sociolingüístico, el pragmático, el sociocultural y el referencial. El maestro está obligado a interrelacionar estos componentes y a situarse en diferentes espacios (lingüístico, cultural, pragmático, psicológico, etc.).

É. Bérard analiza el conflicto que se presenta entre la teoría y la práctica en este enfoque. Dice que para llevar una metodología comunicativa debe existir una coherencia global de los principios, de los objetivos y del cuadro teórico subyacente. Además, explica que en las aplicaciones del enfoque comunicativo se puede constatar: *“Qu’il existe des pratiques déviantes, des abus de transfert, des distorsions entre les principes et les faits”*.⁵² Este tipo de prácticas ponen al descubierto la dificultad que tienen los maestros para integrar los postulados de este enfoque en la práctica diaria del salón de clase.

Al no tener claras las bases de los principios de este enfoque, el maestro recurre a sus prácticas usuales y eclécticas, pues considera que lo importante es cumplir con el programa marcado por la institución. Por consiguiente, el objetivo comunicativo pasa a un segundo plano.

Quizá esta reacción de los maestros es el resultado de la falta de apoyo teórico por parte de los investigadores, pues si bien éstos trataron de clarificar los fundamentos teóricos de una enseñanza comunicativa, los maestros no tuvieron los medios de hacer suyos estos conceptos y de integrarlos a sus prácticas.

É. Bérard explica: *“C’est comme s’ils avaient été livrés un kit avec un mode d’emploi confus, semblable à ceux que l’on trouve parfois et qui pour des raisons liées à une mauvaise traduction sont inexploitable”*.⁵³ En esta metodología parece que el maestro es un “sobredotado” que entiende todo. Sin embargo, no es así, pues sólo se acumulan conceptos, sin indicarle realmente al maestro cuál es la manipulación apropiada para llevarlos a la práctica. Lo antes mencionado no constituye la prueba del fracaso del enfoque

⁵² *Idem.*

⁵³ É. Bérard, “La grammaire, encore ...”, p. 13.

comunicativo, antes bien demuestran, desde mi punto de vista, que sus potencialidades no han sido totalmente exploradas.

A treinta años de su surgimiento ¿podemos, entonces, hablar del enfoque comunicativo en pasado? Considero que no, puesto que a lo largo de este tiempo ha modificado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la lengua al introducir los conceptos de habilidad comunicativa en situación, del nivel umbral y del componente sociocultural en el proceso de la enseñanza de una lengua extranjera.

Estos conceptos se siguen tomando en cuenta para la formación de las metodologías futuras o proyectos innovadores, como es el caso del marco europeo común de referencia que, aunque se deslinda del enfoque comunicativo, lo toma en cuenta para su formación.

En el siguiente capítulo analizaré una nueva propuesta en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Me refiero al marco europeo común de referencia. Pretendo, por un lado analizar las similitudes, las diferencias y las innovaciones que presenta este proyecto con respecto al enfoque comunicativo. Por otro lado, señalaré en qué medida esta propuesta podría adaptarse en México, con estudiantes mexicanos universitarios que aprenden el francés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 3

Análisis contrastivo entre el enfoque comunicativo y el marco europeo común de referencia

En la primera parte de este capítulo mi aportación se limitará a sintetizar y a describir las características básicas del marco europeo común de referencia. Para este efecto, me baso en lo presentado en el *Cadre Européen Commun de Référence*, así como en el *Marco de referencia europeo* — traducción hecha por el Centro Virtual Cervantes.* En la segunda parte y con base en la síntesis expuesta en el 3.1. cotejaré los postulados e innovaciones que presenta este documento con los del enfoque comunicativo. Para ello examinaré algunas investigaciones hechas por teóricos tales como: C. Puren, D. Little, H. Da Silva, S. Moirand, J.-E. Bayle, R. Richterich, J. Courtillon, H. Holec, entre otros. Finalmente, mi análisis buscará determinar si este nuevo proyecto puede contribuir a favorecer una mayor autonomía, es decir, una mayor responsabilidad e implicación en el proceso de aprendizaje por parte del alumno mexicano universitario.

3.1. La formación del marco europeo común de referencia

El marco europeo común de referencia es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, entre ellos están J. Trim, D. Coste, B. North y J. Sheila. Este proyecto fue propuesto en un Congreso Internacional en Suiza en 1991. Su versión definitiva en inglés: *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching, Assessment*, se publicó en 2001, es decir, treinta años después del *Threshold Level* (1971)¹.

Ambos documentos forman parte de la evolución del enfoque comunicativo. A lo largo de estas tres décadas de cambio se ha ido constituyendo una definición integrada de la lengua como comunicación, que conforma, desde mi punto de vista, las bases sobre las que

* El lector interesado puede consultar el sitio www.CVC.com

¹ Centro Virtual Cervantes, *Marco de referencia europeo*, p. 5.

se ha construido el *Marco europeo común de referencia: enseñar, aprender, evaluar*.² El “nivel umbral” que es base del enfoque comunicativo sigue vigente en este nuevo proyecto.

Como vemos, en los últimos años la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas ha experimentado una importante evolución. No sólo debido a los grandes avances que nos han ofrecido las teorías que sustentan nuestro trabajo de clase como son la didáctica de la lengua, la lingüística aplicada, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras, sino también por las nuevas investigaciones en materia de política educativa común realizadas por el Consejo de Europa y plasmadas en el documento: *Marco europeo común de referencia: aprender, enseñar, evaluar*. Este documento concebido para la unificación política y educativa europea trae consigo innovaciones importantes que se pueden adaptar a las necesidades actuales de los diferentes sistemas educativos mundiales.

3.1.1. El Marco europeo común de referencia

El marco de referencia es un documento que propone bases comunes para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Su objetivo es, ante todo, lograr una mayor coherencia y transparencia en la descripción de los niveles de habilidad, y ser un denominador común en la descripción de las categorías que podemos identificar a la hora de definir la lengua como comunicación.

Este documento va dirigido a responsables educativos, profesores, editores, autores de materiales didácticos, etc. Se trata de que todos estos profesionales de la lengua utilicen unos mismos niveles de referencia, unas mismas categorías descriptivas, en definitiva un lenguaje común que favorezca la comparación de programas, currículos, exámenes, sistemas de certificados, etc.

En resumen, el marco de referencia es un documento que según sus autores debe entenderse como una declaración de principios e intenciones:

1. Adopta una orientación básicamente comunicativa y socioconstructivista.
2. Entiende el uso lingüístico como una actividad interrelacionada con comunidades y contenidos culturales.
3. Pone énfasis en fomentar el plurilingüismo, el aprendizaje de segundas lenguas, la autonomía del alumno o aprendiz y la diversidad curricular.

² De ahora en adelante nos referiremos a este documento como “marco de referencia”.

4. Establece unas directrices comunes para criterios de aprendizaje y evaluación de lenguas en el Continente Europeo, tanto por los alumnos y profesores como por los investigadores de la lengua.

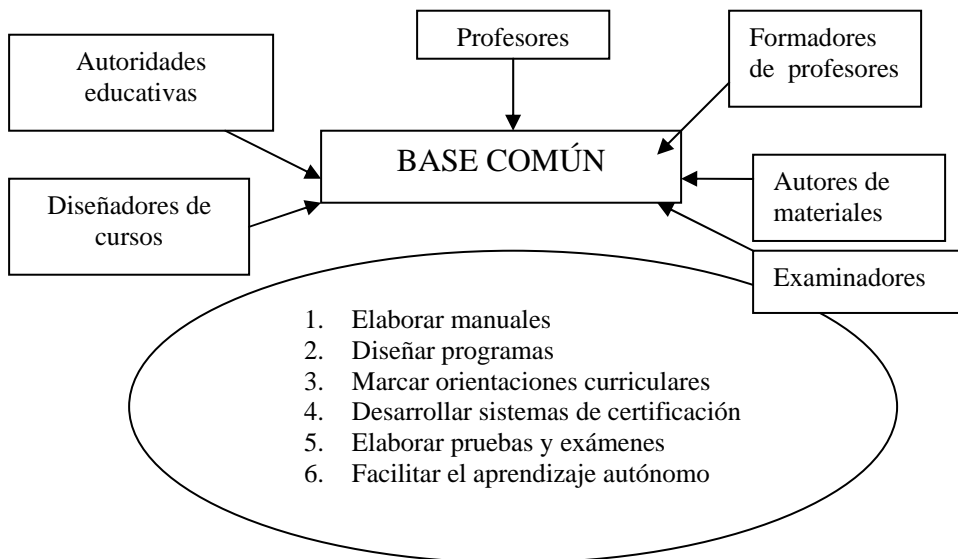


Fig. 3 El marco de referencia sus actores y sus objetivos.

Desde la perspectiva del diseño curricular, su valor principal es la posibilidad de dotar a todos los profesionales europeos de un modelo integrado, coherente y transparente, que les permita hablar un lenguaje común en el campo de la enseñanza de lenguas.

Así mismo, los autores del marco de referencia no pretenden que sea un documento prescriptivo ni dogmático. Su objetivo es establecer bases comunes que sean aplicables en situaciones de enseñanza y aprendizaje muy diversas, y que puedan adaptarse a distintas tradiciones educativas y diferentes estilos de profesores y alumnos. Los autores del marco de referencia lo expresan de la siguiente manera:

Le but du Cadre européen n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action (...) le Cadre doit être avant tout un auxiliaire pour vous aider à prendre des décisions.³

³ Conseil de l'Europe, *Cadre commun ...*, p. 6.

El documento se centra en la idea de que los profesionales debemos hacer el esfuerzo de reflexionar de forma crítica sobre los procedimientos que sean más adecuados a nuestra propia situación. Todas las decisiones sobre la metodología que se siguen en un curso de lengua nos corresponde tomarlas a los profesionales, siempre en función de las circunstancias específicas del entorno en el que se desarrolla nuestra labor.

Una de las aportaciones más relevantes del marco de referencia es la introducción de un enfoque dirigido a la acción. Los actores de este documento consideran que los usuarios y los alumnos que aprenden una lengua son agentes sociales —pertenecientes a una sociedad— que realizan tareas (no expresamente de la lengua) en diferentes circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.⁴

Dentro de esta perspectiva accional lo comunicativo deja de ser prioritario, pues el alumno al ser un agente social tendrá como objetivo desarrollar estrategias que lo ayuden a utilizar sus habilidades generales y comunicativas en ámbitos específicos para conseguir un resultado concreto. Este accionar va más allá de utilizar la comunicación sólo para darse a entender en la lengua que se estudia. Esto indica que para desarrollar progresivamente la habilidad comunicativa en una determinada lengua, se deben llevar a cabo una serie de tareas comunicativas.

La habilidad comunicativa, que se desarrollará en el proceso de realización de tareas comunicativas, incluirá los siguientes subcomponentes: el componente lingüístico (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), el pragmático o discursivo (funciones, actos de habla, conversación, etc.), el sociolingüístico (convenciones sociales, intención comunicativa, registros, etc.).

A su vez, el aprendiz utilizará estrategias de comunicación de forma natural y sistemática con el fin de hacer eficaces los actos de comunicación realizados a través de las destrezas comunicativas: las *productivas* (expresión oral y escrita), las *receptivas* (comprensión oral y escrita e interpretación de códigos no verbales), ambas basadas en la interacción o en la mediación.

⁴ *Ibidem.*, p. 15.

Por lo que el alumno será un agente social y un usuario de la lengua en la medida en que desarrolle sus habilidades y utilice las estrategias apropiadas para cumplir con la tarea u objetivo propuesto.

Entre otras aportaciones, el marco de referencia tiene por objeto guiar y medir el avance del aprendizaje del alumno. Para ello, los autores del marco de referencia establecen seis niveles de dominio de una lengua extranjera (A1, A2, B1, B2, C1, C2),⁵ que a su vez se dividen en dos subniveles como lo muestra el cuadro siguiente:

NIVELES COMUNES DE REFERENCIA	
C – Usuario avanzado	C2 Nivel Dominio C1 Nivel Autónomo
B -Usuario independiente o intermedio	B2 Nivel avanzado o independiente B1 Nivel umbral
A – Usuario principiante	A2 Intermedio o de supervivencia. A1 Introducción

Fig. 4 Niveles comunes de referencia

El marco de referencia está constituido sobre una dimensión vertical, en la que se sitúan los llamados niveles comunes de referencia, y una dimensión horizontal formada por las categorías descriptivas del uso de la lengua. El cruce de ambas dimensiones es lo que el marco de referencia llama descriptores ilustrativos.

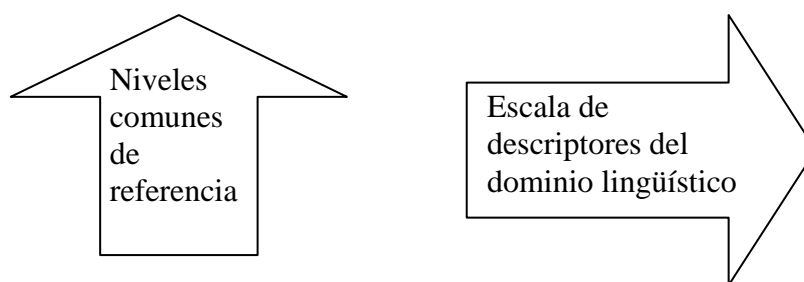


Fig. 6 Descriptores de la lengua.

⁵ Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, p. 25.

Un descriptor se define como un conjunto de listas detalladas de microfunciones, de formas gramaticales, de vocabulario que están presentes en las especificaciones lingüísticas de cada lengua.⁶ Por ejemplo, una lista puede ser las características que conforman las actividades comunicativas. Estas actividades presentan descriptors de lo que puede hacer el usuario de la lengua en cuanto a la comprensión, a la expresión, a la interacción, a la mediación y a la comunicación no verbal. Lo podemos observar en la Fig. 7.

YO:

A1	A2	B1
Puedo participar en una conversación de forma sencilla, siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho a una velocidad más lenta.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren de un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.	Puedo desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presenten cuando viajo donde se habla esa lengua.

Fig. 7 Interacción oral.⁷

Cada descriptor debe ser breve, claro, transparente, pertinente en relación con su contexto, coherente, flexible y formulado en términos positivos, coherente y flexible. Los descriptors se refieren a tres metacategorías del esquema descriptivo: a) las actividades comunicativas presentan descriptors de lo que puede hacer el usuario de la lengua; b) las estrategias muestran descriptors de lo que puede realizar el usuario en comparación con algunas de las estrategias empleadas; c) las habilidades comunicativas presentan descriptors escalonados referentes a distintos aspectos del componente lingüístico, pragmático y sociolingüístico.

⁶ Conseil de l'Europe, *op.cit.*, p. 25.

⁷ Anexo 3, Cuadro de autoevaluación, p. 127.

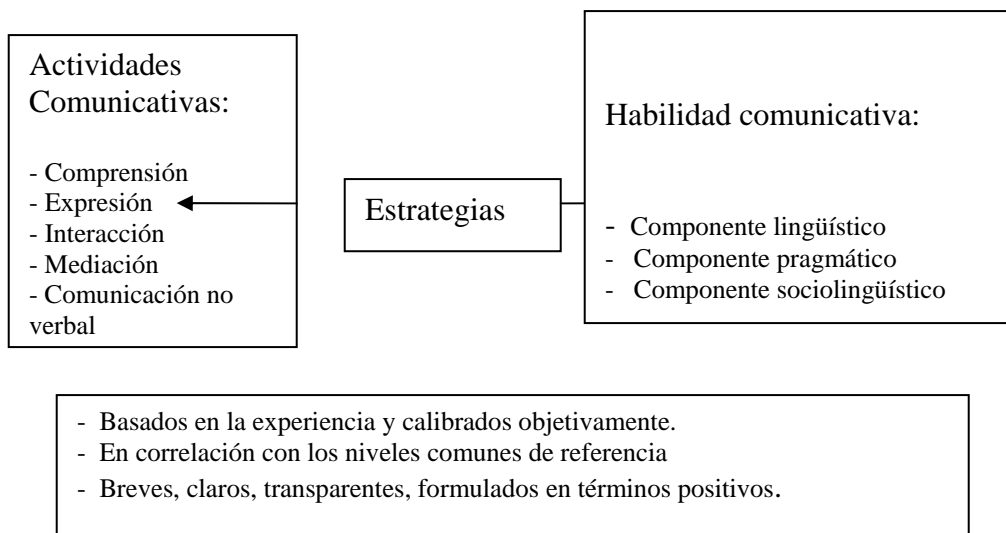


Fig. 8 Descriptores ilustrativos.

Una de las partes más importantes de su uso resulta de la interpretación que se le da para evaluar las realizaciones de los alumnos. Por ello, los autores de este documento explican: *“Il faut être prudent dans l’interprétation d’un ensemble de niveaux et d’échelles de la compétence langagière et de ne pas le considérer comme un instrument de mesure semblable à un mètre. Il n’existe pas d’échelle ni d’ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d’être ainsi linéaire”*.⁸

Como maestros, este documento nos indica que debemos ser prudentes para calcular el tiempo que requiere cada alumno para acreditar de un nivel a otro, permitiéndole de esta forma alcanzar sus objetivos. Hay un nivel para cada alumno. Es decir, si un alumno se encuentra entre un nivel A2 y un nivel B1, entonces se abre un subnivel que englobe el nivel inferior e introduzca el inmediato superior.

Si analizamos los descriptores en la dimensión horizontal vemos que éstos identifican una serie de categorías descriptivas de la lengua entendida desde la perspectiva de la comunicación. Por ejemplo, el contexto, los ámbitos (personal, público, profesional, educativo), las estrategias, las actividades comunicativas de la lengua, los textos, los procesos y las tareas. No es necesario que el alumno escale todos los niveles en forma vertical, puesto que puede hacerlo en la dimensión horizontal o si lo requiere puede

⁸ Conseil de l’Europe, *op. cit.*, p. 20.

regresarse a un descriptor que se encuentre en un nivel más bajo, de acuerdo con sus necesidades.

Dentro de las aportaciones de este documento a la didáctica de la lengua está la ampliación y el desarrollo de las destrezas. En décadas pasadas se manejaban sólo cuatro, en el marco de referencia sus autores proponen cinco destrezas: *expresión* (oral y escrita), *comprensión* (oral, escrita y audiovisual), *interacción* (oral y escrita), *producción* (oral y escrita, y *mediación* (oral y escrita).

El modelo que nos plantean introduce por tanto una nueva subcategoría de comprensión *audiovisual* en la que el usuario de la lengua recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual, como ocurre al ver la televisión, un video o una película con subtítulos. Por otra parte, identifica dos nuevas categorías generales: de interacción y de mediación, que permiten ampliar la visión de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden, de hecho, juntarse en la comunicación oral. En cuanto a las actividades de mediación, escritas y orales, son las que hacen posible la comunicación entre las personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente.

La autonomía del alumno sigue siendo uno de los objetivos primordiales en la enseñanza de lenguas. Por ello, el Consejo de Europa propone el *Portfolio* ó (PEL). Se trata de un documento personal e intransferible que cada ciudadano guarda, revisa, rellena, etc., por su cuenta. Es además, una potente herramienta. Este nuevo esquema descriptivo es por tanto más amplio y completo que el manejado en el enfoque comunicativo, el de las destrezas, y refleja mejor el funcionamiento lingüístico normal de las sociedades.

3.1.2. Conclusión sobre la formación del marco europeo común de referencia

El marco de referencia se presenta como un instrumento actual, útil, sólido e ineludible en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Está pensado como una herramienta comunicativa, la cual está integrada por algunos conceptos que el enfoque comunicativo tiene en sus bases como son: la habilidad comunicativa, las

habilidades generales, el nivel umbral, el aprendizaje centrado en el alumno, entre otros, pero con una perspectiva accional como objetivo central.

En el capítulo anterior analicé algunos factores que considero impiden que se lleve del todo una metodología comunicativa en una clase de lengua. En este capítulo pretendo estudiar las innovaciones del marco de referencia con respecto al enfoque comunicativo — sus semejanzas y sus diferencias, cuando las haya — así como analizar las posibilidades de adecuación de los principios de este documento que pudieran ser aplicados a estudiantes universitarios mexicanos.

En los siguientes apartados analizaré estas y otras innovaciones que sugiere el marco de referencia, como son las estrategias que desarrolla el alumno para alcanzar su autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera; el nuevo papel que desempeña el maestro; la evaluación como factor determinante en un curso de lengua, entre otros.

3.2. El marco de referencia y el enfoque comunicativo: sus semejanzas y sus diferencias

Los autores del marco de referencia, al igual que los partidarios del enfoque comunicativo, están interesados en hacer del alumno un ser autónomo en su aprendizaje, que no sea pasivo sino participativo, y que sepa resolver sus inquietudes con base en sus necesidades y en sus objetivos. En ambos proyectos ayudar al alumno en su aprendizaje es el objetivo central.

Para ello, con el marco de referencia se pretende concretar el concepto de habilidad sociocultural, definir los objetivos de aprendizaje y fijar las modalidades de evaluación. Al mismo tiempo, los autores de este documento conciben al alumno como un futuro usuario y como un intermediario cultural de la lengua que aprende. Estos autores parten del supuesto que el alumno necesita cruzar el “umbral” para comunicarse en cualquier situación que se le presente. Pero ¿en qué se distinguen o coinciden el enfoque comunicativo y el marco de referencia? En nuestro siguiente apartado analizaremos en cada postulado las innovaciones, cuando las haya, que presente el marco de referencia.

3.2.1. La autonomía no es un mero proyecto en un marco de referencia

En las últimas décadas los términos de autonomía e independencia han crecido en importancia en el campo de la enseñanza de lenguas. El enfoque comunicativo desde mediados de los años setenta, ya manejaba el principio en el cual el aprendizaje de lenguas debía centrarse en el alumno. Su propuesta, aunque acertada, sólo parece introducir —en teoría— esta enseñanza alternativa, ya que en la práctica real hay factores que la obstaculizan.⁹

H. Holec¹⁰ señala que un aprendizaje autónomo supone una serie de cambios en la relación maestro-alumno, y por consiguiente, en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Si estos cambios no se llegan a dar, entonces es difícil visualizar un aprendizaje autodirigido o autónomo, como llegó a suceder en el enfoque comunicativo.

¿Qué debe hacer un alumno para llegar a ser autónomo en su aprendizaje? H. Holec responde que:

Apprendre une langue en autodirection, c'est-à-dire sans se faire enseigner, c'est l'apprendre en prenant soi-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en oeuvre, les modalités de réalisation, l'évaluation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage, avec ou sans l'aide que peut apporter un agent extérieur [...]. L'autonomie ne va pas automatiquement de soi, c'est au contraire un comportement qui s'acquiert".¹¹

Un alumno autónomo tiene que asumir la responsabilidad de su aprendizaje, debe emplear sus propias estrategias para alcanzar sus metas, así como ser capaz de decidir acerca de sus objetivos, de seleccionar los materiales didácticos, los métodos y las tareas. Debe disponer —de acuerdo con sus objetivos— con la información sobre la organización y la realización de las tareas, así como elegir criterios de evaluación para autoevaluarse. La tarea debe darle la ocasión de reflexionar sobre cómo está aprendiendo. El aprendizaje en la escuela debe ser significativo, para que el nuevo conocimiento tenga relevancia en la vida extraescolar del individuo que aprende.

Al igual que las metodologías comunicativas, el marco de referencia coloca al alumno en el eje central de su propuesta. Por ello, los investigadores de este documento

⁹ Ver en este trabajo Capítulo 2, pp. 34-36.

¹⁰ H. Holec, *op. cit.*, p. 59.

¹¹ *Ibidem.*, p. 85.

parten del principio que: “*L’apprenant de langue est en train de devenir un usager de la langue*”.¹² El alumno es un aprendiz de la lengua, y en la medida que adquiere las herramientas necesarias para comunicarse con éxito en la lengua o lenguas extranjeras que aprende se convierte en un futuro usuario de las mismas.

Desde la época del enfoque comunicativo la noción de aprendiz de la lengua ya se conocía; lo nuevo es la noción de “usuario”. C. Trompette explica: “*Un usager, c’est fondamentalement quelqu’un qui non seulement maîtrise des capacités langagières, telles que la compréhension, l’expression, orale et écrite, mais qui sait également faire usage de ces capacités pour assumer des rôles pragmatiques tels que ceux d’orateur, d’interlocuteur, d’auditeur, etc.*”.¹³ El aprendiz tiene no sólo que interesarse en el uso de la lengua, sino en lo que hará con ella para alcanzar sus objetivos.

Los autores del marco de referencia tienen la intención de preparar al alumno para que pase de la etapa de aprendiz a la de usuario autónomo. Lo que postulan los teóricos es la formación de una conciencia lingüística y comunicativa en el alumno que le ayude en su devenir autónomo.

Desde esta perspectiva, nace la exigencia teórica y práctica de considerar al individuo que aprende como alguien independiente de un contexto didáctico y al mismo tiempo autónomo a la hora de cuidar su propio progreso lingüístico.

*L’apprentissage autonome peut être encouragé si l’on considère qu’apprendre à apprendre fait partie intégrante de l’apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d’apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur convient le mieux. Même dans le cadre d’une institution donnée, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources.*¹⁴

En otras palabras, se requiere que los maestros no enseñen sólo la lengua extranjera, sino que transfieran progresivamente a los alumnos las herramientas de aprendizaje a fin de que los aprendices puedan, responsablemente, salir del paso con sus propios medios.

¹² Conseil de l’Europe, *op. cit.*, p.40.

¹³ C. Trompette, *op. cit.*, p 119.

¹⁴ Conseil de l’Europe, *op. cit.*, p. 110.

Una de las posibles herramientas que pueden ayudar al alumno en su aprendizaje y en su auto-evaluación es el proyecto llamado *Portfolio* o Portafolio de Lenguas Europeas (PLE). “Es un documento que indica el nivel de aprendizaje o de conocimiento que un individuo posee de una lengua determinada y su cultura, permitiéndole registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, en una o en varias lenguas”.¹⁵

El PLE pretende ser una excelente herramienta didáctica. Aunque su difusión y su aceptación comunicativa todavía están en sus inicios, parece que puede ayudar al alumno en su autonomía. El PLE tiene dos propósitos: el certificativo (vinculado con la movilidad en Europa y con la estandarización escolar), y el formativo (vinculado con el incremento y la formación del aprendizaje).

Está conformado, en primer lugar, por un *pasaporte lingüístico* que proporciona una visión general del individuo en las diferentes lenguas que pueda manejar en un momento dado; esta visión se define por las habilidades y los niveles de referencia que establece el marco de referencia. El alumno deberá describir en un cuadernillo su habilidad lingüística y las experiencias importantes que tenga en materia de aprendizaje de lenguas o intercultural, etc. Esta información puede ser evaluada por el mismo alumno, por el profesor o por los responsables de la enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, lo integra la *biografía* que es un archivo del proceso de aprendizaje personal del alumno, que ayuda al individuo a evaluar sus objetivos de aprendizaje, y a reflexionar sobre sus experiencias interculturales.

En tercer lugar, se encuentra el *dossier* que es un conjunto de trabajos y certificados elegidos por el propio individuo para documentar e ilustrar sus habilidades lingüísticas, experiencias y logros.

El alumno puede expresar su grado paulatino en cada una de las habilidades lingüísticas, según los niveles definidos en el marco de referencia, gracias al cuadro de diagnóstico como el siguiente:

YO	FRANCÉS	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Comprender			+++			

¹⁵ Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, p. 35.

	Leer		+++				
	Hablar						
	Conversar						
	Escribir	+++					

Fig. 9 Cuadro de diagnóstico.

Cuadros como el de la fig. 9 nos permiten diagnosticar en el *Pasaporte* las funciones o las tareas que el aprendiz puede hacer en una lengua, en cada una de las destrezas. De esta manera, el alumno puede tomar conciencia de su progresión, visualizando sus avances.

El PLE podría ser una opción al problema de la autonomía en clase. Sin embargo, H. Holec¹⁶ considera que el alumno no podrá ser autónomo si no se le enseña a aprender, ya que en primer lugar, la autonomía es un comportamiento que se adquiere, y en segundo lugar, se le deben dar las herramientas al alumno para que aprenda la autonomía. El alumno la puede llegar a adquirir si cumple con las siguientes condiciones:

- Debe saber aprender de esa manera.
- Debe disponer del material de aprendizaje apropiado.
- Los profesores deben estar informados de cómo formar este tipo de alumno.

Tanto el enfoque comunicativo como el marco de referencia parece que pretenden crear alumnos ideales que no existen. El marco de referencia se nos presenta como una opción diferente para guiar al alumno en su devenir autónomo. Sin embargo, ciñéndome al contexto universitario, cabría preguntarnos si los estudiantes que se verán implicados en un contexto europeo —y los profesores que los prepararán— tienen los instrumentos necesarios para acoger esta nueva propuesta.

Aunque el marco de referencia parece acariciar un bonito sueño teórico al querer formar a un alumno autónomo, es importante mencionar que da nuevas opciones para guiarlo en su aprendizaje autodirigido. Las innovaciones que presenta pueden auxiliar a llevar a cabo la autonomía como son: los niveles comunes de referencia, las habilidades generales, las destrezas, el *Portfolio*, los cuadros de auto-evaluación etc. Estas son herramientas que pretenden servir para auxiliar al estudiante y al docente en el proceso de

¹⁶ H. Holec, *op. cit.*, p. 60.

enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad final en el uso de tales instrumentos incumbe a los actores del proceso.

3.2.2. El análisis de necesidades propuesto en el marco de referencia es muy ambicioso

Programar un curso es algo habitual en nuestra práctica docente. Por ello, al iniciar un curso de lengua, es recomendable que el docente conozca a sus nuevos alumnos para saber que uso le quieren dar a la lengua que aprenden. De esta manera, el maestro podrá llevar un programa con base en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos. Esto supone dar respuesta a las siguientes preguntas:

Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue?
Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ses fins ?
Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?
Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.) ?
Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?¹⁷

Responder a estas preguntas lleva a considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

- Los temas que serán de su interés.
- Las situaciones lingüísticas en las que el alumno se verá implicado.
- Los contenidos formales y la variedad de registros de lengua con los que posiblemente se encuentre.

A partir de este análisis, el maestro puede llegar a definir los objetivos que le serán, a la vez, útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en relación con sus características y con sus recursos. Los autores del marco de referencia consideran que “*Les besoins et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation*”.¹⁸ Por ejemplo, un estudiante de francés lengua extranjera que consulte una bibliografía, necesitará de unas destrezas diferentes de las que requiere un trabajador migrante.

¹⁷ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 4.

¹⁸ *Ibidem.*, p. 41.

El alumno es un individuo de necesidades múltiples y simultáneas, situadas en una serie de ámbitos complementarios. No se trata sólo de que el alumno participe en situaciones de comunicación, sino que consiga un dominio comunicativo con un nivel de aptitud suficiente, para que pueda desenvolverse tanto en situaciones cotidianas, como en otras conectadas con sus motivaciones e intereses futuros, académicos y laborales.

La lengua aprendida tendrá, de este modo, una utilidad inmediata, incorporará aspectos útiles con el fin de que al terminar los niveles de lengua, el alumno haya adquirido las destrezas comunicativas y lingüísticas suficientes para enfrentarse a futuras y nuevas necesidades. De esta manera, los autores del marco de referencia agregan que: “*Un utilisateur de la langue s’engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée*”.¹⁹ Es decir, el alumno se puede encontrar en una situación comunicativa en la que requiera manejar diferentes ámbitos. En el ámbito privado puede intercambiar información sobre su familia; en el ámbito público la relación con su interlocutor puede ser de tipo comercial —comprar o vender—; en el ámbito profesional puede tratar de entender un manual; en el ámbito educativo intervendrá en simulaciones, en seminarios, etc.

Según vimos antes, en una metodología comunicativa se aspira a que el alumno construya las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para ser más independiente en pensamiento y en acción. Para ello, R. Richterich comenta: “*Une approche systématique centrée sur l’apprenant, consistera, essentiellement, à construire, avec lui son projet d’apprentissage et à trouver, avec lui, le compromis par lequel il pourra institutionnellement et socialement le réaliser*”.²⁰ El objetivo de un programa de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser: proporcionar a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesarias para abordar sus necesidades comunicativas en la lengua que aprenden.

El marco de referencia es un proyecto que, más allá de las buenas intenciones, proporciona herramientas útiles para que el alumno se autocalifique, se concientice sobre su nivel de lengua y sobre lo que espera obtener. Este documento presenta un cuadro

¹⁹ *Ibidem.*, p. 44.

²⁰ R. Richterich, “*Identification des besoins et...*”, p. 9.

descriptivo que auxilia al alumno en su autoevaluación y le marca el nivel de lengua que tiene o puede lograr de acuerdo con sus necesidades. En el siguiente cuadro lo vemos:

B2	C1	C2
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme de sujets relatifs à mes intérêts	Je peux écrire un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances.

Fig. 11 Cuadro de autoevaluación²¹

Sin embargo, la eficacia de este proyecto está subordinada a las motivaciones, a las actitudes, a las estrategias de aprendizaje del alumno y de enseñanza del maestro; a las características de los alumnos y al medio social en el que se desenvuelven. A un maestro que no lleve a cabo un análisis de necesidades con su grupo, le resultará más difícil tomar las decisiones correctas para programar un curso de lengua.

El marco de referencia, considero, es una propuesta acertada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propone que el alumno realice una estimación de las habilidades o estrategias que debe construir y desarrollar para llegar a su objetivo. Además, recomienda que el maestro sepa tomar las decisiones correctas para auxiliar al alumno. Las siguientes preguntas pueden ayudar al docente a definir su programa con base en a las necesidades de sus alumnos:

- ¿Puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?
- ¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?
- ¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?
- Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararlos para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca se den?
- ¿De qué manera contribuye el aprendizaje de la lengua al desarrollo personal y cultural del alumno?
- ¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?²²

²¹ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 49.

²² Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, p. 52.

Dentro de este marco de referencia un análisis de necesidades no puede ser opcional. Estas preguntas nos dan pie, como maestros, para preparar un currículo que abarque las necesidades de los alumnos. Sin embargo, considero que llevar a cabo un análisis tan vasto como el que propone el marco de referencia es muy ambicioso e idealista, pues el maestro no es un “mago” que pueda predecir lo que aprenderá el alumno, y carece, a menudo, de las condiciones idóneas para llevarlo a cabo (falta de tiempo, de recursos, de formación e información, de apoyo institucional, entre otros). Quizás prevea de cierta manera la enseñanza, pero no completamente. Aunado a esto, la mayoría de los profesores de lengua, se conforman en el mejor de los casos con unos minutos de conversación durante la primera clase, para dejar el programa sometido a intuiciones.

En fin, tanto el enfoque comunicativo como el marco de referencia parten del análisis de necesidades para que el alumno alcance sus objetivos y adquiera la habilidad comunicativa. Aunque ambos se basan en una metodología comunicativa y ven al alumno como el centro del aprendizaje, el marco de referencia más explícitamente sitúa al alumno como un individuo de necesidades múltiples que se desempeña en diferentes ámbitos, y precisa un poco más el proceso para llevar a cabo el análisis de necesidades. Ello obedece a la “perspectiva accional” adoptada.

3.2.3. La importancia de la motivación en la autonomía del alumno

A lo largo de mi experiencia profesional, me he topado con un público de alumnos muy diverso. Desde los que estudian por placer o voluntariamente, hasta los que se ven forzados a hacerlo. Los primeros manifiestan un alto grado de motivación, por lo que pueden determinar con mayor claridad sus necesidades lingüísticas. En cuanto a los segundos, éstos se ven obligados a estudiar una lengua extranjera como materia de un currículo determinado, sin haber determinado sus necesidades lingüísticas personales. Obviamente, los resultados académicos de éstos últimos suelen ser bajos en comparación con los primeros. En ambos grupos la motivación —intrínseca, extrínseca, instrumental o integrativa— es una variable extremadamente relevante para el aprendizaje del alumno.

En el enfoque comunicativo se habían contemplado estos factores como posible causa del bajo rendimiento escolar. En el marco de referencia también se analizan estos

factores y se toman en cuenta para concientizar al maestro de la relevancia que tienen en el aprendizaje del alumno y lo sepa encaminar hacia su objetivo:

Dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objet éducatif explicite ?

Quels traits de personnalité a) facilitent, b) entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?

Comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et leurs faiblesses ?

Comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ?²³

Estas preguntas toman en cuenta la importancia que actualmente tiene la personalidad individual del alumno, y la conciencia que se debe despertar en el docente para encauzar al aprendiz en su formación. Tal parece que el alumno tiene la necesidad intrínseca de ser reconocido en diversos ámbitos de su personalidad individual, pues el aprendizaje es deseable que se acerque a uno significativo, como lo proponen los autores del marco de referencia.

Sin embargo, hay un punto clave en todo este análisis y del que poco se ha hablado: la conciencia del estudiante. Es decir, antes de llevar a cabo tareas que le sean significativas o motivantes al alumno, parece prioritario que éste desarrolle la conciencia de su autoconcepto como punto de partida para fortalecer su motivación intrínseca (toma de conciencia de su personalidad, de sus sentimientos, de sus motivaciones, de sus actitudes y de sus estilos de aprendizaje).

La toma de conciencia sería el primer paso para que luego el docente pueda trabajar en campos como las creencias que los estudiantes tienen de sí mismos, sus actitudes y otros estados afectivos, etc.

En una metodología comunicativa es deseable que el alumno sea el responsable de sus necesidades, objetivos, estrategias y motivaciones. Sin embargo, considero que no se puede lograr del todo este cometido mientras el alumno no sepa ser autónomo y siga esperando que la motivación sea externa, es decir, que provenga del maestro.

²³ *Ibidem.*, p. 52.

Si bien el marco de referencia enfatiza que se debe concientizar al maestro en los factores actitudinales que impiden el desempeño académico del alumno, considero que esta acción no es del todo práctica, pues muchas veces el docente no tiene condiciones para hacer un adecuado análisis de necesidades, e incluso llega a carecer de interés en ello.

El marco de referencia es un compendio para el análisis, por lo que las acciones que propone aún no se han certificado plenamente. Sin embargo, me parece relevante la propuesta de los autores de querer concientizar tanto al maestro como al alumno de la importancia que conllevan los factores actitudinales en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como de las posibles razones por las que el nivel emocional (estrés, ansiedad) lo impiden.

3.2.4. Los documentos auténticos y la tecnología actual son una pareja ideal para la formación de un alumno autónomo

Desde la década 1970-1980, con la introducción del enfoque comunicativo, los investigadores de la lengua han considerado que el documento auténtico es necesario para el aprendizaje y la adquisición de una lengua que se estudia. N. Nelambari afirma que: “*Si vivre, c’est communiquer, le document authentique a un rôle fondamental à jouer dans l’apprentissage et cela dès les premiers instants de la découverte de la langue cible*”.²⁴ Es decir, el documento auténtico es una herramienta indispensable en la clase de lengua, pues con su manipulación el alumno puede observar de cerca el funcionamiento real de la lengua que está en vías de aprender.

La misma investigadora considera que: “*En fait le document authentique ne fait que recentrer l’apprenant dans le monde réel et la classe devient, avec le document authentique un prolongement de l’expérience quotidienne de l’apprenant*”.²⁵ El contacto del alumno con este tipo de material lo coloca de inmediato en una realidad cultural cercana a la del país del que aprende la lengua.

Sin embargo, para utilizar un documento auténtico en la clase de lengua, el docente debe llevar a cabo una práctica pedagógica que ayude al desarrollo y a la consolidación de una verdadera habilidad comunicativa. Para ello, se deben seguir unos lineamientos, que si

²⁴ N. Nelambari, “Je communique donc ... je suis”, p. 26.

²⁵ N. Nelambari, *op. cit.*, p. 29.

bien fueron incluidos entre los postulados del enfoque comunicativo, no pudieron ser consolidados por muchos maestros en la práctica.²⁶ En muchas ocasiones, el docente utiliza este tipo de material porque lo considera moderno, actual, lúdico o motivador, pero no toma en cuenta los siguientes factores al utilizarlo en la clase:

- La edad, el sexo, el número de alumnos.
- La actualidad del documento auténtico, su fuente, su calidad técnica de impresión, grabación o filmación.
- La extensión, su campo semántico, su función lingüística.
- Su relación con las necesidades y las motivaciones del alumno.
- Su validez para hacer reflexionar al alumno sobre el funcionamiento de la lengua que aprende, etc.

Los autores del marco de referencia le proponen al docente que analice los puntos anteriores antes de que maneje este tipo de material. Cabría preguntarnos, entonces: ¿Qué tan bien o mal empleamos el documento auténtico? ¿Cuál es nuestro objetivo? ¿Cómo lo podemos integrar a nuestra clase? y ¿En qué medida se puede utilizar para el devenir autónomo del alumno?

Muchos docentes utilizan este tipo de material con el objetivo de trabajar un objetivo lingüístico. Sin embargo, con éste se pueden abordar contenidos interculturales más útiles para que el alumno llegue a comunicarse en la lengua extranjera. De nada le sirve a un alumno conocer perfectamente una estructura y no ser capaz de utilizarla en una conversación espontánea. En efecto, un texto o documento auténtico es más que una simple estructura lingüística, es un apoyo o trampolín para que el alumno adquiera la habilidad comunicativa y alcance su autonomía.

En la literatura pedagógica se habla mucho de lo idóneo que resulta el material auténtico en la clase de lengua, y de lo importante que es la tecnología actual como apoyo didáctico desde la perspectiva de la autonomía del alumno. Sin embargo, al menos en México —y probablemente sea el caso de muchos países—, la utilización sistemática del audio, el video y la informática no aparecen todavía lo suficientemente difundidos en la práctica. No obstante, las nuevas tecnologías son un medio idóneo para que el alumno alcance su autonomía. J.-E. Le Bayle afirma que: *“Si nous admettons que l’usager-apprenant pratique les nouvelles technologies en dehors de la classe et qu’à ce niveau il*

²⁶ Ver en este trabajo Capítulo 2, pp. 40-42.

consulte ou produit des données en langue étrangère, voire recherche des informations sur la langue qu'il étudie également en classe nous devons poser que la médiatisation donne force à l'autonomie".²⁷ Esta autonomía se puede llegar a dar si el alumno se interesa por su aprendizaje y aprovecha la tecnología actual para comunicarse en la lengua extranjera. Actualmente los maestros podemos echar mano de un centro de recursos, como la mediateca y el aprendizaje por parejas (*tandem*) que constituyen un reto en la práctica pedagógica, y se configuran como algunas de las soluciones para el autoaprendizaje.

Finalmente, tanto el enfoque comunicativo como el marco de referencia proponen el uso del documento auténtico y la aportación de una nueva tecnología para que el alumno se responsabilice de su aprendizaje. Sin embargo, de nada sirve conocer que estas nuevas herramientas tecnológicas o las actividades de mediación, por ejemplo, pueden conducir a la autonomía del aprendizaje si el docente no utiliza una práctica pedagógica apropiada.

3.2.5. La simulación y el juego de roles son actividades adecuadas en un curso de lengua

Dentro de las investigaciones realizadas por C. Puren, de las que da cuenta en su artículo "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional (2003)", me resulta interesante retomar ciertos puntos que este autor analiza: la diferencia que hace entre la tarea de aprendizaje utilizada en el enfoque comunicativo, y la acción social propuesta por el marco de referencia.

La simulación y el juego de roles son prácticas pedagógicas muy difundidas y acogidas con éxito por el enfoque comunicativo. Con ellas, el alumno aprende un nuevo vocabulario. Utiliza estructuras lingüísticas vistas en clase e interactúa con sus compañeros en una situación comunicativa simulada. Por ejemplo ir al banco, pedir información, comprar, etc. Para muchos profesores tanto la simulación como el juego de roles son la actividad pedagógica idónea en la clase de lengua, pues consideran que no hay ninguna otra actividad que recree un tipo de comunicación real en un marco ficticio como lo es el salón de clase.

Por otro lado, cualquier profesor de lengua puede identificarse con una situación en la que le propone al alumno pequeños juegos de roles del tipo: "Imagina que estás en una

²⁷ *Ibidem.*, p. 40.

ciudad que no conoces y tienes que preguntar cómo llegar a...”. Con esta actividad el maestro pretende que el alumno practique, entre otras cosas, una función lingüística vista en clase. Tanto el juego de roles como la simulación —ambas actividades comunicativas— son necesarias para la práctica en clase. Si bien en la simulación el alumno actúa de manera “acartonada”, en el juego de roles el alumno es más creativo y espontáneo, pues trata de recrear una situación comunicativa en la cual posiblemente se verá involucrado.²⁸

En el presente análisis C. Puren no hace una distinción entre simulación y juego de roles. Propone que el alumno no sólo se intercambie información rápida y de manera efectiva con extranjeros, como se realiza en un enfoque comunicativo, sino que se integre a una sociedad como agente social que vive, estudia, trabaja y se divierte en un país diferente al suyo. Con esto no quiere decir que no sea importante el uso de la simulación y el juego de roles, más bien creo que ambas actividades se conjuntan en una tarea de aprendizaje.

C. Puren define la simulación — en el enfoque comunicativo— como: “La homología perfecta entre tarea de aprendizaje y acción en la sociedad, fingiendo los alumnos en clase desempeñar papeles y efectuar actividades sociales”.²⁹ Sin embargo, este tipo de actividad no corresponde, del todo, a las nuevas necesidades de la sociedad actual.

El alumno, entonces, es visto por los autores del marco de referencia, como un agente social que tiene tareas que realizar (no sólo lingüísticas) en ámbitos diversos (educativo, público, privado, profesional). Para ello requiere desarrollar una serie de habilidades generales y comunicativas, así como poner en juego las estrategias más apropiadas para llevar a cabo las tareas que ha de realizar.³⁰

C. Puren³¹ afirma que el marco de referencia, con su propuesta del paradigma accional, sobrepasa al de tareas de aprendizaje expuesto en el enfoque comunicativo. Explica que en este enfoque el acto de habla se queda como una mera dimensión lingüística (saludar, pedir, disculpar...) mientras que el nivel umbral —aunque lo integran papeles sociales— se encuentra restringido a algunas categorías predeterminadas como: conocido/desconocido, persona particular/persona oficial. Es decir, no se le da la debida apertura a la acción social. En cambio, en el marco de referencia, la situación comunicativa

²⁸ Ver en este trabajo Capítulo 1, pp. 22-23.

²⁹ C. Puren, “Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional”, p. 37.

³⁰ Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, p. 92.

³¹ C. Puren, “Del enfoque por tareas a la perspectiva...”, p. 35.

forma parte de un contexto social más amplio, por lo que ayuda a que el acto de habla tenga sentido.

Con la introducción del marco de referencia en la didáctica de las lenguas ya no sólo se trata de comunicar con un nativo de la lengua, sino de co-actuar con otros en un ámbito o en varios de acuerdo con los intereses y los objetivos del alumno. C. Puren afirma que si bien el marco de referencia retoma ciertos conceptos del enfoque comunicativo, ya no se privilegia la comunicación simulada como en este último se plantea.

¿La simulación y el juego de roles son, entonces, una actividad pedagógica adecuada para utilizarla en mi clase de lengua? C. Puren explica que actualmente lo que un profesor debe buscar para lograr su objetivo de enseñanza es pasar del paradigma de *optimización* — de los procedimientos universales —, a un paradigma de *adecuación*. Es decir, buscar el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles. “El problema no es saber cuál tarea es la mejor *in se et per se*, sino escoger cuál va a ser la más adecuada al entorno del momento (a qué alumnos, qué objetivos, qué soporte, etc.) y la más coherente con el dispositivo elaborado en función de este entorno”.³²

Los autores del marco de referencia establecen que el maestro es el responsable de decidir la actividad y la metodología más apropiada para sus alumnos en la clase de lengua : “*Il revient aux praticiens de réfléchir aux besoins communicatifs de leurs propres apprenants et de définir les tâches communicatives pour les quelles ils devront être outillés, en utilisant pour cela de manière appropriée tous les ressources du Cadre de référence*”.³³

Si seguimos con la visión de C. Puren, la *tarea* (la actividad de aprendizaje que realizan los alumnos) y la *acción* (uso que le dará el alumno a la lengua extranjera) son dos nociones diferentes que se pueden conjuntar en un mismo proyecto: la *pedagogía por proyecto*. Esta nueva pedagogía no se limita a poner en escena una situación comunicativa sino que se crea un escenario completo en el que los estudiantes pueden practicar la lengua extranjera usándola según las reglas comunicativas que rigen una situación determinada. De tal manera, un enfoque por proyectos implica resolver, de forma colectiva, oral o escrita un problema.

³² *Ibidem.*, p. 37.

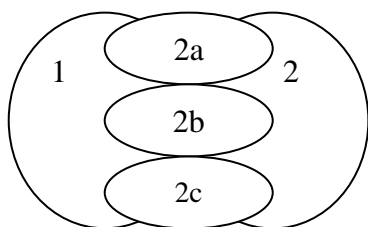
³³ *Ibidem.*, p. 46.

Para entender más claramente la diferencia entre la nueva propuesta del marco de referencia y la del enfoque comunicativo C. Puren propone un modelo de relación entre “tareas escolares” y “acciones sociales”³⁴. Este modelo tiene como objetivo ayudar a los profesores a analizar y a reconocer, según nuestro criterio, cuáles son las metodologías más apropiadas, y al mismo tiempo diversificar los dispositivos de aprendizaje-enseñanza de nuestra clase de lengua.

Este autor propone dos conjuntos:

1. La sociedad como área de acciones con finalidad social.
2. La clase como área de tareas con finalidad didáctica (aprendizaje-enseñanza)

Entre ambos conjuntos hay tres intersecciones.



Cada metodología o pedagogía, según sea el caso, puede ampliar o restringir el área a la que le quiere dar mayor importancia. Las intersecciones son las siguientes:

- 2a. La clase como micro-sociedad auténtica.
- 2b. La simulación.
- 2c. La clase como lugar de concepción y realización de acciones con finalidad social.

Por ejemplo, en la simulación global, se le da mayor relevancia a las áreas 2a y 2c. En el enfoque comunicativo se privilegia la 2b. La pedagogía por proyecto, propuesta por los autores del marco de referencia, se desarrolla en las intersecciones 2a, 2b, 2c, por lo que se le considera más flexible. C. Puren afirma que este tipo de tarea es un proyecto adecuado y eficaz. Sería el apropiado en un curso de lengua si seguimos o nos interesa utilizar la perspectiva accional.

Las tres áreas de la intersección son importantes. Nos toca a los profesores decidir cuál de ellas tiene mayor relevancia para cubrir nuestros objetivos de enseñanza-aprendizaje. C. Puren confía en la adecuación de este nuevo proyecto, puesto que con él se logra que el alumno se integre a la clase como micro-sociedad auténtica, aunque se utilice un accionar ficticio, el maestro lo encauza a realizar acciones con una finalidad social fuera

³⁴ *Ibidem.*, p. 38.

de la escuela. Para C. Puren la pedagogía del proyecto viene a ser la orientación privilegiada en la perspectiva accional esbozada por los autores del marco de referencia.

Por consiguiente, podemos decir que la simulación y el juego de roles son una práctica pedagógica actual. Su utilización en la clase de lengua no es sustituible, pero sería conveniente que cumpliera con un objetivo social más amplio que el planteado en el enfoque comunicativo, como lo afirma C. Puren

Los autores del marco de referencia instauran una nueva manera de llevar a cabo la comunicación en la pedagogía del proyecto. Pretenden que el alumno pueda actuar con los otros, de manera que se integre a la sociedad de la que aprende la lengua, y apuntan que el alumno debe activar sus estrategias comunicativas y de aprendizaje para poder alcanzar su autonomía.

3.2.6. El interlenguaje es un auxiliar en la autonomía del alumno

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, en sus diferentes etapas está lleno de obstáculos para el alumno. La función del maestro es ayudarlo a superarlos. A. Blanco³⁵ explica que los profesores de lengua debemos estar conscientes que el proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de etapas por las que el alumno tendrá que pasar para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman una lengua como instrumento de comunicación. Además, agrega que en ese proceso el alumno adquiere una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales y desarrolla sus estrategias de aprendizaje y comunicación lo que le permite aumentar su habilidad lingüística y comunicativa.

Son muchos los obstáculos que el alumno tiene que salvar para culminar con éxito su proceso de aprendizaje, y nuestra labor es ayudarlo en ese camino. Muchos profesores nos hemos preguntado si el método y los materiales que utilizamos en clase, así como nuestra forma de trabajo y nuestra actitud como maestros de lengua son los más adecuados para incrementar ese proceso. El tratamiento de errores forma parte de esas inquietudes. Todos nos hacemos preguntas como: ¿Por qué los alumnos repiten los mismos errores?, ¿será que no han entendido bien lo que les he explicado? ¿Qué puedo hacer para que no continúen cometiendo los mismos errores? ¿Cómo puedo ayudarlos?

³⁵ A. Blanco, *La adquisición de una lengua extranjera y su implicación...*, p. 25.

El problema es que hasta ahora no se ha podido construir una teoría sobre la adquisición de una lengua. Sin embargo, en las tres últimas décadas, teóricos como L. Selinker, P. Corder y R Richards³⁶ entre otros, han hecho aportaciones relevantes al respecto. En dichas aportaciones —implícitas en los postulados del enfoque comunicativo³⁷— los errores se analizan en sí mismos, constituyendo lo que se llama análisis de errores.

A. Blanco³⁸ explica que el error es un síntoma de la situación del interlenguaje del alumno que caracteriza la actual forma de concebir el aprendizaje como algo creativo y adoptado a las posibilidades de cada individuo. El interlenguaje tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas, por lo que es necesario analizar las características del interlenguaje de nuestros alumnos. Además, es conveniente que hagamos entender a los alumnos que del error también se aprende, por ello es primordial que se enfrenten al éste sin traumas ni complejos.

En el enfoque comunicativo el maestro se convierte en un simple guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita. Esta autonomía que el maestro debe darle al alumno en su proceso de aprendizaje va unida a la necesidad de potenciar la auto-evaluación y la auto-corrección.

En efecto, los maestros tenemos que enseñar a aprender y los alumnos aprender a aprender como lo postuló H. Holec.³⁹ Según esta nueva visión, lo fundamental es aprender, no enseñar. Por ello, considero que en el marco de referencia hay propuestas interesantes que pueden ayudar a los alumnos en su devenir autónomo.

Así mismo, sus autores ya no se cuestionan la formación del interlenguaje en sí, más bien, pretenden que el alumno, como agente social y como un futuro usuario de la lengua, analice las estrategias que utilizará en sus actividades comunicativas (producción, interacción, recepción, mediación). Para este efecto, proponen que en cada una de ellas se lleve a cabo una planificación basada en las estrategias metacognitivas, como son: la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección (auto-corrección). Para cada

³⁶ H. Da Silva y A. Signoret, *op. cit.*, Capítulo 2 y 3.

³⁷ Ver en este trabajo Capítulo 1, pp. 23-25.

³⁸ A. Blanco, *op. cit.*, p. 26.

³⁹ H. Holec, *op. cit.*, p. 60.

estrategia hay una escala de descriptores que si bien no es prescriptiva si ayuda a situar al alumno en su nivel de interlenguaje. Por ejemplo, en las actividades de producción el alumno desarrolla su autonomía en la medida en que aplica las estrategias eficaces en que le permitirán alcanzar la habilidad comunicativa

Planification: B1- L'apprenant/utilisateur peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet.

Compensation : B1- L'apprenant/utilisateur peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris.

*Contrôle: B1- L'apprenant/utilisateur peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée. Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.*⁴⁰

Este paradigma del componente estratégico que se presenta en el marco de referencia es muy válido, ya que indudablemente al alumno se le debe sensibilizar y orientar en su tarea para que pueda alcanzar su autonomía.

Los autores del marco de referencia, desean que el alumno en una actividad comunicativa controle conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos y corrija los errores más frecuentes. Es decir, el alumno debe: “*corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on prend conscience*”.⁴¹ ¿Cómo puede autocorregirse? o ¿saber en qué nivel se encuentra su aprendizaje?

Una de las herramientas de enorme ayuda que proponen los autores del marco de referencia para la autocorrección y autonomía del alumno es el PEL (Portafolio de Lenguas Europeas).⁴²

A. Blanco le recomienda al maestro que ponga atención en los errores que se arrastran de niveles anteriores y en el interlenguaje de sus alumnos actuales. Con base en estos antecedentes, el maestro también puede llevar una lista de los errores más frecuentes que realizan los alumnos y determinar la manera de auxiliar al alumno en su autocorrección.

⁴⁰ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, pp. 53-54.

⁴¹ *Ibidem.*, p. 33.

⁴² Ver Capítulo 3, p. 85.

En suma, el componente estratégico manejado en el enfoque comunicativo es la base que siguen los autores del marco de referencia. La diferencia entre ambos, es que este componente ya no es visto por los autores del marco de referencia como la compensación de las deficiencias lingüísticas del alumno, sino como el auxiliar que le ayudará al alumno en su devenir autónomo, pues activa y coordina las estrategias para llevar con éxito una tarea comunicativa.

Así mismo, la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es compartida. Por una parte el maestro debe tener muy claros no sólo cuáles son los objetivos y los contenidos lingüísticos de cada nivel de lengua, sino también cuáles son los errores de interlenguaje de sus alumnos. Por otra parte, el alumno tiene que desarrollar sus estrategias para auto-corregirse y autoevaluarse, pues de esa manera podrá encauzar su autonomía como lo postulan los autores del marco de referencia. El interlenguaje es, por lo tanto, un auxiliar en la medida en la que el alumno desarrolla y se sirve de estrategias que lo ayudan en su devenir autónomo.

3.2.7. La conciencia intercultural y su imprecisión en el marco de referencia

Ahora más que nunca, el aprendizaje de una lengua viva es fundamental para cubrir las necesidades de la sociedad moderna. Algunos teóricos como M. Byram, G. Zarate, M. Fleming, D. Luissier, entre otros, han hecho patente en sus investigaciones, en las cuales nos basamos para nuestro estudio, que a pesar de la movilidad y la globalización actual realmente no existe un intercambio real entre las diferentes culturas que convergen.

Explican que la interacción humana a través de fronteras culturales presenta nuevas dificultades. Aparte de las dificultades lingüísticas con las que se topan los estudiantes, éstos deben reconocer la dimensión cultural de su interacción con otros. Pueden presuponer muy poco sobre las personas con quienes se comunican, pues a pesar del crecimiento del turismo y comercio internacionales, los grupos sociales consiguen mantener sus distintas identidades a base de interpretar para sí mismos el significado de los objetos y prácticas culturales que comparten con otros o que imitan de éstos.

Si bien en el enfoque comunicativo los modelos teóricos que en su momento propugnaron la importancia del componente sociolingüístico en la habilidad comunicativa

conjuntaron acertadamente la lengua-cultura y la comunicación, también es cierto que ésta es un proceso de reajuste permanente, en función de las situaciones y de los interlocutores.

Para alcanzar la comunicación no es necesario conocer los sistemas culturales como entidades autónomas y abstractas, más bien se requiere la adquisición de una habilidad intercultural construída a partir de las manipulaciones múltiples de las cuales la cultura es objeto. ¿Cómo descodificar la cultura del “otro”? Esto es, creo, el objetivo de la nueva visión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua viva.

Ya no basta con valorar y aceptar la diversidad cultural en la que estamos sumergidos, sino que se requiere desarrollar la comprensión entre culturas y la aceptación de cada una en un plano equitativo. Esta es la nueva visión plurilingüe que propone el Consejo de Europa para la unificación total de Europa, de sus lenguas y de sus culturas en un marco de referencia educativo.

Para lograrlo, los autores del marco de referencia proponen el desarrollo de una conciencia intercultural en el usuario y en el futuro usuario de la lengua. Dicha conciencia lo puede ayudar a aceptar al “otro”. Como lo mencionan sus autores *“Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes”*.⁴³ Es decir, se debe producir un cambio de actitud hacia el “otro”. De esta manera el alumno podrá desarrollar la capacidad afectiva y cognitiva para establecer y mantener relaciones interculturales, además de adquirir la capacidad de estabilizar la propia identidad personal mientras se media y actúa entre culturas. Es aquí en donde el plurilingüismo y el pluriculturalismo toman su lugar:

*L'approche plurilingue met l'accent sur le fait qu'au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.*⁴⁴

⁴³ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 83.

⁴⁴ *Ibidem.*, p. 11.

En efecto, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que adquiere el alumno en su lengua materna lo pueden ayudar a entender, a interactuar, a convivir con las otras culturas y, a fin de cuentas, a ser autónomo en su aprendizaje. Por ejemplo, el alumno se convertirá en intermediario cultural en la medida en que es capaz de: “*Passer d’une langue ou d’un dialecte à l’autre, exploitant la capacité de l’un et de l’autre pour s’exprimer dans une langue et comprendre l’autre*”. Además: “*ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n’en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n’ont aucune langue en commun*”.⁴⁵ Esta estrategia de mediación es uno de los aportes más importantes que hacen los autores del marco de referencia a la didáctica de las lenguas.

Pero desarrollar una actitud intercultural exige no sólo estar dispuesto a ello, sino también el manejo de un *saber actitudinal* y de un *saber procedimental*. Estos saberes son, a fin de cuentas, las habilidades que desarrollamos a medida que aprendemos una lengua. Sin embargo, como dice D. Luissier, el marco de referencia sólo integra en la habilidad comunicativa el componente sociolingüístico y no el sociocultural que propone S. Moirand. Al respecto dice: “*On a tout à fait élagué la dimension culturelle de la compétence communicative langagière en limitant la compétence sociolinguistique à des marqueurs de relations sociales, des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre, des dialectes, des accents*”.⁴⁶ En efecto, tal pareciera que el componente sociocultural expresado en el marco de referencia no tuviera relación con la visión de fraternidad entre las culturas y de diálogo entre los pueblos.

Lo que llega a sorprender es que todos los saberes que requiere el alumno para desarrollar su interculturalidad se encuentran explícitos en el apartado de las *habilidades generales*, y no en el componente sociolingüístico: el saber procedimental (*savoir-faire*), el saber cultural (*savoir culturel*), la conciencia intercultural (*la conscience interculturelle*), el saber declarativo (*savoir*), el saber procedimental de carácter intercultural (*savoir-faire interculturel*), y el saber actitudinal (*savoir-être*).

De acuerdo con los autores de este documento, los saberes antes mencionados no forman parte del componente sociocultural, sino son más bien una aptitud que el alumno puede desarrollar a medida que aprende e interactúa en la lengua objeto de estudio. D.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ D. Luissier, *op. cit.*, p. 237.

Luissier dice que en este documento: “*On élimine la dimension culturelle de la compétence de communication. On retourne aux modèles théoriques du début des années 1970*”.⁴⁷

Aunque aparentemente el componente sociocultural no esté presente en el marco de referencia como lo menciona D. Luissier, no podemos dejar de hacer notar que el componente cultural propuesto en el enfoque comunicativo cambió la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La interculturalidad es, pues, un componente indispensable para la comunicación entre las culturas, que ayuda al alumno en su devenir autónomo.

Finalmente, considero que la interculturalidad es una necesidad actual y una realidad de la sociedad moderna. Pero me parece difícil que pueda llevarse a cabo de manera total en un curso de lengua, pues primero los usuarios y los futuros usuarios de la lengua deben entender que la cultura se diversifica y se vuelve cada vez más compleja a causa de la aculturación, el mestizaje, la evolución de la personalidad de los individuos, etc. Si no entendemos la heterogeneidad de la cultura actual, será más difícil que los profesionales de la lengua podamos garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad.

3.2.8. La gramática del sentido parece estar en el olvido

Tal parece que actualmente la enseñanza de la gramática en un curso de lengua extranjera le sigue ganando terreno a la habilidad comunicativa. ¿Por qué sucede esto? Hay varias razones que pueden explicarlo:

- Tanto el alumno como el maestro recurrimos a la gramática porque es un terreno conocido y seguro.
- A menudo creemos que nos ahorra tiempo.
- Muchos maestros conocemos poco o mal los postulados que conforman el enfoque comunicativo.
- Le damos mayor relevancia a la enseñanza de la gramática que a la comunicación, pues creemos que sin aquella el alumno no podrá comunicarse.

Todas estas razones son importantes, pero las que más pueden sorprender son las dos últimas. Los teóricos dan por hecho que el maestro de lengua extranjera conoce o está

⁴⁷ *Ibidem.*, p. 239.

familiarizado con el enfoque comunicativo, y no siempre es así. Por ende, el docente y el alumno se sienten a menudo incapaces de imaginar un aprendizaje diferente al gramatical.

Ahora bien, el aprendizaje de la gramática comunicativa o de la gramática del sentido debe partir desde la perspectiva del alumno como centro del aprendizaje — verdadero cambio aportado por el enfoque comunicativo—, con el objeto de centrar los discursos sobre la adquisición gradual de las reglas y no en la corrección de la forma en la producción del alumno. La gramática, por lo tanto, deja de ser el objetivo primordial.

J. Courtillon⁴⁸ explica que estamos obligados a constatar que en esta primera década del siglo XXI, en los discursos de los teóricos y en los manuales que implícitamente o explícitamente se consideran seguidores del enfoque comunicativo la noción de objetivo gramatical sigue estando presente. Agrega que si las nuevas orientaciones hubieran sido tomadas realmente en cuenta, la gramática como objetivo de clase hubiera desaparecido del currículo escolar.

Como sabemos, la gramática no es un fin en el enfoque comunicativo. En cambio la habilidad gramatical sí lo es. Los autores del marco de referencia la definen como: “*La capacité de comprendre et de exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites*”.⁴⁹ Resulta extraño que los autores de este documento, a pesar de adoptar una definición que va más allá de lo meramente lingüístico, presenten sólo listas de categorías y parámetros utilizados para la descripción gramatical: “*élément – morphèmes; catégories – nombre, genre*”.⁵⁰

Ahora bien, los autores del marco de referencia están conscientes de que el alumno debe adquirir tanto la organización de la forma como la del sentido: “*Une description basée sur l’organisation des formes d’expression fait éclater le sens et celle basée sur l’organisation du sens fait éclater la forme*”.⁵¹ Sin embargo, considero que no es muy clara su posición al respecto del uso de la gramática del sentido. En efecto, el componente

⁴⁸ J. Courtillon, “La mise en oeuvre de la grammaire du sens ...”, p. 153.

⁴⁹ Conseil de l’Europe, *op. cit.*, p. 89.

⁵⁰ *Ibidem.*, p. 90.

⁵¹ *Ibidem.*, p. 91.

lingüístico que integra la habilidad comunicativa está tomado en el sentido formal: “*Identifier la connaissance de la structure formelle et la capacité à la manipuler*”.⁵²

Uno de los principios provistos por las investigaciones sobre el aprendizaje muestra que la gramática se aprende, sobre todo, en contacto con los textos y en las situaciones de producción personalizadas, principios relativos a las necesidades de los alumnos. J. Courtillon⁵³ añade que la gramática no es un objetivo en sí más bien está al servicio de la comprensión y sobretodo de la producción. La explicación nocional debe, por lo tanto, ser reducida pero eficaz. Si bien los autores del marco de referencia aunque no postulan claramente la gramática del sentido como la más efectiva, sí mencionan que:

On peut attendre ou exiger des apprenants l'exposition à des nouvelles données grammaticales telles quelles apparaissent dans des documents authentiques.

De manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens.

*Par la présentation des paradigmes formels, des tableaux structuraux, etc., suivis d'explication métalinguistiques appropriés en L2 ou en L1 et d'exercices formels.*⁵⁴

Desde esta perspectiva, en el marco de referencia se describe una metodología flexible, en la cual la habilidad gramatical pretende tener su lugar. Si bien los autores de este documento sólo mencionan la habilidad comunicativa, creo que no le dan la debida atención, si tomamos en cuenta la importancia que reviste para llevar a cabo una auténtica renovación de las prácticas en el aula. Para conseguir dicha renovación es necesario, como dice J. Courtillon: “*Sortir de l'éclectisme sans méthode, non pour retourner à une méthodologie rigide, mais pour introduire dans les programmes les notions de souplesse et d'attention aux nouveaux besoins*”.⁵⁵ La gramática del sentido es un aporte del enfoque comunicativo, que no ha sido siempre bien utilizado; dado que con el marco de referencia es probable que sí se lleve a cabo, convendría quizá haberle otorgado una mayor atención.

⁵² *Idem.*

⁵³ J. Courtillon, “La mise en oeuvre...”, p.155.

⁵⁴ Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 45

⁵⁵ *Idem.*

3.2.9. La propuesta de la progresión y la evaluación en el marco de referencia

Hace tres décadas el Consejo de Europa cambió la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al introducir el enfoque comunicativo y la habilidad comunicativa. Hoy en día, el Consejo de Europa propone un nuevo modelo que se adapta a las necesidades actuales del mundo en que vivimos, en el que las lenguas y las culturas están cada vez más en contacto. Nos referimos al modelo accional, el cual presenta al alumno como un actor social que tiene múltiples necesidades y se desenvuelve en diferentes ámbitos. En el presente estudio, intentamos analizar la viabilidad de la progresión y de la evaluación propuestas en un marco de referencia plurilingüe y pluricultural. Para dicho estudio me inspiré en el *Marco europeo común de referencia: aprender, enseñar, evaluar* y en M.-A. Zabalza.

Actualmente la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del dominio de una o dos —o incluso tres lenguas—, cada una considerada de forma aislada como en las metodologías anteriores. No se trata tampoco de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, más bien como sus autores lo indican: “Se trata de ayudar a los alumnos a construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio; además de ayudarlos a desarrollar su capacidad de aprender de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas”.⁵⁶ A partir de este nuevo enfoque plurilingüe y pluricultural, el alumno debe desarrollar estrategias y destrezas que le faciliten la realización de tareas comunicativas.

En efecto, las nuevas necesidades han marcado la creación de un nuevo currículo más centrado en el desarrollo de la comunicación, dejando de lado el estudio exclusivo del código lingüístico, para convertirlo en un aprendizaje a conseguir a lo largo de toda la vida. En el cual se activan y producen distintos tipos de conocimiento: el declarativo, el procedimental, el existencial y el saber aprender. En este nuevo modelo ya no se busca sólo basarse en una progresión lingüística, o en una comunicativa como se llegó a manejar en el

⁵⁶ CVC, p. 38.

enfoque comunicativo, más bien se integran en una sola: la habilidad lingüístico-comunicativa.

El marco de referencia se basa en una progresión accional. Es decir, ya no se trata sólo de enseñar una lengua extranjera, sino de enseñar a comunicar en ella, lo que implica realizar tareas de comunicación. Dichas tareas comprenden un conjunto de acciones que tienen un propósito educativo concreto dentro de un ámbito específico. Con este fin, en el marco de referencia se comenta:

El marco de referencia no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos.⁵⁷

Por ello, cada uno de los componentes principales del modelo accional puede constituir un eje de los objetivos de aprendizaje y servir como un punto específico de entrada a la hora de consultar el marco de referencia.

El enfoque comunicativo maneja una progresión en espiral (se retoman conocimientos de nivel o niveles anteriores y va de lo general a lo particular), en el marco de referencia la progresión es también en espiral y escalonada en seis niveles, pero además se lleva una progresión global, es decir, en una tarea comunicativa se pueden alcanzar diferentes objetivos.

Las tareas sólo están presentes como objetivos aparentes o como un paso hacia la consecución de otros aspectos. Una tarea puede, por ejemplo, estar relacionada con un ámbito, y centrarse en las demandas de un trabajo dado. Es el caso de una secretaria que trabaja en exportaciones y desarrolla actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral y escrita. Veamos: ella utiliza la mediación para traducir textos y ser intérprete entre dos o más interlocutores; respecto a la habilidad comunicativa, utilizará determinados campos léxicos del componente lingüístico (como las cualidades del producto a exportar), y en determinadas normas sociolingüísticas empleará sus conocimientos actitudinales, declarativos y procedimentales para realizar las tareas encomendadas etc.

⁵⁷ *Idem.*

Una tarea ilustra, entonces, la posible diversidad de los objetivos de aprendizaje y la variedad que se puede encontrar en la organización de la enseñanza. Por ello, el logro de un objetivo declarado producirá otros resultados que no se pretendían alcanzar específicamente.

En suma, considero que en primer lugar esta nueva propuesta de progresión es un reto a seguir en la medida en que el maestro debe formular curricula en función de las estrategias, actividades, componentes, etc., referentes a la tarea que el alumno desarrolle con base en un objetivo específico. Puede ser funcional por que promueve la autonomía del alumno, ya que éste puede llevar su propio avance académico apoyándose en las escalas y en los descriptores de cada nivel. Esta propuesta le ofrece a cada actor social un camino de desarrollo que él mismo debe asumir y concretar en el *Portfolio*. De esta manera, el alumno puede saber la progresión posible a llevar para alcanzar su objetivo de aprendizaje.

Finalmente, con esta propuesta se abre la posibilidad de unificar criterios para replantear la programación del aprendizaje de distintas lenguas y culturas a lo largo de la enseñanza obligatoria en Europa. Es decir, se puede llevar una progresión de una, dos o tres lenguas, y en cada una el alumno puede adquirir, en mayor o menor grado, la capacidad de comunicarse en forma oral o escrita.

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua es deseable que toda progresión sea evaluada. Por ello nos preguntamos ¿cómo evaluar este complejo diseño curricular? Antes de continuar con nuestro análisis, es conveniente hacer notar que el marco de referencia no es prescriptivo. Se le puede considerar como un manual de consulta o de orientación. Por consiguiente, se da por entendido que los profesores sabemos evaluar —cosa más errada—.

La evaluación, antes que nada, es uno de los puntos sensibles e importantes en la enseñanza-aprendizaje. M.-A. Zabalsa⁵⁸ comenta que evaluar no es conocer algo, no es tener una opinión sobre algo y decirla en alto. Evaluar es un proceso que desarrollamos como profesionales de la enseñanza. Proceso que tiene sus reglas y condiciones y que, por lo tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión. La evaluación no la podemos basar en una simple valoración u opinión personal.

⁵⁸ M.-A. Zabalsa, *op. cit.*, p. 268.

El marco de referencia nos va a dar los elementos para que los profesionales de la lengua evaluemos de acuerdo con nuestro criterio. M.-A. Zabalza⁵⁹ explica que para evaluar debemos estar en condiciones de establecer una comparación entre la información de que disponemos y alguno de los marcos de referencia o normotipos que rigen nuestra acción: la norma, los criterios, los propios individuos. A partir de esto, debemos establecer un juicio de valor comparando la información acumulada (a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios en clase, etc.).

Cada una de las posibilidades de comparación da lugar a evaluaciones muy diferentes entre sí que son válidas y se desarrollan de manera diversa. De acuerdo con los criterios que se siguen en el marco de referencia (validez, fiabilidad, y viabilidad), sus autores proponen una lista de evaluaciones que cada usuario puede tomar para sí mismo, dependiendo del objetivo a evaluar. Presentan además las ventajas y los inconvenientes de cada una en relación a la validez, a la fiabilidad y a la viabilidad de las escalas y de los descriptores que las conforman. Estos tres criterios debemos tenerlos presentes al momento de escoger la evaluación que convenga al constructo del alumno.

En el marco de referencia se promueven muchos tipos de evaluación.⁶⁰

1	EVALUACIÓN DEL APROVECHAMIENTO	EVALUACIÓN DEL DOMINIO
2	CON REFERENCIA A LA NORMA (RN)	CON REFERENCIA A UN CRITERIO (RC)
3	EVALUACIÓN CONTINUA	EVALUACIÓN EN UN MOMENTO CONCRETO
4	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
5	EVALUACIÓN DIRECTA	EVALUACIÓN INDIRECTA
6	EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN	EVALUACIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS
7	EVALUACIÓN SUBJETIVA	EVALUACIÓN OBJETIVA
8	VALORACIÓN MEDIANTE LISTA DE CONTROL	VALORACIÓN MEDIANTE ESCALA
9	IMPRESIÓN	VALORACIÓN GUIADA
10	EVALUACIÓN GLOBAL	EVALUACIÓN ANALÍTICA
11	EVALUACIÓN EN SERIE	EVALUACIÓN POR CATEGORÍAS

Fig. 10 Los diferentes tipos de evaluación

Si bien parecería que estas evaluaciones pueden orientar al usuario de la lengua, M.-A. Zabalza comenta que a la larga con tantos tipos de evaluación podemos acabar por perdernos en un mar de denominaciones, pues lo importante será la forma de llamarla y no

⁵⁹ *Idem*

⁶⁰ CVC, *op. cit.*, p. 138.

lo que realmente hagamos. Para M.-A. Zabalza⁶¹ no importa tanto la cantidad de evaluaciones que conozcamos, sino la coherencia con los planteamientos que nosotros mismos hemos hecho con respecto a nuestra enseñanza. Sería bueno que los profesores nos preguntáramos cuál es el sentido que le damos a la evaluación: ¿queremos formar alumnos competentes o sólo nos interesa poner una nota aprobatoria o reprobatoria?

La evaluación, por lo tanto, nos marca el camino de lo importante, que además de orientar en el camino a seguir, sirve como elemento de control y de refuerzo realimentando el interés del alumno. M.-A. Zabalza⁶² comenta que lo ideal es que la evaluación, más que servir para acreditar un curso, forme y oriente al alumno en su desarrollo profesional y autónomo. Uno de los grandes errores que los maestros llegamos a cometer es considerar que la evaluación sólo debe servir para constatar el nivel de aprendizaje alcanzado del alumno. De esta manera la evaluación sólo repercute sobre el alumno pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo.

Uno de los logros que se presentan en el marco de referencia es precisamente el interés del proceso formativo del futuro usuario. Las escalas y los niveles de referencia nos pueden facilitar la información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes.

Si retomamos el objetivo principal de una metodología comunicativa que es la autonomía del alumno, considero que uno de los grandes aportes del marco de referencia es la propuesta de la autoevaluación que el alumno puede hacer de sí mismo, ya que hay cuadros descriptivos⁶³ en los que puede situar su nivel de lengua o de lenguas y constatar su progresión. Un auxiliar importantísimo para reafirmar la autonomía del alumno, como ya lo dijimos, que se presenta en este modelo, es el *Portfolio Europeo de Lenguas (PEL)*.⁶⁴

En suma, tanto la progresión como la evaluación son dos procesos conjuntos. La muestra palpable es el marco de referencia. Cabría mencionar la dificultad que representa el no saberlo utilizar de manera acertada si no conocemos mucho de la función curricular de la evaluación, de las técnicas posibles, de su impacto en el aprendizaje, etc. A veces, se da por entendido que cuando hablamos de evaluación todos estamos en la misma “onda” y

⁶¹ M.-A. Zabalza, *op. cit.*, p. 272.

⁶² *Ibidem.*, p.265.

⁶³ Ver anexo 2, p.113.

⁶⁴ Ver definición en este trabajo Capítulo 3, p. 70-71.

que, por lo tanto, no es necesario que nos den una información suplementaria. Pero tal suposición no pasa de ser un espejismo, pues cada profesor desarrolla planteamientos diferentes al respecto.

La progresión y la evaluación propuestas en el marco de referencia son modelos viables que pueden ser de gran utilidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre y cuando los maestros pongamos mayor cuidado e interés en valorarlos, evaluarlos y abocarlos a los intereses y necesidades de nuestros alumnos.

3.2.10. El nuevo perfil del maestro de lengua

Enseñar una lengua extranjera es un reto muy grande que no cualquier docente puede llegar a cumplir satisfactoriamente. Con la evolución de las metodologías el perfil del maestro ha cambiado. Ya no se requiere un maestro directivo que sólo hable la lengua extranjera y la enseñe, sino una persona que posea conocimientos lingüísticos, pedagógicos y psicológicos. En la actualidad, con el enfoque comunicativo o el marco de referencia, se requiere un profesor que además de actualizarse continuamente, esté comprometido con su labor docente, que tenga la capacidad de adaptarse a las nuevas corrientes pedagógicas y que ayude a sus alumnos en su aprendizaje autónomo.

En efecto, la pedagogía actual se define en términos de aprendizaje y no en términos de enseñanza. El alumno debe hacerse cargo de su propio aprendizaje y ser su propio maestro. Pero no puede hacerlo solo, requiere de la ayuda de profesores y de compañeros que tengan más experiencia que él y lo puedan guiar en su proceso de aprendizaje. El docente, entonces, no deja de ser importante, pues a medida que ayuda al alumno en su autonomía, su papel cambia de igual forma.

No trataremos aquí de definir el papel del maestro, sino más bien de presentar un compendio de las posibles acciones del profesor actual. Los autores del marco de referencia presentan a lo largo de su documento el nuevo perfil que se desea adquiera el maestro de lengua. Lo podemos resumir de la manera siguiente:

El maestro actual es:

- Más que responsable de todo el proceso de aprendizaje, va a ser el mediador entre sus alumnos y los contenidos por aprender.

- Más que instructor, va a ser, para sus alumnos, el proveedor de contenidos nuevos y de situaciones en las que puede aprender.
- Más que director de todo el proceso de aprendizaje, va a ser el acompañante de este proceso.
- Más que atraer hacia él todas las líneas de comunicación, estimula, organiza, acompaña la cooperación en el grupo.
- Más que ejercer el monopolio de la enseñanza y de reservar para sí mismo las funciones docentes, intenta transferir al alumno todas las funciones que pueda.
- Más que ser un transmisor de conocimientos, busca ser un usuario autónomo de la lengua, un agente social que enseña la lengua extranjera.
- Más que ser un transmisor de una cultura, trata de ser un mediador entre la cultura extranjera y la del alumno.

El perfil del maestro en una metodología comunicativa se presenta amplio, ambicioso y muy completo. Sin embargo, la aparición de una metodología nueva en el mercado no significa que el maestro se sienta comprometido a cambiar su pedagogía tradicional en la clase de lengua. Por esto pienso que para que el maestro realmente se adapte a un accionar diferente al que está habituado debe convertirse en un investigador de su acción educativa.

Si un maestro no investiga y no se actualiza, será muy difícil que logre guiar al alumno en su autonomía. M.-A, Zabalza dice que: “Si enseñanza e innovación son inseparables, enseñanza e investigación deben ser indisociables; se investiga para comunicar lo descubierto, y se enseña mejor porque se investiga”.⁶⁵ Estoy convencida que el profesor debe atender estos dos frentes para transformar su “poder” en acción, pues es en el aula “real” donde las investigaciones adquieren su auténtico valor.

En efecto, al maestro se le considera más teórico que práctico, pero creo que ya es hora de que éste abra un puente entre la teoría y la práctica, entre la investigación y lo que sucede en el aula, y cambie su actuar profesional. M.-A, Zabalza⁶⁶ dice que el accionar del profesor no puede centrarse exclusivamente en cómo se hacen las cosas en el aula, excluyendo el por qué. Al contrario, dicha acción debe fomentar la responsabilidad y la

⁶⁵ M.-A, Zabalza, *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*, p. 267.

⁶⁶ *Idem*

reflexión, así como el desarrollo intelectual en la enseñanza. No obstante, para que esto suceda, es necesario que los maestros tengamos una visión clara de nuestros objetivos y de nuestros alumnos. Por ello, considero que saber enseñar no sólo presupone un conocimiento derivado de la experiencia de cómo hacer las cosas en el aula; también implica una dimensión cognitiva que vincula el pensamiento con la actividad.

La enseñanza en una metodología comunicativa no depende sólo del maestro sino de un equipo de personas que se reúnen con un mismo objetivo: el aprendizaje autónomo. Los autores del *marco de referencia* definen la enseñanza así: “*L’enseignement comme métier est un partenariat pour l’apprentissage constitué de nombreux spécialistes en plus des enseignants et des apprenants, premiers concernés par l’apprentissage*”.⁶⁷ Siguiendo esta misma dirección, no podemos dejar de lado que si el maestro realmente quiere entrar al nuevo marco curricular debe ser un investigador en su acción educativa.

El papel del maestro conlleva una gran responsabilidad, por lo mismo es necesario que atienda los requerimientos que implica la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Con base en lo anteriormente expuesto, considero que el maestro de lengua extranjera debe tener las siguientes cualidades:

- Una buena formación lingüística.
- Una excelente habilidad comunicativa en lengua extranjera.
- Una formación pedagógica o psicopedagógica.
- Una formación y un desempeño que aúnen teoría y práctica.
- Recursos profesionales que hagan más eficientes sus esfuerzos docentes.

Si atendemos a estas cualidades los maestros de lengua extranjera podremos realmente ayudar a nuestros alumnos en su devenir autónomo. Y, de alguna manera también nosotros lo seremos.

Los autores del *marco de referencia* proponen, muy acertadamente, el nuevo perfil del maestro de lenguas: el usuario autónomo. Dicho usuario deberá basar su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos, como se sustenta en el enfoque comunicativo. Esta nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, se podrá cumplir si el maestro se concientiza de la parte de responsabilidad pedagógica que le toca en este proceso.

⁶⁷ Conseil de l’Europe, *op. cit.*, p. 109.

3.2.11. Conclusión sobre las semejanzas y diferencias del marco europeo común de referencia y el enfoque comunicativo

Uno de los puntos clave de una metodología comunicativa es que el proceso enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno. El objetivo es proveer al estudiante de las herramientas necesarias para que alcance su autonomía. Tanto el enfoque comunicativo como el marco de referencia parten de esta premisa. No podemos decir que haya realmente una contraposición teórica entre ambos modelos pedagógicos. Antes bien, ambos modelos coinciden en sus fundamentos básicos como son: la habilidad comunicativa, el nivel umbral, el alumno autónomo, el análisis de necesidades, la motivación, el uso de documentos auténticos, la introducción de la gramática del sentido, el interlenguaje, las simulaciones y el juego de roles, etc.

Sin embargo, cabría mencionar que el marco de referencia es un proyecto mucho más vasto que el de *Lenguas vivas*, pues en aquél se establecen bases comunes que pueden ser aplicadas en diversas situaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se adaptan a diferentes profesores y alumnos, mientras que en éste último cada institución y país lo abordan de acuerdo con sus necesidades e intereses. El marco de referencia conjunta, entonces, una política lingüística común que conecta contenidos y objetivos, metodología y criterios de aprendizaje comunes en los diferentes países que conforman la Comunidad Europea.

En efecto, la realidad de la movilidad europea en el siglo XXI es un hecho, por lo que actualmente se busca llevar una política lingüística que se centre en los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayuden a jóvenes y a adultos a construir las actitudes, los conocimientos y las destrezas que necesitan para ser más independientes en pensamiento y en acción. Este principio parte de las necesidades que tiene la persona que se plantea aprender otra u otras lenguas, es decir, cada individuo parte de su propia experiencia personal en el momento en que está aprendiendo.

Cada persona va variando en su conocimiento de textos y la profundidad de los mismos, en los diferentes momentos de su vida. Nos referimos con esto a que no intervenimos igual en una conversación cuando somos niños, que cuando somos jóvenes o

adultos; nos movemos de diferente manera, empleamos diferentes estrategias, tenemos otros parámetros culturales, etc. Por ello, creemos que el marco de referencia va encaminado a hacer del alumno⁶⁸ un verdadero usuario de la lengua o lenguas que está en vías de aprender. Esto se podrá lograr en la medida en que el alumno desarrolle una conciencia sobre la lengua y la comunicación e incluso sobre las estrategias cognitivas, metacognitivas y las socio-afectivas que le permitirán —como ser social— estar más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas con éxito.

Evidentemente, con el marco de referencia encontramos un planteamiento interesante que fomenta la autonomía del alumno, nos referimos a la perspectiva accional. En dicha perspectiva, ya no sólo se requiere que el alumno logre darse a entender en actos de habla, sino que realmente se integre, interactúe y entienda a la comunidad del otro.

Para tal efecto, el Consejo de Europa propone con este documento, una habilidad plurilingüe y pluricultural. Con dicha habilidad se necesita que el alumno adquiera una conciencia intercultural y que desarrolle destrezas productivas y receptoras que lo ayuden en su devenir autónomo. El marco de referencia nos provee, tanto al alumno como a los profesionales de la lengua, de las herramientas para que se logre esta posible autonomía. Nos referimos principalmente a la mediación, pues el alumno será un intermediario cultural entre su cultura y la del otro; será un intérprete entre dos o más interlocutores que no hablen la misma lengua y podrá ser un traductor, todo esto lo llevará a cabo según lo requiera la situación en la que se encuentre.

Sus autores proponen llevar un *Portfolio* de las lenguas en el cual el alumno puede constatar sus avances, así mismo podrá auto-evaluarse y autocorregirse. Aunque esta herramienta es muy útil, puede llegar a coartar la posible autonomía si consideramos que los descriptores de las escalas de los niveles de la lengua propuestos en este documento son los mismos para todas las lenguas y culturas y, además están restringidos por la norma de la certificación que los avala. Nos preguntamos entonces si la autonomía que se pretende alcance el alumno con el *Portfolio* no será mera retórica.

Un alumno —mexicano— podrá aspirar a ser autónomo, en primer lugar, en la medida en que tenga la disposición, desarrolle estrategias metacognitivas, cognitivas, socio-afectivas y comunicativas que lo ayuden en su aprendizaje. En segundo lugar, que utilice

⁶⁸ Me refiero a todo individuo de cualquier nacionalidad que estudie una lengua extranjera.

las herramientas de autoevaluación y de autocorrección que proporcione este documento, como es el *Portfolio* o los cuadros de autoevaluación. En tercer lugar, el maestro —pieza indispensable— debe guiarlo en este devenir autónomo.

En efecto el maestro es necesario en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestro presente análisis hemos constatado que los escollos teóricos de la metodología comunicativa se deben principalmente a la falta de formación e información de los profesores, pues se ha comprobado que al docente se le dificulta asumir las nuevas exigencias sociales de esta nueva etapa de la educación de lenguas.

Desde hace treinta años, el profesor de lengua se ha visto confrontado entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares y las estrategias didácticas que utiliza en la práctica cotidiana. H. Besse⁶⁹ dice que no hay práctica sin teoría subyacente, por lo cual resumimos que todo maestro emplea una teoría aunque desconozca los fundamentos teóricos. El problema que se llega a presentar es el apego del maestro a la pedagogía tradicional.

El marco de referencia no es un documento prescriptivo ni un recetario pedagógico, antes bien sus autores sólo pretenden que este documento auxilie, guíe, sensibilice y concientice a los profesionales de la lengua en la árdua tarea de enseñar a aprender, y al alumno de aprender a aprender. Sin embargo, para que esto se lleve a cabo debe cambiar su accionar.

Para tal efecto, la formación académica es de suma importancia para el proceso educativo, pero creo que se debe partir de formar en el maestro una conciencia crítica que lo haga conciente de la importancia de su labor docente. Los lingüistas, considero, deben de retomar el papel central del maestro y auxiliarlo en su camino tan árduo hacia la autonomía del alumno.

Por consiguiente, las innovaciones en la actividad docente, implican replantearnos el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, debe haber una redefinición de nuestro trabajo docente si realmente queremos formar un alumno autónomo. El docente debe estar conciente que ninguna metodología le dirá cómo llevar a cabo su práctica pedagógica. Por ello, juzgo conveniente que nos convirtamos en críticos de nuestro

⁶⁹ H. Besse, *op. cit.*, p.15.

propio trabajo pedagógico. El marco de referencia abre una nueva perspectiva para la enseñanza de una lengua extranjera en el sistema educativo en México.

Conclusión general

A lo largo del presente trabajo, evaluamos el enfoque comunicativo a treinta años de su surgimiento. Hicimos un balance crítico de sus postulados. Asimismo, presentamos la nueva propuesta metodológica del Consejo de Europa: el *Marco europeo común de referencia: aprender, enseñar, evaluar*, que en nuestra opinión representa la renovación de los postulados del enfoque comunicativo. Así mismo, la evolución de los cambios más representativos de dichos postulados en relación con el marco de referencia.

El enfoque comunicativo es una metodología que transformó la visión de los métodos tradicionales al considerar al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente análisis quisimos esclarecer los motivos por los cuales dicho enfoque no se utiliza de manera acertada en la práctica diaria del salón de clase en México. En nuestro análisis encontramos varias razones que explican este fenómeno. Por una parte, el enfoque está conformado por diversas corrientes teóricas que lo avalan. Por otra parte, no hubo una precisión pedagógica en algunos de sus postulados, por ejemplo no se especificó el cómo:

- Cómo implementar una gramática del sentido sin caer en la gramática formal.
- Cómo utilizar los documentos auténticos, sin conocer otra metodología que la tradicional.
- Cómo llevar a cabo una evaluación formativa cuando la institución demanda una evaluación sumativa.
- Cómo conducir al alumno hacia su autonomía, cuando siempre ha actuado de acuerdo con los objetivos del maestro y no de acuerdo con los suyos propios.
- Cómo integrar y entender la cultura del otro, y no ver la lengua sólo como medio superficial de comunicación.

Si bien éstas y otras imprecisiones demeritaron el uso de esta metodología en la clase de lengua. En nuestro análisis encontramos que los escollos principales que impidieron e impiden que se lleve a cabo con éxito una metodología comunicativa se relacionan más con las actitudes y las aptitudes de los actores principales de la enseñanza-aprendizaje —el alumno y el maestro— que con las ambigüedades de sus postulados.

En efecto, esta metodología exige dejar atrás los hábitos de las metodologías tradicionales, en donde el alumno es pasivo, no creativo y no reflexiona sobre su aprendizaje. El maestro por su parte, debe olvidarse de ser el centro de la acción. Las actitudes y las aptitudes tanto del maestro como del alumno parecen haber limitado el florecimiento del enfoque comunicativo. Por lo anteriormente dicho, una metodología no puede consolidarse si sus principales actores no asumen su responsabilidad de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje como sucedió en el enfoque comunicativo.

H. Besse¹ dice que hay tres factores indispensables que se deben tomar en cuenta en la enseñanza de una lengua. El primero se refiere a que el maestro debe entender la teoría y las diferentes disciplinas que la alimentan; después debe saber utilizar el manual y los materiales pedagógicos que se manejen en la clase; y finalmente, el profesor será el responsable de llevar los dos factores anteriores a la práctica. Entendemos con esto que el maestro es el hacedor y el guía del aprendizaje del alumno, y debe estar preparado para ello. Esto representa, entonces, un cambio de actitud y de preparación en la pedagogía del maestro de lengua. Sin embargo, al docente no le fue ni le es fácil llevar a cabo esta metodología comunicativa por diversas causas entre ellas por:

- No tener ni la formación ni la información teórica y práctica de este enfoque.
- No querer o no saber cambiar su papel de directivo a guía del alumno.
- No conocer los factores culturales que conforman la lengua que enseña.
- No interesarse realmente por el aprendizaje del alumno y preocuparse más por terminar con el programa que la institución exige.
- No tener el nivel de lengua requerido.
- No saber cómo guiar al alumno hacia su autonomía, entre otros.
- No saber cómo integrar los componentes: lingüístico, sociolingüístico, pragmático y psicolingüístico a la enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna, para los especialistas de la lengua representa un gran reto establecer un método adecuado que pueda dar respuesta a las múltiples interrogantes relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta búsqueda consideramos que el método en boga se relaciona con las necesidades y la evolución de la sociedad del momento. En efecto, el enfoque comunicativo surge de las necesidades de una sociedad en cambio. Hoy en día esa sociedad sigue en movimiento y el enfoque que gustó tanto en su momento —al parecer— se estancó en su teoría y en su práctica en la década de los

¹ H. Besse, *op. cit.*, p. 15.

noventa. L. Pantaleoni comenta que a pesar de este estancamiento, el enfoque comunicativo no es una metodología obsoleta, antes bien: “*L’approche communicative a représenté au contraire un point d’arrivée fondamentale dans la perception et la conscience de la langue de la part des apprenants et des enseignants. Mais elle représente à la fois un point de départ pour d’autres explorations*”.² Por consiguiente, sus fundamentos evolucionaron y ahora se analizan desde otra perspectiva en el nuevo proyecto del Consejo de Europa que se empieza a gestar a finales de los años noventa: *El Marco europeo común de referencia: aprender, enseñar, evaluar*.

En esta nueva propuesta metodológica implementada por el Consejo de Europa se retoma la habilidad comunicativa y se centra la actividad en el uso de la lengua y en las necesidades e intereses del alumno, sólo que ahora su objetivo parece más ambicioso: hacer del alumno un usuario de la lengua, un ser social que construye su aprendizaje de acuerdo con sus necesidades.

Como todos sabemos, en el campo de la metodología de lenguas extranjeras, un nuevo enfoque nunca sale repentinamente, sino que hay cierta continuidad en el desarrollo de conceptos psicológicos y didácticos hacia un nuevo concepto y un nuevo enfoque pedagógico.

El marco de referencia sin duda es el resultado actual de esta búsqueda, pues promueve interesantes aportaciones a la didáctica de la lengua que conducen al alumno — de una manera más explícita y más acertada que en el enfoque comunicativo— a su autonomía. Sus autores proponen:

- Una perspectiva accional.
- Una habilidad plurilingüe y pluricultural.
- El desarrollo de destrezas productivas y receptoras.
- El desarrollo de un componente estratégico que incluya las estrategias cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas y comunicativas.
- La realización de la pedagogía por proyecto.
- La evaluación variada y una progresión global que se lleva a cabo de acuerdo con seis niveles de lengua.
- El uso de un *Portfolio* de lenguas que auxilie al alumno en su autoevaluación y autocorrección.
- Una política educativa que unifique y certifique la enseñanza de lenguas en la Comunidad Europea, entre otros.

² L. Pantaleoni, cit. por M. De Carlo, “Approches communicatifs...”, p.157.

Este nuevo proyecto lleva a su máxima expresión la habilidad comunicativa propuesta en el enfoque comunicativo. En el marco de referencia se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso dinámico que dura toda la vida. Es decir, nunca se acaba de aprender una lengua; además el interlenguaje va adecuándose constantemente.

Asimismo, se toma al alumno como alguien que tiene necesidades múltiples y que se desempeña en diferentes ámbitos. En la figura 12 presentamos —a manera de resumen— las principales características del enfoque comunicativo en relación con el marco de referencia con la finalidad de evidenciar sus semejanzas y diferencias.

	Enfoque comunicativo	Marco de referencia
El alumno	Es el centro del aprendizaje. Se desea su autonomía. No se le dan las herramientas para obtenerla.	Se le considera el futuro usuario de la lengua; un agente social. Se le coloca como el intermediario cultural. Es mediador entre dos o más personas; puede ser traductor o intérprete. Se prevé su autonomía y se intenta darle las herramientas para ello. Se le ayuda a ser responsable de su propio aprendizaje.
El maestro	Es el guía del aprendizaje del alumno.	Es un usuario autónomo; es un intermediario cultural; es un profesional de la lengua, es guía del alumno. Se desea esté consciente de la responsabilidad que tiene al enseñar a aprender al alumno.
Metodología	Nocional-funcional y cognitivista. Centra la actividad en el conocimiento de la lengua en uso.	Social-constructivista Construir el aprendizaje para integrarse a la sociedad.
Actividades comunicativas	Tareas significativas como: simulaciones globales y el juego de roles.	Pedagogía por proyecto: implica resolver de forma colectiva oral u escrita un problema.
Objetivo intercultural	Postula la necesidad de tener interiorizadas las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos.	Es importante aprender a comunicar en la lengua extranjera, para conocer, aceptar e integrarse a esa cultura (pluriculturalismo, plurilingüismo).
Motivación	Intrínseca-extrínseca.	Se pretende desarrollar una conciencia socio-afectiva en el alumno.
Progresión	En espiral.	En espiral. Se utiliza una escala descriptiva de seis niveles de la lengua.
Evaluación	Formativa.	Formativa, pero cualquier tipo de evaluación es correcta. El maestro decide cual es la que mejor se adapta a sus necesidades. Certificación de lenguas unificada en la Comunidad Europea.
Material	Documentos auténticos.	<i>Portfolio</i>

Fig. 12 Cuadro comparativo: entre el enfoque comunicativo y el marco de

referencia.³

Como observamos en el cuadro anterior, en el marco de referencia el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve enriquecido con herramientas y recursos innovadores (la pedagogía por proyectos, la perspectiva accional, cuadros que ayudan a la autoevaluación, el *Portfolio*, etc.). Dichos recursos, aunque son meras propuestas, llevan al maestro y al alumno a modificar su acción: el alumno debe responsabilizarse de su propio aprendizaje, mientras que el maestro debe adquirir las herramientas para ayudar y guiar al alumno en esta autonomía. Para esto, ambos deben estar conscientes de la responsabilidad que les toca asumir en este proceso.

Desde esta perspectiva, nace la exigencia teórica y práctica de considerar al sujeto que aprende como alguien independiente de un contexto didáctico y como alguien autónomo a la hora de cuidar su propio progreso lingüístico. En otras palabras, se requiere que los maestros no enseñen sólo la lengua extranjera, sino que transfieran progresivamente a los estudiantes las herramientas de aprendizaje a fin de que éstos puedan, responsablemente, salir del paso con sus propios medios.

Desde hace tres décadas el alumno ha sido el centro del aprendizaje y al maestro se le ha colocado en el papel de guía de este aprendizaje. Ahora bien, a lo largo de nuestra investigación hemos constatado que el maestro de lengua es una de las piezas fundamentales para que funcione un método pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En efecto, enseñar a aprender supone que el maestro debe promover las destrezas y las estrategias apropiadas para que el alumno aprenda una lengua de manera autónoma. De esta forma, enseñar a aprender requiere un maestro que reúna ciertas cualidades. Se precisa de un maestro organizado, eficiente, cuya pedagogía sea variada, que utilice correctamente el método elegido, que se preocupe por las relaciones humanas, que esté comprometido con la institución, que perciba las clases como un contexto eficiente del aprendizaje, que tenga buenas relaciones con sus alumnos. Por añadidura, debe poseer un excelente nivel de lengua, una buena formación psicolingüística e intercultural, una

³ Cuadro recopilado por la autora de este trabajo.

buena dosis de creatividad y sentido del humor. En suma, se precisa de un maestro de excelencia en todos los aspectos.

¿Por qué si el maestro de lengua es el principal responsable, gestor y hacedor de cualquier acción que se desarrolle en la práctica de clase, los teóricos lo tienen a menudo en el olvido? A lo largo de nuestro trabajo hemos constatado que muchos investigadores de la lengua dan por sentado que el maestro posee los suficientes conocimientos teóricos y prácticos para enseñar a aprender al alumno. Dan por hecho que el profesor sabe evaluar, que tiene conocimientos interculturales, que tiene una formación psicolingüística, que maneja y conoce al pie de la letra el método que utiliza y, además dan por sentado que tiene un nivel superior de dominio de la lengua meta.

De acuerdo con lo anterior, podemos considerar que los teóricos deben volver la vista hacia el maestro de lengua, deben promover su formación y deben apoyarlo en la teoría como en la práctica. Y, por otra parte, es igualmente necesario, que el maestro cobre conciencia de la labor tan importante que representa enseñar una lengua extranjera, que asuma su responsabilidad que salga del letargo en el que se encuentra y que se vuelva un investigador en acción.

La concepción del docente como investigador parte de la constatación de que los profesores no suelen asimilar las ideas educativas recogidas por los libros o planteadas en los cursos de formación y éstas suelen llevarse a la práctica con muchas dificultades. Por ello, consideramos que el maestro debe replantearse su trabajo y formarse una conciencia crítica sobre su práctica profesional.

En la pedagogía actual se requiere configurar un nuevo tipo de profesorado en donde se de la compleja y enriquecedora fusión entre la teoría y la práctica. Es decir, se impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo como esquemas teóricos, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de su propio accionar. En la medida en que el docente de lenguas extranjeras sea un investigador en acción, estará capacitado para responder a las necesidades y a las exigencias que impone el devenir autónomo del alumno.

El maestro forma parte activa de esta toma de conciencia, pues del mismo modo en que debe auxiliar al alumno en su autonomía, él mismo debe concientizarse de que la enseñanza de lenguas no es un simple acto de enseñar a aprender contenidos lingüísticos,

sino también enseñar nuestra forma de ser, nuestra concepción de la vida, de la comunicación y del hombre en sí. Los maestros debemos tener presente que hablar es comunicar, y que la comunicación incluye sensaciones, emociones y pensamientos que le son propios a cada alumno. De esta manera, la educación hacia la autonomía no termina con el entrenamiento del alumno para aprender la lengua extranjera, es decir, enseñar explícitamente técnicas de estudio y explicar cuándo utilizarlas, significa pasar al nivel más profundo de la personalidad.

La práctica docente es una compleja, delicada y cambiante actividad profesional. Sí uno de los objetivos del docente es tratar de provocar en el alumno de forma permanente la reconstrucción del conocimiento que asimila en su vida diaria, entonces más que ofrecer información, el profesor debería propiciar la reconstrucción crítica de ese conocimiento y su organización. Actualmente, sólo un profesor flexible, capaz de ir incorporando en sus actuaciones personales y profesionales la construcción del conocimiento y las formas de saber contemporáneas puede cumplir con ese cometido. Los retos del docente son muchos y arduos por ello es necesario que esté preparado para acoger las nuevas propuestas metodológicas.

¿Cómo contribuye el marco de referencia en el devenir autónomo del alumno universitario mexicano? En mi opinión, aparte de contribuir físicamente a la formación de la autonomía con herramientas prácticas (el *Portfolio*, los cuadros de autoevaluación, etc.), sus autores promueven la conciencia lingüística, intercultural y comunicativa que debe adquirir para comunicarse en la acción. De esta manera el alumno mexicano puede aspirar a la autonomía en la medida en que tome conciencia de su personalidad, de sus sentimientos de sus motivaciones intrínsecas, extrínsecas, integrativas, de sus actitudes y, de sus estilos de aprendizaje, de sus necesidades y de sus objetivos.

El marco de referencia abre interesantes posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo cabría preguntarnos en qué medida el marco de referencia se puede llegar a aplicar en las escuelas mexicanas. Hay que tomar en cuenta que ese nuevo proyecto está pensado para un público ideal europeo que cuenta con las instalaciones y los materiales pedagógicos adecuados. Esto es precisamente de lo que no dispone del todo el maestro mexicano. Si agregamos que un grupo puede estar integrado entre 30, 50 y más alumnos; aunado a estos factores se puede agregar el bajo salario que

perciben los profesores de lengua y que no los motiva. Por ello resulta entonces muy difícil que se logre plenamente el proceso de enseñanza aprendizaje como lo sugieren los autores del marco de referencia.

Anexos

Los tres cuadros utilizados para presentar los niveles comunes de referencia han sido elaborados partiendo de un banco de descriptores ilustrativos desarrollados y validados para el marco de referencia.

Anexo 1 Niveles comunes de referencia: escala global.

Anexo 2 Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación.

Anexo 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua.

Anexo 1

El cuadro núm. 1 facilitará la comprensión del sistema por parte de usuarios que no sean especialistas y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación. Muestra las categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los niveles.

Niveles comunes de referencia: escala global ¹		
	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
Usuario competente	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

¹ Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, p. 25.

		Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A2	
Usuario básico		
		Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A1	

Anexo 2

El cuadro núm. 2 es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la auto-evaluación sobre la base de los seis niveles. Los autores de este documento pretenden ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de auto-evaluar su nivel de dominio de lengua.

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación.²

COMPRENSIÓN	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos,	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos

² Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, p. 35-38.

	sentimientos y deseos en cartas personales.	de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	C1	C2
Comprensión auditiva	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Comprensión de lectura	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

HABLAR	A1	A2
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	B1	B2
Interacción oral	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.

Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	C1	C2
Interacción oral	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	A1	A2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel. B1	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien. B2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
Expresión escrita	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Anexo 3

El cuadro núm. 3 es una alternativa para evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. Fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua.

Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada³

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

³ Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, pp. 28-31.

	generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.				
B2+					
	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero	Se hace entender con expresiones muy breves,	Sabe contestar preguntas y responder a	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores

	oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	todavía comete sistemáticamente errores básicos.	aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i> .

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., “Compétence culturelle, compétence interculturelle”, *Le Français dans le Monde*, núm especial, Paris, 1996, pp. 28-38.
- BEACCO, J.-C., “Compétence de communication: des objectifs d’enseignement aux pratiques de classe”, *Le Français dans le Monde*, núm. 153, Paris, 1980, pp. 35-40.
- _____ “Longue vie à l’approche communicative”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, 1995, pp. 108-111.
- BÉRARD, É., *L’approche communicative: Théories et pratiques*, Paris, Clé International, 1991, 126 pp.
- _____ “La grammaire, encore... et l’approche communicative”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, 1995, pp. 9-17.
- _____ “Enseignement grammatical et formation des enseignants”, *LOGOI, Revista Asturiana de Lenguas*, núm. 4, Gijón, 1997, pp. 11-17.
- BESSE, H., *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé International, 1980, 144 pp.
- _____ *Méthodes et pratiques de manuels de langues*, Paris, Didier, 1980, 183 pp.
- _____ “Enseigner la compétence de communication”, *Le Français dans le Monde*, núm. 153, Paris, 1980, pp. 41-47.
- BLANCO, A., *El error en el proceso de aprendizaje*, Madrid, Visor, 1999, 120 pp.
- BYRAM, M. et FLEMING, M., *Perspectivas culturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 300 pp.
- BOYER, H. et al., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1990, 239 pp.
- CARÉ, J.-M., “Jeux de rôles: jeux drôles ou drôles de jeux”, *Le Français dans le Monde*, núm. 176, 1990, pp. 38-42.
- CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de*

- français*, Paris, Hachette-Larousse, 1978, 120 pp.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, 2002, 195 pp.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2000, 192 pp.
- COSTANZO, E., "L'approche communicative en classe de langue: que reste-t-il de nos amours?", *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, 1995, pp. 99-115.
- COSTE, D. *et al.*, "Communicatif, fonctionnel, notionnel", *Le Français dans le Monde*, núm. 153, Paris, 1980, pp. 25-34.
- _____ *Vingt ans dans l'évolution de la didactique de langues, 1968-1988*, Paris, Hatier, 1994, 206 pp.
- _____ "Un niveau seuil", *Le Français dans le Monde*, núm. 126, Paris, 1977, pp. 17-22.
- COSTE, D., *Un niveau seuil: système d'apprentissage de langues vivantes pour les adultes*, Paris, Hatier, 1976, 663 pp.
- COURTILLON, J., "La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'AC", *Études de linguistique appliquée*, núm. 122, Paris, Didier, 2001, pp. 153-164.
- _____ "Que devient la notion de progression", *Le Français dans le Monde*, núm. 153, Paris, 1980, 89-97.
- DA SILVA, H. y SIGNORET, A., *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, CELE, UNAM, 1996, 290 pp.
- DALGALIAN, G. *et al.*, *Pour un nouvel enseignement de langues*, Paris, Clé International, 1981, 144 pp.
- DEBYSER, F. *et al.*, "De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives", *Le Français dans le Monde*, núm. 196, Paris, 1997, pp. 28-40.
- DE CARLO, M., *et al.*, "Approches communicatives: une enquête sur l'état de la question", *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, Didier, 1995, pp. 151-160.
- DIAZ-CORRALEJO, J., "Los enfoques comunicativos entre el decir y el hacer", *LOGOI Revista Asturiana de lenguas extranjeras*, núm. 3, Gijón, 1996, pp. 80-94.
- DUFEU, B., *Sur le chemin d'une pédagogie de l'être*, Frankfurt, 1992, 233 pp.

- GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique de langues*, Paris, Hachette, 1976, 612 pp.
- GALISSON, R., “En matière de culture le ticket AC—DI— a-t-il un avenir?”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, 1995, pp. 79-97.
- HYMES, D., *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979, 250 pp.
- HOLEC, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, 1979, 250 pp.
- LEVY-MONGELLY, C., “Approche communicative et culture”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, 1995, pp. 100-110.
- LITTLE, D., “Stratégies dans l’apprentissage et l’usage des langues”, *Le Français dans le Monde*, núm. especial, Paris, 1998, pp. 156-187.
- LITTLEWOOD, W., *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 104 pp.
- LUISSIER, D., “Domaine de références pour l’évaluation de la compétence culturelle en langues”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 106, Paris, 1997, pp. 231-245.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982, 187 pp.
- NELAMBARI, N., “Je communique... donc je suis”, *Le Français dans le Monde*, núm. Especial, Paris, 1995, 26-29.
- NEUNER, G., “Le rôle de la compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues”, *Le Français dans le Monde*, núm. Especial, Paris, 1998, pp. 97-155.
- NUNAN, D., *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 232 pp.
- PORCHER, L., “L’évaluation des apprentissages en langue étrangère”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 80, Paris, 1990, pp. 5-37.
- _____ “Progression didactique et progression d’apprentissage : quels critères ?”, *Études de linguistique appliquée*, núm. 16, Paris, Didier, 1974, pp. 104-109.
- PORQUIER, R., “Enseignants et apprenants face à l’erreur”, *Le Français dans le Monde*,

núm. 154, Paris, 1980, pp. 45-50.

PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994, 217 pp.

_____, "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Chemins actuels Revue de l'AMIFRAM*, núm. 65, México, 2003, pp. 35-39.

PUREN, C. et al., *Se former en didactiques de langues*, Paris, Ellipses, 2000, 195 pp.

RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.-L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hachette, 1977, 170 pp.

_____, "Approches communicatives: une enquête sur l'état de la question", *Études de linguistique appliquée*, núm. 100, Paris, 1995, pp. 113-116.

RICHTERICH, R., "Identification des besoins et la définition des objectifs", *Études de linguistique appliquée*, núm. 106, Paris, 1997, pp. 133-142.

ROGERS, C., "Éducation démocratique", *Études*, Paris, 1985, pp. 228-241.

SIGNORET, A., "Módulo de psicolingüística", *Formación de profesores*, México, CELE, UNAM, 1994, pp. 1-25.

TROMPETTE, C., "Quand les apprenants seront au centre", *Mélanges pédagogiques*, Paris, Didier, 1985, pp. 117-124.

WIDDOWSON, H., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, CRÉDIF-Hatier, 1978, 192 pp.

ZABALZA, M.-A., *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*, La Muralla, Madrid, 2001, 281 pp.