

SANDRA J. SAVIGNON y MARGIE S. BERNs:  
*Initiatives in communicative language teaching. A Book of Readings.*  
Reading: Addison-Wesley Publishing Co. 1984, 243 páginas

Este libro constituye básicamente un elemento de apoyo para aquellos profesores y directores de programas que manifiestan interés no sólo en lo que significa la enseñanza de un idioma desde una perspectiva comunicativa, sino también sobre cómo se logra el objetivo de la competencia comunicativa en contextos pedagógicos análogos.

Los autores de cada uno de los capítulos se interesan en la enseñanza y/o desarrollo de programas y en evaluación. Es así como sus respectivos trabajos constituyen una descripción de diversos enfoques comunicativos adoptados en diferentes lugares del mundo. Esto evidencia que la enseñanza de una lengua desde la perspectiva de dicho enfoque no es un fenómeno británico, canadiense, europeo o norteamericano, sino más bien un esfuerzo universal que ha encontrado inspiración y dirección en la interacción de iniciativas tanto teóricas como aplicadas en contextos de enseñanza a veces muy disímiles. Al respecto, es muy valioso el aporte de lingüistas, metodólogos y creadores de materiales en distintas latitudes, quienes han contribuido a dar prestigio al enfoque comunicativo.

Los 14 capítulos que conforman este libro están agrupados en tres grandes secciones: "Background Perspectives", "Methods and Materials" y "Evaluation". Nos referiremos en forma general a cada uno de los capítulos que configuran las secciones ya enunciadas, para luego intentar analizar con mayor detenimiento algunos de ellos.

La primera sección, "Background Perspectives", incluye la discusión de algunos problemas o aspectos teóricos relacionados con los enfoques funcionales y comunicativos en la enseñanza de una lengua. En el capítulo 1, "Functional Approaches to Language and Language Teaching: Another Look", Margie Berns revisa el fundamento lingüístico del enfoque funcional en la enseñanza de idiomas y clarifica el significado original, restringido a nuestro parecer, de los términos noción, función y contexto de situación. La autora demuestra que el uso divergente de estos términos por parte de lingüistas aplicados, metodólogos y autores de materiales de enseñanza, ha llevado a menudo a equivocaciones y frustraciones por parte de los profesores que desearían poder satisfacer las necesidades comunicativas de sus alumnos. Este análisis del enfoque funcional en el lenguaje y en la enseñanza de idiomas concluye con una crítica a algunos ejercicios tomados de textos de estudio, proporcionando criterios que los profesores pueden usar para evaluar materiales considerados funcionales, comunicativos o ambos.

En el capítulo 2, "Contextual Considerations in Communicative Language Teaching", Sauli Takala, basándose en su larga experiencia en el desarrollo de currículos comunicativos en colegios finlandeses, visualiza la enseñanza de idiomas como muy relacionada con políticas educacionales para los idiomas y con políticas educacionales en general. Considera el autor que si las reformas han de ser significativas y perdurables, los programas educacionales tendrán que considerarse en su contexto extrasocial, como instituciones sociales al servicio de deseos, necesidades y funciones sociales fundamentales. A juicio del autor, se requiere de tiempo y esfuerzo para emprender cualquier enfoque nuevo y todos los grupos sociales interesados deberían ser consultados para así tener la oportunidad de participar en el proceso.

En el capítulo 3, "Intake, Communication, and Second-Language Teaching", Elizabeth Guthrie analiza su investigación acerca de la adquisición de una segunda lengua. Tal análisis pone de manifiesto

la importancia de la experiencia en la comunicación (en oposición a la atención consciente prestada a las reglas lingüísticas) en el desarrollo de una habilidad funcional. La autora demuestra cómo el medio de aprendizaje formal de la sala de clases no sólo difiere, de hecho, sino que se le 'hace' parecer distinto en términos de la naturaleza de la experiencia real de la L<sub>2</sub>. De este análisis derivan diversas sugerencias cuya adopción permitirá a los profesores adaptar su propio estilo de habla al de nivel del alumno, para lograr una cantidad máxima de comunicación o discurso significativo.

Braj Kachru, en el capítulo 4, "Regional Norms for English", se refiere al problema de la inteligibilidad. A la gente le interesa aprender un idioma para poder comunicarse apropiadamente, es decir, de un modo socialmente aceptable. El autor se refiere a aspectos como contextos sociolingüísticos del uso del idioma (*language use*), a actitudes sociales que determinan preferencia por una u otra norma lingüística, a las variedades del lenguaje y a los intentos para imponer normas, entre otros. Kachru señala que la variedad socialmente aceptable para un número creciente de usuarios del inglés hoy en día no es el R.P. (*Received Pronunciation* o *B.B.C. English*) ni el G.A. (*General American*), sino una de una serie de variedades regionales. De ser así, la adhesión a normas externas, en oposición a las locales, es una afectación inadecuada. En tal caso, considerando que el número de hablantes del inglés como segundo, tercer o aun cuarto idioma aumenta sostenidamente, la validez del concepto 'hablante nativo' se torna cada vez más dudosa.

Esta primera sección concluye con el capítulo 5, "I Got Religion — Evangelism in Language Teaching". Alan Maley, representante del Consejo Británico en Pekín, quien confiesa estar "atrapado en un combate desigual con el mandarín", llama la atención sobre las enormes complejidades del aprendizaje de una lengua y la desconcertante tendencia de algunos profesores a ver soluciones adecuadas a los problemas de la enseñanza de idiomas en la promoción, a menudo doctrinaria, casi evangelista, de uno u otro método o modelo. El autor advierte la fascinación ejercida por los enfoques metodológicos y por sus creadores y, a continuación, ilustra las incompatibilidades de algunos métodos que se destacan, como es el caso de 'Silent Way', 'Suggestopedia' y 'Community Language Learning'. La opinión de Maley no es precisamente que el profesor deba abandonar su búsqueda para obtener soluciones mejores, sino más bien que debemos adoptar un punto de vista independiente y no estar demasiado predisuestos a adherir a algún sistema o enfoque sin considerar cuidadosamente sus postulados.

La segunda sección, "Methods and Materials" y la tercera, "Evaluation", constituyen un acopio de estudios de casos que proveen ejemplos del modo en que la enseñanza se está volviendo un reflejo del objetivo de la competencia comunicativa.

La creación de un ambiente de sala de clases tal que permita tanto el desarrollo personal del alumno como su desarrollo lingüístico, constituye lo medular del capítulo 6, "Beyond Notions and Functions: Language Teaching or the Art of Letting Go", de Günter Gerngroß y Herbert Puchta. A través de dos lecciones-muestra, desarrolladas como demostraciones para el perfeccionamiento de profesores de inglés de colegios secundarios en Austria, los autores demuestran cómo la enseñanza de una lengua, desde un enfoque comunicativo, se extiende más allá de la preocupación por el aspecto técnico del idioma para involucrar también el mundo interior del profesor y de los alumnos.

El perfeccionamiento de los profesores constituye también lo central del capítulo 7, "Preparing ESL Teachers for a Communicative Curriculum — American Style", de Pearl Goodman. La autora es profesora guía con una vasta experiencia en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este artículo describe un proyecto de desarrollo curricular comunicativo que ella ha incorporado como parte de la fase práctica para el perfeccionamiento de profesores de inglés como segunda lengua. El artículo concluye con ejemplos de algunos de los resultados obtenidos.

En el capítulo 8, "Teaching Strategic Competence in the Foreign-Language Classroom", Elaine Tarone ilustra la naturaleza de la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa y provee ejemplos de actividades en la sala de clases que dan al alumno la capacidad para poder usar el idioma con el propósito de comunicar el significado deseado. La autora es clara al señalar que la competencia estratégica no es lo mismo que la competencia sociolingüística y agrega que la primera debería recibir especial atención en los programas de aprendizaje de lenguas.

En los capítulos 9 y 10, se examinan las aplicaciones de tecnologías nuevas en la sala de clases. En el

capítulo 9, "Teacher-Made Videotape Materials for the Second-Language Classroom", Tony Silva demuestra cómo los videos confeccionados por el profesor pueden captar un acto comunicativo en su totalidad, e ilustra algunas de las muchas posibilidades del video en la sala de clases. Por ejemplo, el análisis de rasgos discursivos (tanto paralingüísticos como lingüísticos) y de actividades de seguimiento.

El capítulo 10, "Computer-Aided Instruction: Language Teachers and the Man of the Year", está escrito por Fernand Marty, profesor-investigador conocido por su trabajo experimental en el aprendizaje de idiomas con la ayuda del computador (CALL). Este autor describe las potencialidades y las limitaciones de la máquina que la revista "Time" (1982) designó 'hombre del año'. Además, proporciona algunas ideas prácticas para los que se inician en el sistema de la computación.

El capítulo final de esta sección, el número 11, "Immersion and Other Innovations in U.S. Elementary Schools", está escrito por Helena Anderson, especialista en currículo para lenguas extranjeras en los colegios básicos de Milwaukee, y por Nancy Rhodes, del Center of Applied Linguistics, de Washington, D.C. Las autoras describen y comprueban la propagación de los programas de inmersión en colegios de enseñanza básica y media a través de Estados Unidos. Muchos de éstos se basan en los exitosos programas de este tipo empleados en Canadá y que han producido resultados impresionantes tanto en términos de los logros de los alumnos como del apoyo de la comunidad.

La tercera sección, "Evaluation", incluye tres capítulos, cada uno de los cuales nos informa acerca de iniciativas en el área de evaluación referidas al dominio de una lengua en contextos específicos. Los autores se refieren a los esfuerzos por precisar criterios de evaluación en la enseñanza media y universitaria en Canadá, Gran Bretaña y Estados Unidos. En cada caso, se enfatiza la interrelación de la enseñanza y la evaluación en la competencia comunicativa. Los tres autores, Swain, Morrow y Freed, consideran que los tests de dominio funcional son valiosos por la influencia que tienen en los métodos y objetivos, al igual que por la evaluación que ofrecen de los logros del alumno.

En el capítulo 12, "Large-Scale Communicative Language Testing: A Case Study", Merrill Swain describe las unidades de evaluación que ella y sus colegas han desarrollado en el Modern Language Center del Ontario Institute for Studies in Education, utilizadas en todas las provincias de Canadá. Estas unidades miden el desempeño comunicativo de los estudiantes en programas de inmersión. Este trabajo incluye un esbozo de varios principios generales de la evaluación del uso de la lengua desde un enfoque comunicativo, los cuales sirven de base para el desarrollo de los tests. Incluye también una descripción de los criterios que ella y sus colegas están empleando para desarrollar procedimientos con el fin de asignar puntaje a los tests de mayor alcance.

El punto central del capítulo 13, "Testing Performance in Oral Interaction", de Keith Morrow, es el examen establecido por la Royal Society of Arts en el uso comunicativo del inglés. Este examen se está afianzando ampliamente en Gran Bretaña como una modalidad de evaluación de lo que los candidatos pueden realmente lograr en inglés. Morrow proporciona una descripción de tres niveles diferentes de desempeño (Básico, Intermedio y Avanzado) con muestras de las tareas que se exigen a los candidatos en cada uno de ellos.

En el capítulo 14, "Proficiency in Context: The Pennsylvania Experience", Barbara Freed se refiere al reemplazo de un requisito de cuatro semestres de estudios en lenguas extranjeras por un requisito de dominio de la lengua, en la Universidad de Pensilvania. La autora explica que el deseo de cambio por parte de su Facultad se debió al fracaso de los alumnos para lograr niveles significativos de habilidad comunicativa en un idioma extranjero, aun después de cuatro semestres de estudio; también se debió a la necesidad de establecer un conjunto de normas por medio de las cuales pudieran medirse los logros comunicativos del alumno. Este capítulo concluye con un apéndice que describe las pautas de dominio de una lengua que sirvieron de base para determinar los requisitos de este dominio tanto en las habilidades orales como en las escritas.

A continuación nos referiremos en forma más detallada a algunos de los capítulos recién esbozados.

En la primera sección, Elizabeth Guthrie señala que la información inicial es muy importante para la adquisición de la L<sub>2</sub> por parte del adulto. Para los niños, esta información está a su disposición a través del lenguaje de los adultos o de los niños mayores; para los adultos, sin embargo, se encuentra en el medio de aprendizaje de la L<sub>2</sub>. Se ha comprobado que los nativos adaptan su idioma a la competencia

auditiva de la persona que intenta aprender una L<sub>2</sub> hablando más lentamente, pronunciando con mayor claridad, empleando pocas estructuras complejas, etc. (Krashen 1980). También se ha demostrado que los niños reaccionan a este tipo de registro de discurso adaptado más satisfactoriamente que al discurso adulto-adulto. La adquisición de la L<sub>2</sub> por parte de un adulto es más compleja debido a que se suman un mayor grado de inteligencia, talento, motivación, esfuerzo y un método de enseñanza adecuado.

Una opinión alternativa es aquélla que plantea que la adquisición de la L<sub>2</sub> por parte del adulto depende, en parte, y en contextos muy limitados, de la comprensión de principios lingüísticos. La autora señala que investigadores como Krashen (1977), Bialystok (1981) y Felix (1981) han sugerido que la verdadera competencia en un idioma depende de una especie de sentido intuitivo de gramaticalidad que no se aprende conscientemente pero que se desarrolla a través de una progresión sistemática de etapas (como la adquisición de la L<sub>1</sub>), como una función de una capacidad humana innata de adquisición, siempre que existan las condiciones adecuadas.

Todo esto hace surgir la interrogante respecto al por qué 'métodos directos' de enseñanza y experiencias de inmersión no son totalmente exitosos en producir hablantes fluidos de idiomas extranjeros, si bien ambas estrategias ponen a disposición del alumno gran cantidad de muestras en la L<sub>2</sub>. La respuesta, según la autora, podría residir en la distinción entre el 'input' de la lengua (todas las muestras de idioma que escucha el alumno) y el 'intake' (las muestras de idioma que determinan la evolución de la lengua del estudiante).

La autora sostiene que no se puede aún precisar qué función desempeña el 'intake' lingüístico en el desarrollo de la fluidez en la L<sub>2</sub>. Podría ser que las muestras en la L<sub>2</sub> escuchadas por el estudiante sirvan en algún sentido como modelos frente a los cuales se pueden comprobar las hipótesis acerca de la forma del lenguaje. Estas muestras, a su vez, podrían servir a una función más general, cual es la de ayudar al estudiante a captar un sentido de los límites o restricciones de posibles combinaciones de palabras o sonidos en la L<sub>2</sub>. La interacción lingüística también podría servir como un gatillo neurológico que activara las estructuras psicológicas responsables de la adquisición de una lengua. Como fuere, este 'intake' lingüístico es el *sine qua non* de la adquisición de una lengua.

De la sección 2 hemos escogido el artículo de Elaine Tarone. Según esta autora, el término competencia comunicativa incluye tres componentes, a saber: (1) competencia gramatical: el conocimiento de lo que es gramaticalmente correcto en una lengua, (2) competencia sociolingüística: el conocimiento de lo que es socialmente aceptable en una lengua y (3) competencia estratégica: el conocimiento de cómo usar la lengua para comunicar el significado deseado.

Obviamente el alumno de la L<sub>2</sub> puede desarrollar distintos grados de competencia en cada una de estas áreas; claro está que ninguno de estos componentes se puede desarrollar en total aislamiento del resto. Al parecer, los estudiantes de lenguas en diferentes entornos desarrollan diferentes patrones de dominio. Como profesores debemos, entonces, preocuparnos de que el alumno de lenguas extranjeras desarrolle cada uno de estos tres componentes de la competencia comunicativa; si no logra desarrollarlos, no podría decirse que domina la L<sub>2</sub>.

Un aspecto interesante que señala la autora es que muchos textos de estudio pretenden ser comunicativos, pero no muestran con claridad el tipo de destreza comunicativa que intentan enseñar. Tal vez, destrezas sociolingüísticas: registro formal/informal, normas estilísticas; o bien el objeto es lograr que los alumnos expresen mensajes sin preocuparse mayormente de la forma gramatical o de la propiedad sociolingüística. Creemos que un aspecto importante que deberá tener presente el profesor que quiere desarrollar la competencia estratégica en sus alumnos es el representado por el tipo de 'input' y los ejercicios adecuados. Al respecto, habría que considerar dos aspectos de la competencia estratégica: (1) la destreza del estudiante de una lengua extranjera para lograr transmitir exitosamente información al auditor y (2) la habilidad del estudiante para usar estrategias comunicativas al enfrentar problemas en el proceso de transmisión de información.

El artículo incluye un listado interesante de estrategias que "no pretende ser una categorización final de todas las estrategias comunicativas". Básicamente es un listado destinado a clarificar lo que la autora entiende por tal tipo de estrategias. En torno a este asunto, nos gustaría hacer un breve comentario que nos parece pertinente.

Algunos autores reconocen un cuarto componente en la competencia comunicativa: la competencia discursiva (*discourse competence*). Esta competencia no está relacionada con la interpretación de oraciones aisladas, sino con la relación de una serie de oraciones o expresiones lingüísticas (*utterances*) para formar un todo significativo. Al igual que la competencia sociolingüística, éste es un tema de investigación interdisciplinaria. La teoría y el análisis del discurso conglomeran a muchas disciplinas, por ejemplo, lingüística, crítica literaria, sociología, psicología, filosofía, antropología, entre otras.

De los tres artículos que conforman la tercera sección nos referiremos al capítulo 13. El examen de la Royal Society of Arts mide la actuación del candidato dentro de una variedad de tareas especificadas de antemano, en términos de sus relaciones para poder establecer criterios. Es decir, este examen se basa en la actuación como un reflejo de la competencia subyacente. Los exámenes se ofrecen dos veces al año en tres niveles (Básico, Intermedio y Avanzado) y en cuatro áreas (Lectura, Audición, Escritura e Interacción Oral). El candidato puede libremente combinar cualquier área con cualquier combinación de niveles, excepto que, por razones administrativas, la misma área no puede escogerse en más de un nivel en la misma sección del examen. La ventaja de este procedimiento es que permite al candidato construir un cuadro de actuaciones que corresponde a su grado de seguridad o a su falta de confianza en el idioma inglés. De este modo, un estudiante japonés, por ejemplo, puede optar por Lectura en un nivel avanzado, Escritura en uno intermedio, Interacción Oral en un nivel básico y no tomar Audición en absoluto. Cada candidato recibe un certificado que muestra exactamente lo que ha aprobado, en qué nivel y, lo que nos parece más importante, un comentario breve de lo que significa el resultado obtenido.

A juicio del autor, tanto profesores como alumnos coinciden en opinar que estos tests son una muy buena aproximación a lo que efectivamente sucede en el uso 'real' de la lengua en el mundo 'real'. Queda por realizar un trabajo interesante en el campo de la investigación en cuanto a la validez de éstos y de otros tests orales, como también de las correlaciones de estos tests en diferentes áreas. Al asesor se le pide que evalúe al candidato sobre la base de ciertos criterios previamente establecidos. Sin embargo, surgen una vez más las interrogantes acostumbradas: ¿qué se entiende por un 'buen uso' de la lengua?, ¿qué se entiende realmente por expresiones lingüísticas 'complejas?', ¿por inteligibilidad?, entre otras.

Creemos que la validez de un test de competencia comunicativa radica en el hecho de que necesita reflejar una teoría subyacente de competencia comunicativa. Estos tests deberán, por lo tanto, integrar los componentes de esta competencia, a saber, competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica, para reflejar las características de dicho tipo de competencia: manifestar la negociación dinámica de significado entre dos o más personas o entre una persona y un texto oral o escrito; incluir parámetros tanto del idioma escrito como del oral, a la vez que rasgos paralingüísticos y no verbales de la comunicación; corresponder a contextos específicos, etc.

La controversia en cuanto a la confiabilidad y validez en la evaluación de idiomas es un tema siempre actual. Buscando el máximo de objetividad muchos profesores podrían inclinarse por los tests de selección múltiple evaluados con máquinas. Por otra parte, una evaluación directa y diaria de la competencia funcional de los alumnos a través de actividades en la sala de clases podría objetarse como subjetiva y no confiable.

El dilema es obvio. Si entendemos por competencia comunicativa la expresión, interpretación y negociación de significado que implica una interacción entre dos o más personas o entre una persona y un texto oral o escrito, ¿cómo puede ser ésta evaluada objetivamente, es decir, sin referencia al criterio personal de evaluación?

Aun cuando las discusiones teóricas en relación a los idiomas y al aprendizaje de los mismos son útiles para clarificar objetivos y cuestiones pedagógicas, los ejemplos de progresos cada vez mayores en la enseñanza y evaluación a menudo proveen el incentivo necesario para efectuar cambios, modificar o rediseñar programas y materiales inadecuados. El objetivo central de este libro apunta, precisamente, a destacar programas que se están realizando, informes de iniciativas que se están llevando a cabo a nivel local, regional y aun nacional para hacer del objetivo del uso comunicativo de la L<sub>2</sub> una realidad.

## REFERENCIAS

- BIALYSTOK, E. 1981. Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. En Andersen R. (ed.), *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- FELIX, S. 1981. Competing cognitive structures in second-language acquisition. Trabajo presentado en el European-North American Workshop on Cross Linguistic Second-Language Acquisition Research. September 1981. Los Angeles.
- KRASHEN, S. 1977. The monitor model for adult second-language performance. En Burt M., Dulay H. y Finocchiaro, M. (eds.). *Viewpoints on English as a second language*. Nueva York: Regents.