

LENGUAS

Ofrecemos a continuación la segunda entrega en castellano del artículo de M. Canale y M. Swain, un texto que sigue siendo una referencia obligada para los didactas de las lenguas. En la primera entrega (véase el

número 17 de **SIGNOS**)

incluíamos el apartado 1 del artículo, que versa sobre la definición de las nociones de “competencia” y “actuación” comunicativas. Tras omitir el apartado 2, dedicado a una amplia revisión de los estudios e investigaciones de aula en los que se habían aplicado estos conceptos hasta 1980, presentamos ahora el apartado 3, donde los autores formulan su propia definición de los componentes de la “competencia comunicativa”, noción esencial para el desarrollo de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

**La enseñanza y la evaluación
de una segunda lengua (II)***

MICHAEL CANALE-MERRIL SWAIN **

Cn este apartado vamos a presentar, en primer lugar, un conjunto de principios o líneas directrices que guíen una enseñanza comunicativa de la segunda lengua, para diseñar, a continuación, una teoría de la competencia comunicativa que respalde adecuadamente este enfoque, y culminar, por fin, con el esbozo de algunas de las implicaciones que tal teoría conlleva para la enseñanza y para la evaluación de la segunda lengua.

3. Hacia una adecuada teoría de la competencia comunicativa

3.1 Principios rectores para un enfoque comunicativo

Con base, fundamentalmente, en el recorrido realizado hasta el momento en este artículo¹, parece haber cinco principios importantes que han de orientar el desarrollo de un enfoque comunicativo en el diseño de un programa general para la enseñanza de lenguas.

1. La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, o lo que en adelante denominaremos competencia estratégica². No existen razones teóricas o empíricas para pensar que la competencia gramatical resulte ni más ni menos crucial para lograr el éxito en la comunicación que las competencias sociolingüística y estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz; tal resultado no parece que pueda obtenerse mediante la priorización de una forma de competencia frente a las demás a lo largo del programa de enseñanza.

2. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias). De acuerdo con Widdowson (conversación personal), cabe esperar que las necesidades de comunicación en cualquiera de estas áreas sean de dos tipos: primero, aquéllas que son relativamente fijas y terminales, y segundo, aquéllas que son transitorias y provisionales, mutables en función de factores tales como la edad de los aprendices

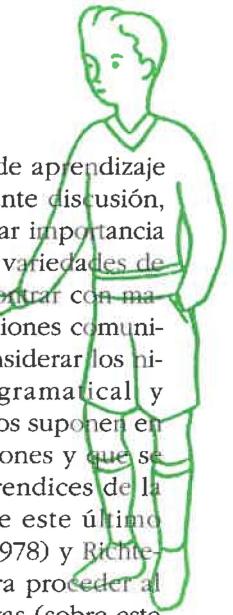
y la fase que recorren en el proceso de aprendizaje lingüístico (para ampliar esta interesante discusión, véase Stern, 1979). Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales; también es decisivo considerar los niveles mínimos de competencia gramatical y sociolingüística que los hablantes nativos suponen en un hablante extranjero en tales situaciones y que se espera que la mayor parte de los aprendices de la lengua consigan alcanzar (acerca de este último punto, véase Van Ek, 1976). Munby (1978) y Richterich (1973) han sugerido métodos para proceder al análisis de las necesidades comunicativas (sobre este tema, véanse asimismo las obras de Sampson, 1978, Savard, 1978 y Tough, 1977).

3. El estudiante de una segunda lengua ha de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua plenamente competentes en intercambios significativos, es decir, de responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. Este principio supone un reto notable para los diseñadores de programas y para los profesores, pero encuentra un fuerte apoyo en la distinción teórica entre competencia comunicativa y actuación comunicativa. Por lo demás, esto tiene consecuencias, no sólo en relación con las actividades de clase, sino también con la evaluación. J.B. Carroll (1961) ya reclamaba hace tiempo unos contextos comunicativos más realistas para las pruebas (es decir, para la actuación) en los siguientes términos:

Si nos limitamos a evaluar tan sólo un aspecto cada vez, se viene normalmente a conceder más tiempo para la reflexión que el que se otorgaría en una situación comunicativa normal, por muy rápido que se proceda a presentar los elementos puntuales de la prueba (1961: 34).

Oller (*en prensa*) manifiesta un punto de vista similar. Por su parte, Clark (1972) ha puesto de relieve los inconvenientes de medir las destrezas de comunicación por medio de pruebas indirectas (por ejemplo, pruebas escritas) y el recurso a procedimientos de correlación. Afirma este autor:

"Las pruebas indirectas del dominio del idioma no ofrecen ocasiones para que el alumno ponga en acción su competencia lingüística en situaciones reales de comunicación. A pesar de que puedan mantener una correlación positiva con las pruebas directas desde un punto de vista estadístico, las pruebas escritas, así como las pruebas grabadas de comprensión y producción orales y sistemas de medición similares, de ningún modo pueden tener el mismo valor psicológico para el alumno que las primeras, ni tampoco su efecto formativo. Aunque sólo sea por tal motivo, la aplicación de una prueba directa del dominio de las destrezas comunicativas en una o más ocasiones



a lo largo del recorrido de aprendizaje del alumno constituiría un empeño que valdría la pena" (Clark, 1972: 132).

Por nuestra parte, pensamos que la exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación.

4. Sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, se deberá hacer un uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya ya adquirido a través de la apropiación y del uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la segunda lengua. Resulta particularmente importante que aquellos aspectos más caprichosos y menos universales de la comunicación en la segunda lengua (por ejemplo, determinados rasgos del código gramatical) se presenten y practiquen en el contexto de otros aspectos más sistemáticos y universales de la misma (por ejemplo, las condiciones fundamentales para hacer una petición de manera apropiada o las normas discursivas básicas implicadas en el acto de saludar a un igual).

5. El objetivo primordial de un programa de instrucción en una segunda lengua con una orientación comunicativa deberá ser el proporcionar a los alumnos la información, la práctica y buena parte de la experiencia necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. Además, su formación *acerca del lenguaje* (así, por ejemplo, la enseñanza de las categorías gramaticales, las funciones comunicativas del lenguaje, las condiciones para un uso apropiado de la lengua, las reglas del discurso, los distintos registros) deberá producirse con ocasión de su formación escolar en la lengua materna (aunque no de manera exclusiva). Igualmente, también se instruirá a los alumnos acerca de la cultura de la segunda lengua fundamentalmente (aunque no exclusivamente) como parte del programa de Ciencias Sociales, todo ello con vistas a proporcionarles el conocimiento sociocultural acerca de la segunda lengua que les sea suficiente para permitirles inferir las connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados (para una discusión más amplia de estos aspectos,

"La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, o lo que en adelante denominaremos competencia estratégica"



EDUARDO GALEANO

véase Widdowson, 1978). Existe también la opinión de que un enfoque interdisciplinar en el desarrollo de la competencia comunicativa puede abrir el camino (y quizás incentivar: véase Savignon, 1972) a un estudio sostenido de la lengua (véase al respecto Van Ek, 1976).

3.2. Propuesta de un marco teórico para la competencia comunicativa

Nuestra propia propuesta teórica acerca de la competencia comunicativa incluye como mínimo tres subcompetencias principales: gramatical, sociolingüística y estratégica. El propósito de este apartado es delinear brevemente los límites y contenidos de cada una de estas tres áreas de competencia.

Al proponer este marco teórico, partimos de varias asunciones generales acerca de la naturaleza de la comunicación y de lo que debe constituir una teoría de la competencia comunicativa. Así, siguiendo a Morrow (1977), entendemos que la comunicación se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso de un lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento. Junto con Candlin (1978), asumimos que la relación entre una proposición (o el significado literal de una frase) y su significado social puede variar en función de los distintos contextos discursivos y socioculturales, y que la comunicación conlleva la evaluación y negociación continuas del significado social por parte de los participantes. También nos manifestamos de acuerdo con Palmer (1978) en que la auténtica comunicación implica la "reducción de la incertidumbre" en favor de los participantes; por ejemplo, un hablante que haga una pregunta real (no meramente retórica) no conocerá la respuesta por anticipado, pero su duda disminuirá cuando obtenga una respuesta. Por último, (...) entendemos que la comunicación comporta el uso

de símbolos verbales y no verbales, modalidades orales y escritas, así como destrezas de comprensión y de producción.

Partimos del supuesto de que una teoría de la competencia comunicativa entra en relación dinámica (de un modo que aún está por aclarar) con una teoría de la acción humana y con otros sistemas del conocimiento humano (por ejemplo, el conocimiento del mundo). Es más, asumimos que la competencia comunicativa, o, para ser más precisos, su interacción con otros sistemas de conocimiento, resulta observable a través de las realizaciones comunicativas concretas (actuación). Estos presupuestos los hemos discutido³ en el apartado 1.2.

El marco teórico que proponemos tendrá su aplicación en la enseñanza y en la evaluación de una segunda lengua en línea con los principios directrices trazados en el apartado 3.1. El enfoque comunicativo que tenemos en mente tiene, pues, un carácter integrador. Con él, el énfasis se centra en preparar a los aprendices de una segunda lengua para explotar - inicialmente a través de aspectos de las competencias sociolingüística y estratégica ya adquiridos por medio del uso comunicativo de la lengua materna o dominante - características gramaticales de la segunda lengua que habrán sido seleccionadas en razón de -entre otros criterios- su complejidad gramatical y cognitiva, su transparencia en relación con su función comunicativa, la probabilidad de uso por parte de los hablantes nativos, su nivel de aplicación en diferentes contextos y a distintas funciones comunicativas y, por fin, su pertinencia respecto a las necesidades de uso del idioma que tienen los aprendices. Nuestras ideas al desarrollar este marco teórico y enfoque comunicativo deben mucho a las obras de Allen y Widdowson (1975), Halliday (1970), Hymes (1967, 1968), Johnson (1977), Morrow (1977), Stern (1978), Wilkins (1976) y Widdowson (1978).

La competencia grammatical. Se entiende que este tipo de competencia comprende el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración grammatical y la fonología. No tenemos claro de momento que quepa seleccionar una teoría específica de la gramática en detrimento de otras a la hora de caracterizar la competencia grammatical, ni



EDUARDO GALEANO

tampoco de qué modo una teoría grammatical pueda incidir directamente en la pedagogía de las lenguas (sobre este punto, véase Chomsky, 1973), aunque la conexión entre ambos campos ha sido abordada con ocasión de estudios recientes sobre las gramáticas pedagógicas (véase, por ejemplo, Allen y Widdowson, 1975). Con todo, la competencia grammatical siempre será una preocupación importante para todo enfoque comunicativo que incluya entre sus metas el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados.

La *competencia sociolingüística*. Este componente está integrado por dos conjuntos de reglas: las normas socioculturales que rigen el uso, y las reglas del discurso⁴. El conocimiento de estas reglas será de capital importancia a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, particularmente cuando se produzca un bajo nivel de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante.

Las normas socioculturales especificarán el modo *apropiado* en que se habrán de producir y entender los enunciados en relación con los componentes de los hechos comunicativos delineados por Hymes (1967 y 1968). Estas normas se centran, en primer lugar, en determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural dado, es decir, en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción. Una segunda preocupación de dichas normas recae sobre la medida en que una estructura grammatical concreta consigue expresar una actitud y un registro o estilo apropiados en el marco de un contexto sociocultural determinado. Por ejemplo, en un restaurante, normalmente se considerá impróprio que el camarero obligue al cliente a pedir determinados platos del menú, y ello independientemente de la expresión grammatical que la proposición y la función comunicativa adopten; igualmente, la actitud y el registro resultarían inadecuados si en un restaurante de lujo el camarero dijera: "Marchando, colega: a ver, ¿qué os vais a papear aquí la chorba y tú?" Con todo, hemos de señalar que no está claro

**"El primer
objetivo
de un
enfoque
comunicativo
deberá ser
el facilitar
la integración
de estos tres
tipos de
conocimiento
y su
adquisición
por el
aprendiz"**

"Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. En términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación cuando se produce un fallo en alguna de las otras competencias)"

que todos los componentes de los actos de comunicación que Hymes y otros han propuesto resulten siempre necesarios a la hora de determinar la adecuación de los enunciados, o de que éstos hayan de ser siempre los únicos factores que se han de tener presentes.

Mientras no aparezcan unas propuestas teóricas mejor definidas acerca de las reglas que rigen el discurso, quizá lo más útil sea interpretar dichas reglas a partir de las relaciones de cohesión (es decir, de las conexiones gramaticales) y de coherencia (o sea, de la adecuada combinación de funciones comunicativas) que las series de enunciados puedan presentar (sobre este aspecto, véanse Halliday y Hasan, 1976, y Widdowson, 1978). A nosotros no nos parece totalmente claro que las reglas que ordenan el discurso sean sustancialmente diferentes de las reglas gramaticales (por lo que respecta a la cohesión) o de las socioculturales (respecto a la coherencia). Sin embargo, el centro de atención de las reglas del discurso en nuestro planteamiento reside en la combinación de enunciados y funciones comunicativas, y no en

el grado de corrección gramatical de una frase aislada, ni tampoco en el grado de adecuación sociocultural de un conjunto de proposiciones y funciones comunicativas en un contexto determinado. Igualmente, también cabe pensar que las reglas del discurso se refieran a nociones tales como tema y comentario (en el sentido lingüístico estricto de estos términos), mientras que las reglas gramaticales y socioculturales no tendrán necesariamente tal referencia (ver Widdowson, 1978).

La competencia estratégica. Este componente consistirá en las estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que cabe poner en acción con vistas a compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación (*performance*) o con una competencia (*competence*) insuficiente. Dichas estrategias serán de dos tipos: aquéllas que se relacionan ante todo con la competencia gramatical (por ejemplo, parafrasear las formas gramaticales que aún no se dominan o que no consigue recordar en el momento), y las que se emparentan más con la competencia sociolingüística (por ejemplo, diversas estrategias de representación de roles, o los modos de dirigirse a extraños cuando se desconoce su posición social). Por nuestra parte, no sabemos de la existencia de muchos trabajos en este área (aunque se pueden consultar las obras de Duncan, 1973; Frölich y Bialystok, en curso; Tarone, Cohen y Dumas, 1976, así como discusiones interesantes del tema a cargo de Candlin, 1978; Morrow, 1977; Stern, 1978; y Walters, 1978).

El conocimiento de cómo recurrir a estas estrategias puede resultar particularmente útil en las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico, y cabe esperar que la necesidad de usar ciertas estrategias pueda cambiar en función de la edad y del nivel de conocimiento del idioma. Es más, según Stern (1978) ya ha puesto de manifiesto, la adquisición de estas estrategias de "compensación" se producirá con





MATT GROENING

mayor facilidad a través de la experiencia que dan las situaciones comunicativas propias de la vida real, mientras que dicha adquisición no tendrá lugar en aquellas prácticas de clase que no impliquen la comunicación de mensajes auténticos.

Dentro de cada uno de estos tres componentes de la competencia comunicativa, entendemos que habrá un subcomponente relativo a las reglas de probabilidad de aparición. Dichas reglas intentarán caracterizar el "aspecto redundante de la lengua" (Spolsky 1968), es decir, el conocimiento que un hablante nativo tiene acerca de la frecuencia relativa de aparición en relación con la competencia gramatical (por ejemplo, las secuencias probables de las palabras en una frase), la competencia sociolingüística (por ejemplo, las secuencias probables de las frases en un discurso), y la competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias más frecuentes para retener el uso de la palabra). Existen algunas propuestas para la expresión formal de tales reglas en la obra de Labov (1972), en la que se sostiene que se produce una combinación de diversas características propias de los contextos sociolingüístico y grammatical para determinar la frecuencia de uso de una regla gramatical dada. La importancia que tales reglas tienen para la competencia comunicativa ha sido puesta de relieve por parte de Hymes (1972) y Jakobovits (1970), y también ha sido sugerida en las obras de Levenston (1975), Morrow (1977) y Wilkins (1978). Así, la conciencia de la conveniencia de utilizar textos auténticos en la clase de idioma desde los primeros momentos surge con la discusión de estas reglas (vé-

ase, por ejemplo, Morrow 1977). En general, aunque todavía queda mucho trabajo por hacer en torno a la forma de estas reglas de probabilidad, así como del modo en que se puedan adquirir, en nuestra opinión, no cabe pretender que el aprendiz de una segunda lengua haya alcanzado un nivel de competencia comunicativa suficiente en la misma si no se ha logrado también algún grado de conocimiento acerca de las reglas de probabilidad de aparición en relación con los tres componentes de la competencia comunicativa.

Al proponer este marco teórico para la competencia comunicativa, esperamos que la clasificación de destrezas lingüísticas propuesta por Munby (1978, cap. 7) nos sirva como orientación inicial acerca de los tipos de operaciones, subdestrezas y características que todo acto de comunicación eficaz conlleva. Con toda seguridad se producirán modificaciones de este esquema clasificatorio (por ejemplo, la incorporación de destrezas relativas a la competencia estratégica), de igual modo que, sin duda, en el futuro se introducirán modificaciones a nuestra actual propuesta de marco teórico. Por el momento, nos gustaría discutir brevemente el modo general en que este marco se puede aplicar al enfoque comunicativo de la enseñanza y evaluación de una segunda lengua.

3.3. Implicaciones para un enfoque comunicativo de la enseñanza

La adopción del marco teórico que acabamos de proponer tiene consecuencias interesantes para las

cuatro áreas principales que configuran la enseñanza de idiomas: el diseño del programa, la metodología docente, la formación del profesorado, y la confección de materiales didácticos.

Con relación al diseño del programa, participamos de la misma preocupación que manifiestan Morrow y Johnson (1977) cuando señalan que un programa lingüístico organizado en torno a funciones comunicativas puede resultar desorganizado desde el punto de vista de la gramática. Aun más, (...) esta falta de organización gramatical puede tener consecuencias más serias para la eficacia en el aprendizaje de lenguas en las fases iniciales de su estudio que en los estadios más avanzados. Sin embargo, hay dos razones sólidas para defender un enfoque comunicativo organizado en torno a funciones retóricas en todos los estadios del aprendizaje lingüístico. La primera, que está totalmente por probar que un enfoque que gire en torno funciones de la lengua *no pueda* dar como resultado un grado de organización gramatical que resulte suficiente para una enseñanza-aprendizaje eficaz del idioma; por lo que nosotros conocemos, esta cuestión permanece aún abierta a debate. Aunque muchos de los enfoques funcionales que hemos analizado parecen carecer de hecho de organización gramatical (ver, por ejemplo, Piepho y otros, 1978, y Van Ek, 1976), no existen datos empíricos acerca de la relativa eficacia o ineficacia de tales enfoques. Además, pudiera haber algún modo de introducir un nivel adecuado de ordenación gramatical dentro de un enfoque organizado funcionalmente, acudiendo a los siguientes medios: (i) aplicando criterios de ordenación gramatical, tales como el grado de complejidad, la amplitud de aplicación y la transparencia con respecto a las funciones, y su grado de aceptabilidad en términos de las estrategias de percepción al seleccionar las formas para cubrir una determinada función; (ii) considerar los criterios de ordenación gramatical como un subconjunto de los criterios utilizados para establecer la secuencia funcional; (iii) haciendo uso de las repeticiones de las formas gramaticales en diferentes funciones a lo largo de todo el programa (partiendo de la base de que tales formas vengan en parte especificadas en razón de su carácter generalizable); y (iv) dedi-

“Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se va a encontrar en el marco de situaciones comunicativas reales”

cando una parte del tiempo de clase y de la cobertura del libro de texto a la discusión de y/o la práctica en torno a puntos gramaticales nuevos o de especial dificultad, así como a las interrelaciones entre varios de esos puntos (tal como se aplica de hecho en los materiales didácticos preparados por Johnson y Morrow, 1978, pongamos por caso). Por lo demás, la investigación encaminada a alcanzar un equilibrio óptimo entre la organización funcional y la gramatical en un nivel de aprendizaje determinado desvelará, sin duda, otras posibilidades.

La segunda, y quizás la razón más importante para proponer un enfoque funcional en todos los niveles del aprendizaje lingüístico, tiene que ver con la “validez facial” de los materiales y del programa sobre el que se fundamenta. Somos de la opinión de que un enfoque comunicativo basado en funciones -sobre todo aquél cuyas unidades vengan organizadas y etiquetadas en conexión con funciones comunicativas- cuenta con mayor probabilidad de motivar más al aprendiz que un enfoque comunicativo con base gramatical -sobre todo aquél cuyas unidades vengan organizadas y etiquetadas por referencia a las formas gramaticales-. Hay dos razones bastante subjetivas que avalan nuestro punto de vista. En primer lugar, Tucker (1974) ha puesto de manifiesto que los alumnos que carecen de interés y se sienten frustrados ante un programa de enseñanza del idioma con base gramatical, con resultados muy pobres, pueden sentirse más motivados y animados ante un programa donde el énfasis recaiga sobre el uso de la lengua en situaciones de comunicación. En segundo lugar, Segalowitz (1976) informa que los aprendices de Francés como segunda lengua que han alcanzado un nivel de competencia gramatical razonablemente alto a través de una preparación de clase (con base gramatical), pero que, por lo demás, carecen de práctica en las destrezas socio-lingüísticas (o comunicativas), muestran una cierta predisposición negativa hacia el Francés y hacia los hablantes nativos franceses cuando se les pide que interactúen con ellos en este idioma. Segalowitz sugiere que tal actitud negativa puede ser una forma de proyectar la incomodidad que los alumnos experimentan cuando se ven limitados por su propia “falta de com-



petencia comunicativa". Pensamos, pues, que un enfoque comunicativo con base gramatical corre el riesgo de ser visto tanto por alumnos como profesores como "más de lo mismo", recordándoles frustraciones, actitudes negativas y bajos niveles de motivación a aquél asociadas. Por el contrario, un enfoque comunicativo con base funcional estará más lejos de esos sentimientos negativos y más cerca de la finalidad útil y palpable del estudio de un idioma, que es la comunicación.

Otro punto que queremos resaltar en relación con el diseño del programa es que si queremos conseguir una integración más natural entre el conocimiento de la cultura de la segunda lengua, el de la lengua en sí misma y el del lenguaje en general, esto se podrá conseguir mejor quizás por medio de un enfoque comunicativo, como el que hemos sugerido, que a través de un enfoque de corte más gramatical (a este respecto, véase Macnamara, 1974, y Tucker, 1974). Desde el momento en que el desarrollo de ese conocimiento forma parte de los objetivos generales de un programa de enseñanza de lenguas, se preferirá, en consecuencia, un enfoque comunicativo a otro basado sobre la gramática.

Por lo que se refiere a la metodología docente, es esencial que las actividades de clase reflejen, de la manera más directa posible, las actividades de comunicación con las que probablemente el aprendiz de la lengua se vaya a encontrar en la vida cotidiana (véase, por ejemplo, Savignon, 1972). Aun más, las actividades de comunicación deberán ser tan significativas como sea posible, así como estar impregnadas (en niveles crecientes de dificultad) de los rasgos propios de la comunicación real, tales como el hecho de estar basada en la interacción social, la relativa originalidad y el carácter impredecible de los enunciados, su orientación hacia el cumplimiento de una meta o un propósito, y su autenticidad (para una discusión más amplia de estos aspectos, véase Morrow, 1977). Como ejemplos de actividades diseñadas teniendo presentes estas características de la comunicación, se pueden ver las sugeridas por Candlin (1978), Johnson y Morrow (1978), Morrow y Johnson (1977), y Paulston y Bruder (1976).

Nuestro marco teórico conlleva también varias implicaciones importantes para



EDUARDO GALEANO

la formación del profesorado. En primer lugar, estamos de acuerdo con Morrow (1977) en que el rol del profesor en la clase de idioma debe cambiar si se desea adoptar un enfoque basado en la comunicación; es decir, el profesor deberá adoptar "un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas comunicativas" (1977: 10). No obstante, creemos importante destacar que este papel debe ser considerado como complementario, y no como substitutivo, de su función didáctica -el profesor/la profesora también tienen que enseñar, en especial si se trata de los estadios iniciales del aprendizaje-. En segundo lugar, dado el mayor empeño que se pone en el papel del profesor como promotor de y partícipe en actos de comunicación significativa, el profesorado tendrá que disponer de un grado bastante elevado de competencia comunicativa en el idioma con vistas a poder realizar su función con eficacia. Ahora bien, no está nada claro que la actual formación del profesorado proporcione tales niveles de competencia comunicativa, o que tan siquiera resalte los componentes de la competencia comunicativa o la visión del lenguaje (es decir, el énfasis sobre el uso) que hemos trazado en nuestro marco teórico. Sin duda, una formación adecuada resultará esencial para el éxito del enfoque comunicativo que nosotros contemplamos (ver Dodson, 1978, sobre este punto). El trabajo de Palmer (1978) sobre tareas de clase diseñadas para profesores que disponen de niveles variables de competencia comunicativa en el idioma resulta particularmente relevante desde esta perspectiva.

Por último, aunque es posible que la mayoría de los libros de texto actualmente disponibles para cursos de lenguas no resulten adecuados para desarrollar el tipo de enfoque que sugerimos, estamos de acuerdo con Johnson (1977) en que el diseño de libros de texto con una orientación funcional es todavía prematuro, debido a la falta de investigación sobre programas para la enseñanza comunicativa. Con todo, existen ya algunos libros de texto que pueden ser utilizados en cursos de idiomas comunicativos, o están en vías de publicación (ver Allen y Widdowson, 1978; Johnson y Morrow, 1978; y Piepho y otros, 1978, por ejemplo), y cabe

**"La exposición
del alumno a
situaciones de
comunicación
reales
resultará
crucial si
nuestro
deseo
es que la
competencia
comunicativa
le lleve
a lograr la
confianza
en la
comunicación"**

“La relación entre el significado literal de una frase y su significado social puede variar en función de los distintos contextos discursivos y socioculturales, y la comunicación conlleva la evaluación y negociación continuas del significado social por parte de los participantes”

esperar que estos materiales contengan información interesante para nuestros propósitos y que se conviertan en el tema de muchas y fructíferas investigaciones. También cabe presumir que en estas investigaciones se aborde la cuestión de si resulta o no procedente incorporar textos originales como materiales para el aula de idiomas.

3.4. Consecuencias para un programa de evaluación comunicativa

Hay dos importantes consecuencias generales de nuestro marco teórico para la evaluación comunicativa del aprendizaje de idiomas.

La primera, la distinción fundamental que hemos establecido entre competencia y actuación comunicativas viene a sugerir que la evaluación habrá de recaer no sólo sobre lo que el alumno sabe acerca de la segunda lengua y cómo usarla (competencia), sino también sobre su capacidad de mostrar en la práctica dicho conocimiento en una situación de comunicación significativa (actuación). Bastante recientemente se ha puesto de relieve (entre otros, por parte de J.B. Carroll, 1961; Clark, 1972; Jones, 1977; Morrow, 1977 y en prensa; y Oller, 1976) que las actuales pruebas escritas no ofrecen una demostración válida de las destrezas del alumno para *actuar* en situaciones comunicativas *reales*. Nuestro marco teórico sugiere los límites y contenidos generales de la competencia comunicativa que resultan necesarios e importantes para este tipo de actuación. Consideramos que es importante que se investigue de manera empírica hasta qué punto las pruebas dirigidas a evaluar la competencia resultan indi-

cadores válidos del posible éxito de los aprendices de lenguas para manejarse por medio de realizaciones auténticas. En cualquier caso, las tareas que llevan realizaciones auténticas, tales como las que se proponen en la Entrevista de Competencia Oral FSI, o las desarrolladas por Savignon (1972), parecerían tener más validez facial con respecto a las destrezas de comunicación, por cuanto tales tareas sostienen una correlación más directa con la utilización ordinaria de la lengua, la cual se caracteriza por una integración de destrezas, con poco tiempo para procesar el material lingüístico recibido (*input*) o corregir las producciones propias (según señala J.B. Carroll, 1961, ya mencionado más arriba). Por consiguiente, no se deberían dejar de lado completamente las pruebas orientadas a la actuación en un programa de evaluación comunicativa, incluso en el caso de que se lleguen a diseñar más pruebas de competencia que presenten un alto nivel de correlación con las realizaciones reales (sobre este punto, véase Clark 1972, citado más arriba). En todo caso, sería deseable disponer de la posibilidad de aplicar más pruebas (tareas) sobre actuaciones informales en las clases, y quizás no sólo en los niveles superiores del aprendizaje del idioma, de tal modo que evitemos provocar frustración entre los principiantes (véase Morrow, 1977, y los hallazgos sobre la motivación integradora presentados por Savignon, 1972...).

La segunda, a pesar de la discusión sobre la necesidad de utilizar pruebas integradoras para medir la competencia comunicativa (ejemplo, Oller, 1976), parece que las pruebas que se centran sobre aspectos puntuales también pueden ser útiles en el enfoque comunicativo que proponemos. Esto es así debido a que estas pruebas pueden resultar más eficaces que las integradoras con vistas a concienciar al alumno y evaluar su control de los distintos elementos y componentes de la competencia comunicativa. Además, este tipo de pruebas podría resultar de más fácil aplicación y posibilitar una calificación más fiable que en el caso de las pruebas más integradoras. Por otra parte, aunque parezca que las pruebas puntuales puedan resultar más adecuadas para evaluar la competencia comunicativa, y las integradoras mejor orientadas para medir las realizaciones comunicativas concretas,



esto no tiene por qué convertirse en una división rígida del trabajo. Por ejemplo, una prueba que haya sido pensada para evaluar la corrección gramatical podría considerarse que tiene una orientación puntual si se compone de elementos tales como:

(1) Selecciona la preposición correcta para completar esta frase:

Nos fuimos al mercado _____ coche.

- (a) por; (b) para; (c) en; (d) sobre

En cambio, tendría una orientación más integradora si constase de elementos como éste:

(2) La frase que aparece subrayada más abajo puede ser gramaticalmente correcta o incorrecta. Si crees que es correcta, prosigue con el siguiente punto; si crees que no lo es, corrígela a base de cambiar, añadir o borrar sólo *uno* de sus elementos.

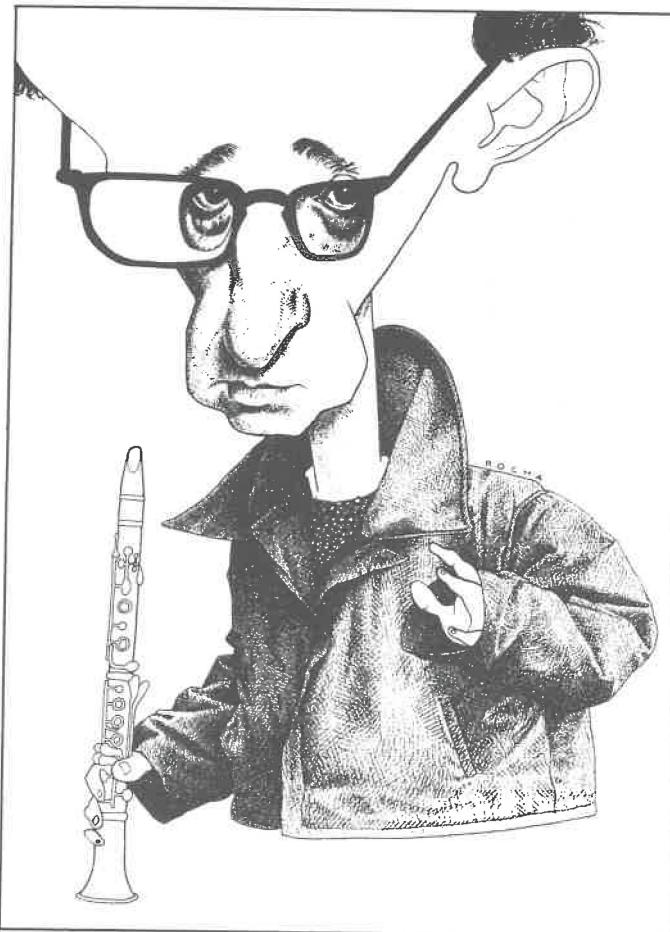
Nos fuimos al mercado por coche.

Es decir, parece posible considerar la distinción entre puntual e integrador como una línea continua, a lo largo de la cual cabría situar ordenadamente las pruebas de la competencia comunicativa y aquellas otras que versan sobre las realizaciones comunicativas (para una discusión ulterior de este punto, véase Davies, 1975; y Morrow, en prensa).

A parte de estas implicaciones generales, una descripción más completa y detallada de nuestro marco teórico nos conducirá a una correcta selección de criterios de evaluación, así como a una definición de los niveles aceptables de dominio del idioma que cabe esperar en los distintos estadios del aprendizaje. Tal selección vendrá determinada, ante todo, por la especificación y secuenciación de los objetivos conductuales, las nociones semántico-cognitivas, las formas gramaticales, las funciones comunicativas y las variables sociolinguísticas. Parece bastante prometedor el trabajo que en este campo se está llevando a cabo actualmente a cargo de autores como B.J. Carroll (1978b), Morrow (en prensa), Munby (1978), Van Ek (1976) y Wilkins (en fase de elaboración), y debería contribuir a dar

cuerpo a nuestro marco teórico y a concretar sus consecuencias.

Por supuesto, hay otros aspectos del diseño de pruebas que están afectados por nuestro marco teórico, aunque de modo menos evidente. Por ejemplo, no está claro cómo se van a establecer sistemas fiables para calificar el grado de adecuación de los enunciados en diversos contextos socioculturales y discursivos. Tampoco existe una base evidente para extraer el acierto de una actuación en un contexto dado a otra actuación en un contexto distinto, o para asignar un peso específico a los distintos aspectos del marco teórico, o a los distintos criterios de evaluación. Finalmente, nada hay en este marco teórico que nos incline claramente por una evaluación criterial frente a otra según norma; por nuestra parte, pensamos que ésta es una cuestión independiente. En fin, las obras de Cohen (en prensa) y Morrow (1977 y en prensa) contienen una discusión perspicaz de estos y otros aspectos relativos al desarrollo de las pruebas comunicativas (...)⁵.



(*) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" (**Applied Linguistics**, 1980, 1: 1-47). Permisio editorial de Oxford University Press. Traducción de Miguel A. Murcia.

(**) Michael Canale y Merrill Swain pertenecen al Instituto de Ontario para Estudios Educativos.

Notas

(1) Véase la primera parte de este texto en el número 17 de SIGNOS.

(2) Agradecemos a A.S. 'Buzz' Palmer (conversación personal) el habernos sugerido este término. Consultese la obra de Palmer (1978) para encontrar referencias a su valiosa contribución en el campo de las estrategias comunicativas.

(3) Véase el número 17 de SIGNOS.

(4) En una revisión posterior de este artículo ("From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. Richards y R. Schmidt, eds.: *Language and Communication*. Longman, London, 1983 [traducido al castellano en LLOBERA y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza*]

de lenguas extranjeras. Edelga. Madrid. Páginas 63-81]. Canale procede a desglosar el componente discursivo, inicialmente incluido en la competencia sociolingüística, para asignarlo como contenido central a una nueva competencia, la discursiva. El modelo quedaría, pues, a partir de entonces, definitivamente integrado por cuatro componentes o competencias, frente a los tres que figuran en la presente versión (nota de la redacción de SIGNOS).

(5) En el último apartado del artículo, los autores enumeran algunas de las líneas ulteriores de trabajo que sería oportuno abordar con el fin de arrojar más luz sobre las cuestiones que son objeto de esta investigación, muchas de las cuales han sido, en efecto, cubiertas desde entonces (nota de la redacción de **SIGNOS**).

Referencias bibliográficas

Allen, J. P. B., and H. G. Widdowson (1975): "Grammar and language teaching". En J. P. B. Allen and S. P. Corder, eds. *The Edinburgh course in applied linguistics*, Vol. 2. London: Oxford University Press.

Allen, J. P. B. and H. G. Widdowson. 1978. *English in social studies*. London: Oxford University Press.

Candlin, C. N. (1978): "Discoursal patterning and the equalising of integrative opportunity". Paper read at the Conference on English as an International and Intranational Language, The East-West Center, Hawaii, April 1978. Mimeo.

Carroll, B. J. (1978b): *Guidelines for the development of communicative tests*. London: Royal Society of Arts.

Carroll, J. B. (1961): "Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students". En *Testing the English proficiency of foreign students*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Reprinted in H. B. Allen and R. N. Campbell, eds. 1972. *Teaching English as a second language: a book of readings*. New York: McGraw-Hill.

Chomsky, N. (1973): "Linguistic theory". En J. W. Oller, Jr. and J. C. Richards, eds. *Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Clark, J. L. D. (1972): *Foreign language testing: theory and practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.

Cohen, A. D. (en prensa): *Preparing language quizzes and tests for the classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Davies, A. (1975): "Two tests of speeded reading". En R. L. Jones and B. Spolsky, eds.

Dodson, C. J. (1978): "The independent evaluator's report". Supplementary report in E. Price. *Bilingual education in Wales*. London: Evans/Methuen Educational.

Duncan, H. (1973): "Towards a grammar for dyadic conversation". *Semiotica* 9.1.

Fröhlich, M. and E. Bialystok. En progress. "Inferencing strategies for communication". (Work in the Modern Language Center at the Ontario Institute for Studies in Education).

"Las normas socioculturales especificarán el modo apropiado en que se habrán de producir y entender los enunciados en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción"

Halliday, M. A. K. (1970): "Language structure and language function". En J. Lyons, ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Ver Campbell&Wales.

Halliday, M. A. K. and R. Hasan (1976): *Cohesion in English*. Londong: Longman.

Hymes, D. (1967): "Models of the interaction of language and social setting". En J. Macnamara, ed. *Problems of bilingualism*. *Journal of Social Issues* 23:8-28.

Hymes, D. (1968): "The ethnography of speaking". En J. Fishman, ed. *Reading in the sociology of language*. The Hague: Mouton.

Hymes, D. (1972): "On communicative competence". En J. B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

Jakobovits, L. A. (1970): *Foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Jhonsen, K. (1977): "The adoption of functional syllabuses for general language teaching courses". *Canadian Modern Language Review* 33.5:667-680.

Johnson, K. and K. Morrow (1978): *Communicate: the English of social interaction*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

Jones, R. L. (1977): "Testing: a vital connection". En J. K. Phillips, ed. *The language connection: from the classroom to the world*. Skokie, Ill.: National Textbook Company.

Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Levenston, E. A. (1975): "Aspects of testing the oral proficiency of adult immigrants to Canada". En L. Palmer and B. Spolsky, eds. *Papers on language testing 1967-1974*. Washington, D. C.: TESOL.

Macnamara, J. (1974): "Nurseries as models for language classrooms". En S. T. Carey, ed. *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: University of Alberta Press.

Morrow, K. E. (1977): *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading (Study commissioned by the Royal Society of Arts).

Morrow, K. E. (en prensa): "Communicative language testing: revolution or evolution?" In C. Brumfit and K. Johnson, eds. *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.

Morrow, K. and K. Johnson (1977): "Meeting some social language needs of overseas students". *Canadian Modern Language Review* 33.5:694-707.

Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oller, J. W., Jr. (1976): "Language testing". En R. Wardhagugh and H. D. Brown, eds. *A survey of applied linguistics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Oller, J. W., Jr. (en prensa): "Explaining the reliable variance in tests: the validation problem". In E. Brière and F. Hinofotis, eds. *TESOL'78*.

Palmer, A. S. (1978): "Measures of achievement, communication, incorporation, and integration



OTL ALCHER

tion for two classes of formal EFL learners". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August. Mimeo.

Paulston, C. B. and M. N. Bruder (1976): *Teaching English as a second language: techniques and procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.

Piepho, H. E. et al. 1978. *Contacts*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.

Richterich, R. (1973): *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*. Strasbourg: Council of Europe.

Sampson, G. P. (1978): "A model for second language learning". *Canadian Modern Language Review* 34.3:442-454.

Savignon, S. J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Segalowitz, N. (1976): "Communicative incompetence and the non-fluent bilingual". *Canadian Journal of Behavioral Science* 8:122-131.

Spolsky, B. (1968): "Language testing-the problem of validation". *TESOL Quarterly* 2:88-94.

Stern, H. H. (1978): "The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal. Mimeo.

Stern, H. H. (1979): "Language learning on the spot: some thoughts on linguistic preparation for bilingual student exchanges". Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. Mimeo.

Tarone, E., A. D. Cohen and G. Dumas (1976): "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies". *Working Papers on Bilingualism* 9.

Tough, J. (1977): *The development of meaning*. New York: John Wiley and Sons.

Tucker, G. R. (1974): "The assessment of bilingual and bicultural factors of communication". En S. T. Carey, ed. *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: University of Alberta Press.

Van Ek, J. A. (1976): *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Walters, J. (1978): "Social factors in the acquisition of a second language". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August.

Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976): *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1978): Approaches to syllabus design: communicative, functional or notional". En K. Johnson and K. Morrow, eds. *Functional materials and the classroom teacher: some background issues*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

Wilkins, D. A. (en preparación): "The general structure of a unit/credit system for adult language learning". Strasbourg: Council of Europe. (Cited in K. Morrow 1977).



**"La evaluación
habrá
de recaer
no solo sobre
lo que el
alumno
sabe
acerca
de la lengua
(competencia)
sino también
sobre
su capacidad
de mostrar
en la
práctica
dicho conoci-
miento en una
situación de
comunicación
significativa
(actuación)"**

¡SUSCRÍBETE!