

LAS DOS PRIMERAS DÉCADAS DE LA ERA COMUNICATIVA (1970-1990). CONTRIBUCIONES PARA UN PERFIL DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU METODOLOGÍA

DR. MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ*

Universidad de Murcia, Spain

ABSTRACT

In the hundreds of books and papers published on what today we call foreign, second or L2 acquisition we can find numberless references to terms such as communicative methodology, communicative activities or communicative teaching. The history of foreign language teaching shows that the objective of any L2 teaching method has always been communication. However, it is at least paradoxical that after “25 centuries of language teaching”, the adjective “communicative” has only been used in recent years to refer to the theory, the contents and the activities that shape a teaching method of which the objective is communication among human beings. The communicative approach comes up from the following statement: *the study of grammatical forms and structures is not enough to be able to communicate in a foreign language; it is not enough to develop a communicative competence in the target language*. This paper deals with the theoretical bases of the communicative approach, the notion of communicative competence, the theory and content, and the methodological corpus (the how) proposed to achieve the desired aims.

KEY WORDS

Communicative methodology, foreign language acquisition.

* Manuel Pérez Gutiérrez (Cartagena, 1952) es Profesor Titular de Universidad desde 1996. Se encuentra adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia). En la actualidad es coordinador del Programa de Doctorado *Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*, director del Curso de Especialista Universitario en la *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, director de la revista electrónica online *Glosas Didácticas* y miembro de la junta directiva de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Dentro de sus actividades como formador de profesores en enseñanza de las lenguas extranjeras, ha impartido cursos y seminarios en España, Inglaterra, Marruecos, Holanda, Venezuela y México.

RESUMEN

En los cientos de libros y artículos publicados sobre lo que hoy denominamos adquisición de lengua extranjera, segunda lengua o L2, encontramos innumerables referencias a términos como metodología comunicativa, actividades comunicativas, enseñanza comunicativa... La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras revela que la comunicación ha sido el objetivo a conseguir por cualquiera de los métodos de instrucción de L2 que se han sucedido a través de los siglos. Sin embargo, resulta paradójico, cuando menos, que después de “25 siglos de enseñanza de lenguas”, sólo en los últimos años se haya utilizado el adjetivo comunicativo para referirse al marco teórico, los contenidos y las actividades que configuran un método de *enseñanza de idiomas cuyo objetivo es la comunicación entre los seres humanos*. El movimiento comunicativo surge a partir de la siguiente constatación: *el estudio de las formas y estructuras gramaticales no es suficiente para comunicarse en lengua extranjera; no es suficiente para conseguir una competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio o lengua meta*. Las bases teóricas del enfoque comunicativo suministradas por Lingüistas como Halliday (1969), Widdowson (1972), Candlin (1973), Brumfit (1978), Johnson (1979); la noción de referencia *competencia comunicativa* (Hymes (1969), Canale y Swain (1980), Moirand (1982); el marco teórico y los contenidos del método (los trabajos de Richterich (1972), Wilkins (1972a) y van Ek (1975) para el Consejo de Europa) y el *corpus* metodológico (el *cómo* del método) propuesto para la consecución de los objetivos deseados, constituyen el centro de atención de este artículo.

PALABRAS CLAVE

Metodología comunicativa, adquisición de lenguas extranjeras.

RÉSUMÉ

Parmi les centaines de livres et d'articles publiés en rapport avec ce que nous dénommons aujourd'hui *acquisition de langue étrangère, seconde langue ou L2*, nous trouvons de nombreuses références sur des termes comme *méthodologie communicative, activités communicatives, enseignement communicatif*... L'Histoire de l'enseignement des langues étrangères nous montre que la communication a été l'objectif à atteindre dans toutes les méthodes d'instruction de L2 qui se sont succédées à travers les siècles. Cependant, il en résulte du moins paradoxal, qu'après *25 siècles d'enseignement de langues*, seulement ces dernières années on a utilisé l'adjectif communicatif comme référence au cadre théorique, aux contenus et aux activités qui configurent une méthode d'enseignement de langues dont l'objectif est la communication entre les êtres humains. Le mouvement communicatif surgit à partir de la constatation suivante: *l'étude des formes et des structures grammaticales n'est pas suffisante pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère, elle n'est pas suffisante pour atteindre une compétence communicative dans la langue qui est*

notre objectif. Les fondements théoriques de l'approche communicative, l'idée de référence de la compétence communicative, le cadre théorique et les contenus de la méthode et du champ méthodologique (le *comment* de cette méthode) proposé pour atteindre les objectifs désirés, constituent le centre d'attention de cet article.

MOTS-CLÉ

Méthodologie communicative, acquisition de langue étrangère.

Hoy en día, millones de estudiantes del mundo entero experimentan una instrucción en lengua extranjera producto de los numerosos avances que la Lingüística Aplicada ha aportado desde el final de la segunda guerra mundial. El aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista psicológico, pedagógico o sociológico ha abierto nuevos horizontes a la materia. La visión lingüística del estudio de la lengua extranjera como mero conocimiento gramatical (fonología, morfología, léxico y sintaxis) es sometida a debate por la Sociolingüística y la Psicolingüística, que en los años cincuenta y sesenta, introducen elementos clarificadores de los procesos mentales y sociales que inciden en el uso del lenguaje.

El *Método Audio-Oral*¹, con sus cimientos en la teoría lingüística de la *gramática estructural* (Bloomfield, 1933; Fries, 1945) y en el *conductismo psicológico* (Skinner, 1954), ejerce una enorme influencia estableciéndose firmemente como método eficaz de enseñanza de idiomas en todo el mundo y alcanzando su apogeo en la década de los cincuenta y sesenta. El objetivo del método era que los alumnos consiguieran un dominio de la lengua oral, equiparable al de los nativos, en primer lugar desarrollando la destreza de *comprensión oral* y, a continuación, la de *expresión oral*. Para conseguir este objetivo, el método abogaba por la utilización de *diálogos*, que debían ser aprendidos de memoria, y de *ejercicios de repetición (drills)*, basados en las estructuras del diálogo, con los que se pretendía que el alumno desarrollara una respuesta automática ante un estímulo lingüístico. Ellis (1990, p. 29) señala que la pérdida de popularidad del Método Audio-Oral se debió a las críticas recibidas (Rivers, 1964; Newmark, 1966; Carroll, 1966; etc.) y, también, a los pobres y desalentadores resultados que obtenían los alumnos².

¹ Sánchez (1982, p. 60) ha calificado al Método Audio-Oral como: "el mayor revulsivo que hemos tenido en favor de un despertar generalizado en la búsqueda de una mejor calidad y eficacia en la enseñanza de idiomas".

Chomsky, uno de los lingüistas que rechazó el enfoque estructural y las teorías conductistas, asevera que la lengua no se adquiere a través de *condicionantes*, sino por medio de un proceso en el que el niño efectúa hipótesis sobre las formas gramaticales de la lengua en que está inmerso. El niño utiliza un *dispositivo innato de adquisición* de la lengua (*language acquisition device*) con el que comprueba sus hipótesis frente a las reglas generales de las lenguas naturales. El niño interioriza el conocimiento de la gramática de su lengua materna y genera una lengua propia a la que Chomsky denomina *competencia* (“the speaker-hearer’s knowledge of his language”; Chomsky, 1965, p. 4), distinguiendo ésta de la *actuación* (*performance*), que define como: “the actual use of the language in concrete situations” (Chomsky, 1965, p. 4).

Otro lingüista norteamericano, Hymes, en una conferencia pronunciada en 1966 en la Universidad de Yeshiva, posteriormente revisada y publicada en 1972 [Gumperz y Hymes (eds.)], da nombre a un concepto extensamente usado en la interpretación de los objetivos del aprendizaje de lenguas: *competencia comunicativa*.

El artículo “On communicative competence” supone el inicio de la manifestación de descontento con la visión *transformacionalista* del estudio de la lengua. Hymes critica los conceptos chomskianos de *competencia* y *actuación* y propone una teoría lingüística que tenga en cuenta el conocimiento gramatical de la lengua junto a lo que es *apropiado* y *aceptable* en el contexto sociocultural en que el hablante-oyente opera³.

Para Hymes, el concepto chomskiano de *competencia* se queda corto, es demasiado estrecho. Prefiere tomar como punto de partida a la persona *en un mundo social* en donde todos los factores sociocultura-

² Estos resultados son ridiculizados por Newmark (1966; en Brumfit y Johnson, 1979, p. 161), quien habla de una persona competente “estructuralmente” e incompetente “comunicativamente” cuando se dirige a un extraño pidiéndole fuego para encender un cigarrillo de la siguiente forma:

“Do you have fire?”

“Do you have illumination?”

“Are you a match’s owner?”

³ Hymes (1966; en Brumfit y Johnson, 1979, p. 15): “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole”.

les (edad, sexo, posición social, etc.) interaccionan entre sí y deben ser tenidos en cuenta cuando se produce un acto del habla.

La *competencia comunicativa* de Hymes viene a contrarrestar la tendencia a centrar la atención en la *precisión gramatical (accuracy)* aislada del contexto social en el que se utiliza. Además de conocer las reglas gramaticales, el individuo, para poder comunicarse en un idioma, necesita también saber *cómo* se usa en diversas interacciones sociales, es decir: cuándo y cómo es adecuado iniciar una conversación, cómo dirigirse a alguien, qué formulas utilizar en distintas situaciones y cómo producir, interpretar y responder a actos del habla.

Para el lingüista británico Halliday (1969, 1973), la lengua debe ser concebida a partir de los fines para los que se usa, es decir, en razón de las *funciones comunicativas* que desempeña. El autor observa cómo los niños en el aprendizaje de la lengua materna adquieren el vocabulario, las estructuras y los sonidos para ser utilizados con una intención (*función*) específica. En definitiva, el niño aprende una lengua para usarla, para expresar significado. Para Halliday el *poder de significación* de la lengua reside en el contenido y, también, en la función a la que es sometida⁴. Según Halliday, la lengua que utiliza el niño *tiene significado y está contextualizada* porque es *social*⁵ (más tarde, Widowson (1978), utilizaría el término *apropiado* para referirse al uso de la lengua en este sentido).

Halliday considera la lengua como *poder de significación* (“sets of options, or alternatives, in meaning, that are available to the speaker-hearer” [Halliday, 1973; en Brumfit y Johnson (eds.), 1979, p. 27] en

⁴ Halliday (1975, pp. 11-17) distingue siete funciones básicas que los niños utilizan en el aprendizaje de la lengua materna:

Instrumental: para obtener algo (función “quiero...”).

Reguladora: para ejercer control sobre el comportamiento de los demás (función “haz lo que te digo”).

Interactiva: para interaccionar con los demás (función “tú y yo”).

Personal: para expresar sentimientos y actitudes (función “así soy yo”).

Heurística: para aprender y descubrir (función “dime por qué”).

Imaginativa: para crear un mundo imaginado (función “tú haces de X y yo de Y”).

Informativa: para transmitir información (función “tengo algo que contarte”).

⁵ “The child is surrounded by language, not in the form of grammars and dictionaries, or of randomly chosen words and sentences, or of undirected monologue. What he encounters is ‘text’, or language in use: sequences of language articulated each within itself and with the situation in which it occurs. Such sequences are purposeful –though very varied in purpose– and have an evident social significance” (Halliday, 1969, p. 28).

donde el *significado* es una forma de acto social íntimamente relacionado con el *contexto* de la situación. El concepto *poder de significación* (*meaning potential*) difiere de la *competencia* chomskiana, en el sentido de que no se trata de comprobar lo que el hablante *sabe* sino de comprobar lo que lingüísticamente es capaz de *hacer*⁶.

Según Halliday, el *poder de significación* de la lengua se presenta a través de *opciones* fonológicas, gramaticales y semánticas. Por medio de un complejo análisis semántico, el autor muestra el desarrollo del potencial significativo de la lengua en marcos de comportamiento en donde las opciones semánticas se codifican como opciones gramaticales. Por ejemplo, no hay categorías gramaticales que correspondan exactamente a conceptos como *advertir*, *amenazar* o *razonar*, pero pueden existir ciertas opciones en la gramática que sean realizaciones sistemáticas de estas categorías⁷.

El enfoque sociosemántico de Halliday ha tenido un enorme impacto en la fundamentación de la *enseñanza comunicativa* de la lengua. Las *funciones del lenguaje* de Halliday vienen a resaltar los usos a los que sirve la lengua, los fines de la frase, en donde *lo que se dice destaca sobre la manera de cómo se dice*⁸.

⁶ Para Halliday es fundamental que esta distinción quede establecida porque “ser capaz de hacer” es tan abstracto como “hacer”: “the two are related simply as potential to actualised potential, and can be used to illuminate each other, but ‘knows’ is distinct and clearly insulated from ‘does’; the relation between the two is complex and oblique, and leads to a quest for a theory of ‘performance’ to explain the ‘does’” (Halliday, 1969, p. 29).

⁷ Halliday [1973; en Brumfit y Johnson (eds.), 1979, pp. 27-45] desarrolla esta teoría mostrando las redes semánticas que relacionan entre sí **patrones de comportamiento** y **formas lingüísticas**: “We cannot, as a rule, relate behavioural options directly to the grammar. The relationship is too complex, and some intermediate level of representation is needed through which we express the meaning potential that is associated with the particular behavioural context. It is this intermediate level that constitutes our ‘sociological’ semantics. The semantic network then takes us, by a second step, into the linguistic patterns that can be recognized and stated in grammatical terms” (Halliday, 1973; en Brumfit y Johnson, 1979, p. 36).

⁸ Brumfit y Johnson (1979) resumen las aportaciones que Hymes y Halliday han ofrecido al “movimiento” comunicativo de la enseñanza de idiomas de la siguiente manera: “Relating language to extra-linguistic phenomena is what links the work of Halliday and Hymes in a common tradition. And just as, for Halliday and Hymes, we can only *understand* language if we view it in this way, so it may be that we can only really *teach* language if we present and practise it in relation to the uses to which, as a communicative tool, it may be put. It is on this belief that communicative lan-

En la línea de Hymes y su competencia comunicativa, el británico Widdowson (1978) propone la enseñanza de la lengua como *discurso* (es decir, frases en combinación). El autor, resalta cómo en el pasado la enseñanza de la lengua ha estado demasiado centrada en lo que él denomina *usage* (“one aspect of performance, that aspect which makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules”; Widdowson, 1978, p. 3) a expensas de otro aspecto de la actuación (“which makes evident the extent to which the language user demonstrates his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication”; Widdowson, 1978, p. 3) que denomina *use*.

Para Widdowson, al igual que Hymes, la *gramaticalidad* es solamente un aspecto de la lengua. La adquisición de una lengua implica, además, *la capacidad de usar frases apropiadas en el contexto que se utilizan*⁹.

Lo que es *apropiado y contextualizado* a una situación específica queda claro en el siguiente ejemplo propuesto por el autor:

“(A approaches B, a stranger, in the street)

A: Could you tell me the way to the railway station, please?

B: The rain destroyed the crops”.

En esta especie de *diálogo de besugos*, la respuesta de B (“The rain destroyed the crops”) es, sin duda, gramaticalmente correcta pero es incorrecta (inapropiada) en relación a la pregunta efectuada por A, es decir, en el *contexto* utilizado. Widdowson (1978, p. 2) asevera:

“Making an appropriate reply is a matter of selecting a sentence which will combine with the sentence used for asking the question. Or it may involve using only part of a sentence.

A: What did the rain do?

B: It destroyed the crops.

A: What was destroyed by the rain?

B: The crops.

A: What happened to the crops?

B: They were destroyed by the rain”.

guage teaching is based; a belief (to modify Halliday's phrase) in what amounts to 'the instrumentality of language teaching'" [Brumfit y Johnson (eds.), 1979, p. 44].

⁹ “When we acquire a language we do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; we also learn how to use sentences appropriately to achieve a communicative purpose. We are not just walking grammars” (Widdowson, 1978, p. 2).

Widdowson centra su crítica en los aspectos de *usage* que erróneamente, según su opinión, favorecen los profesores de idioma en el aula y que repercuten en el uso inapropiado de la lengua por parte de los alumnos. En los ejercicios de repetición que siguen, el autor constata cómo los alumnos demuestran su conocimiento de *usage* manipulando correctamente la estructura de la frase. Pero, no obstante, hay una falta de intencionalidad, de *propósito comunicativo*, en esos intercambios.

“Teacher: Book.

Pupils: There is a book on the table.

Teacher: Bag.

Pupils: There is a bag on the table.

Teacher: Pen.

Pupils: There is a pen on the table.

Teacher: Under the table.

Pupils: There is a pen under the table.

Teacher: On the floor.

Pupils: There is a pen on the floor”.

Para Widdowson una secuencia normal de pregunta/respuesta en una situación real en el aula (el libro debe estar en la mesa y la bolsa en el suelo) sería la siguiente:

“Teacher: What is on the table?

Pupils: There is a book on the table.

Teacher: What is on the floor?

Pupils: There is a bag on the floor.

Teacher: Where is the bag?

Pupils: The bag is on the floor.

Teacher: Where is the book?

Pupils: The book is on the table”.

A diferencia de los ejemplos anteriores, en estos últimos intercambios *Teacher-Pupils*, las respuestas están contextualizadas, aunque es evidente que hay un mayor énfasis en el aspecto de *usage* que en el de *use*. Widdowson propone finalmente una secuencia pregunta/respuesta que él considera más aceptable:

“A: What is on the table?

B: A book.

A: Where is the bag?

B: On the floor”.

Aunque aquí el uso de la lengua es más natural, comparado con los ejemplos anteriores, no podemos afirmar que sea apropiado. Si el libro está en la mesa y la bolsa en el suelo, el intercambio pregunta/respuesta está perfectamente contextualizado, pero ¿qué necesidad tiene A de hacer esa pregunta si ya conoce la respuesta? Sin duda el intercambio está contextualizado y es gramaticalmente correcto pero la pregunta y la respuesta están desprovistas de *función comunicativa*¹⁰.

Los componentes *gramaticalidad*, *adecuación al contexto* y *función comunicativa*, los tres elementos por los que Widdowson aboga en la enseñanza de la lengua como *comunicación*, incidirían enormemente en la concepción global de la enseñanza de la lengua manifestándose en la clase de lengua extranjera a través de una instrucción y unos materiales que, en la consecución de la competencia comunicativa, deben reflejar *lenguaje auténtico* en *contextos apropiados* para así crear *comunicación natural*.

La visión de Halliday y de Widdowson especificando que el significado implica *función* y *contexto* corrobora el análisis de los *actos del habla* (*speech acts*) de Searle (1969). Para este autor, las frases están formadas de dos partes: un elemento proposicional y otro elemento que indica la función (lo que Austin (1962) denomina *illocutionary act*). Las realizaciones lingüísticas de estos *actos ilocutivos*, según Searle, deben ser estudiadas independientemente de los elementos proposicionales pudiendo identificarse *grupos* de funciones del lenguaje como: “invitar, rehusar, aceptar”; “explicar, preguntar, describir, instruir”; “elegir, adivinar, deducir, inferir”; etcétera.

Candlin (1973), en la línea de Allen (1974, pp. 59-92), sugiere la elaboración de una *gramática pedagógica*¹¹ en donde los ítems estén agrupados siguiendo las categorías de Searle. Del mismo modo, los

¹⁰ “Only if the pupils know that the teacher cannot see the bag and is genuinely looking for it does his question as to its whereabouts take on the character of natural use. The following classroom exchange, for example, would commonly take on this genuine quality of real communication:

Teacher: Where’s the duster?

Pupils: Under your chair” (Widdowson, 1978, p. 3).

¹¹ Para Candlin la misión principal de esta gramática pedagógica es: “to provide LT [Language Teaching] materials writers and foreign language learners with the opportunity to view language as communication and more particularly to provide in its explanations systematization under language-function parameters to enable the learner to organize and relate his often scattered and isolated knowledge of the language under study” (Candlin, 1973; en Brumfit y Johnson, 1979, p. 78).

actos ilocutivos podrían ser usados para completar los modelos relevantes de la lengua en Halliday¹².

El concepto *competencia comunicativa*¹³, introducido por Hymes (1966), ha sido centro de atención y debate de metodólogos y lingüistas desde principios de los años setenta. La teoría de Hymes ha influido enormemente en el desarrollo y evolución de la *enseñanza comunicativa de la lengua*, objetivo primordial perseguido en las últimas tres décadas. Sin embargo, el concepto competencia comunicativa no ha sido entendido por igual entre los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras¹⁴.

Canale y Swain (1980) reconocen la importancia de clasificar y delimitar la competencia comunicativa debido a la confusión existente entre los distintos enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras (situacional, gramatical, comunicativo, etc.) y los usos teóricos del término.

¹² Candlin, junto a Hymes, Halliday y Widdowson, señala el marcado énfasis que la enseñanza de la lengua ha tenido sobre los aspectos gramaticales, olvidando los aspectos nocionales y funcionales de la misma: "What is important in language teaching is to grasp the distinction between *sentence* and *utterance* (the former being a theoretical term referring to well-formed strings outputted from the grammar, and the latter units of discourse characterized by their use-value in communication) and if we understand pedagogics as being concerned with utterances, or linguistic competence realized, then it is necessary to introduce the notion 'communicative competence' into the basis of LT [Language Teaching] materials, testing courses and syllabuses on this communicative base" (Candlin, 1973; en Brumfit y Johnson, 1979, p. 74).

¹³ Stern (1983, p. 111) ha visto en el término competencia comunicativa: "the key concept that has epitomized the practical, theoretical, and research preoccupations in educational linguistics and language pedagogy".

Según Johnson (1981, p. 10): "a **communicative language teaching** is one which recognises the teaching of **communicative competence** as its aim. It is on this level of *aim* that such a language teaching distinguishes itself from more traditional approaches where the emphasis is heavily on teaching structural competence. We may thus see the revision of aims as an *enrichment* –an acceptance that there are further dimensions of language which need teaching".

¹⁴ Savignon (1983, p. 1) señala: "collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some using it assuredly, some tendentiously, others cautiously. Some still have trouble pronouncing it!".

Mitchell ha investigado las interpretaciones de los profesores sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas. El término competencia comunicativa es descrito por la mayoría de los profesores que tomaron parte en la investigación de la siguiente manera: "the ability to join in oral, face-to-face interaction: understanding what is said to you, and being able to make yourself understood" (Mitchell, 1988, p. 18).

Siguiendo a Campbell y Wales (1970), Canale y Swain, al referirse a los conceptos *competencia* y *actuación* chomskianos, señalan cómo ambos son usados en un sentido débil y en un sentido fuerte. Por sentido débil se refieren a la distinción ya establecida con anterioridad entre *conocimiento* de la lengua y *uso* de la misma. Por sentido fuerte entienden la distinción entre *competencia* como gramática y *actuación* como todos aquellos factores psicológicos que intervienen en la producción y percepción del habla. Los autores señalan a Campbell y Wales (1970) y a Hymes (1966) como los primeros en indicar que en el sentido fuerte de la distinción competencia/actuación no se contempla la característica de lo que es *apropiado* socioculturalmente en el contexto de la situación que se trate.

La visión de Chomsky de asociar, exclusivamente, competencia con reglas gramaticales, lleva a la formulación de la noción más amplia de *competencia comunicativa* la cual incluye, además del conocimiento implícito o explícito de las reglas de la gramática (*competencia gramatical*), el conocimiento de las reglas de uso de la lengua (*competencia contextual o sociolingüística*). Canale y Swain reconocen la diversidad de opiniones entre los lingüistas acerca de si la competencia comunicativa incluye o no, como uno de sus componentes, la denominada competencia gramatical, y si la competencia comunicativa debe ser separada de la *actuación (performance) comunicativa*.

En el importante artículo de Canale y Swain (1980) y posteriormente en Canale (1983), quedan recogidos los componentes que integran lo que comúnmente es considerado el objetivo final del dominio de la percepción y producción de una lengua: la competencia comunicativa. El marco teórico de la competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain incluye las siguientes cuatro áreas:

Competencia Gramatical: la capacidad de reconocer y manipular las características morfológicas, léxicas, sintácticas y fonológicas de una lengua para construir palabras y frases.

Competencia Sociolingüística: comprensión y realización de lo que es apropiado interaccionalmente en el contexto social en el que se realiza la comunicación.

Competencia Discursiva: la capacidad de interpretar y producir, en situaciones determinadas, una serie de frases significativas en textos coherentes.

Competencia Estratégica: la forma de compensar y superar las deficiencias del conocimiento lingüístico y extralingüístico del lenguaje utilizado por los participantes en el acto de comunicación.

El *enfoque comunicativo* del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con sus miras puestas en unas metas concisas y bien definidas, reivindica ostensiblemente una mayor atención a actividades de aprendizaje que asistan al estudiante en la consecución de una competencia comunicativa equiparable a la adquirida en la lengua materna. Para ello reta a otras metodologías que por tradición han reducido sus objetivos al mero estudio analítico y consciente del sistema lingüístico, esto es, a tan sólo uno de los componentes (el gramatical) de la noción competencia comunicativa. El prototipo ideal de enseñanza de idiomas propuesto y avalado por instituciones educativas de todo el mundo, la *metodología comunicativa*, viene, en definitiva, a reclamar a los profesionales de la enseñanza de lenguas una mayor preocupación por la dimensión *sociocultural*, *discursiva* y *estratégica*, hasta ahora no tomadas en consideración por otros métodos que han centrado su modelo de aprendizaje de L2 en torno a la dimensión *gramatical* de la lengua extranjera.

La enseñanza comunicativa de la lengua ha sido el centro de atención y discusión de los profesionales de la docencia de lenguas extranjeras en los últimos cuatro lustros.

Con un mayor énfasis en las formas en las que la lengua es usada y en la importancia dada a la expresión del significado, resultado del crecimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua, al principio de los años setenta, se centró la atención en proporcionar un programa (*syllabus*) que reflejara las *estructuras* de la lengua extranjera y también las *necesidades comunicativas* más específicas de los aprendices. El denominado *Nivel Umbral (Threshold Level)* es un intento de solucionar esta problemática.

El *Consejo de Europa*, organismo internacional fundado por diez países en 1949 (España fue admitida en 1977), ha auspiciado uno de los proyectos de investigación y planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras más importantes de los realizados desde el final de la segunda guerra mundial (Stern, 1983, p. 283).

El Comité Europeo de Cooperación Internacional, que junto al Comité de Derechos Humanos y otros integran el Consejo de Europa, estableció, en 1971, el denominado *Proyecto de Lenguas Modernas*¹⁵.

¹⁵ La misión del Proyecto de Lenguas Modernas sería: "to develop a framework for the most general and vague of audiences -the average adult European, living in any of a number of countries, wishing to learn any of a number of languages for any of a number of purposes" (Johnson, 1981, p. 7).

Para ello, el equipo de investigadores propuso la posibilidad de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas en un sistema que denominaron *unidad/crédito* basado en la motivación individual y en la capacidad del estudiante adulto¹⁶.

En 1971 y 1973 se celebraron dos simposios, Rüschlikon (Suiza) y St. Wolfgang (Austria), que reunirían a un grupo de lingüistas (Wilkins, van Ek, Trim, Richterich, etc.) para llevar a cabo este importante cometido. El equipo tenía en mente un aprendiz *general* que estuviera dispuesto a alcanzar el *umbral* para conseguir comunicarse razonablemente en la vida normal del país extranjero¹⁷. Para llevar a cabo el proyecto se identificaron diversos problemas y se centró la investigación en torno al examen de los siguientes puntos: 1) necesidades comunicativas de los adultos; 2) núcleo común de aprendizaje de lengua; 3) nivel básico de competencia. Los autores encargados de investigar esos asuntos reflejan con nitidez su preocupación e interés por un *enfoque comunicativo*.

El suizo Richterich, en *Definition of language needs and types of adults* (Consejo de Europa, 1973, pp. 31-88), intentaba definir las necesidades de los estudiantes de idiomas adultos en términos de *situación* de la lengua (quién habla a quién y dónde) y *operaciones* de la lengua (por qué, sobre qué y con qué medios se usa la lengua)¹⁸.

¹⁶ El sistema de *unidad/crédito* es explicado por Johnson de la siguiente manera: "In this system areas of language use will be relevant to the needs of different groups of learners, students are guided as to which units to cover. Credits are given for units completed and when a number of credits have been gained, a qualification is given" (Johnson, 1981, p. 7).

¹⁷ Trim, director del Proyecto de Lenguas Modernas, así lo manifiesta: "By far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange information and opinions, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent" (Trim, en van Ek, 1975, p. x).

¹⁸ Richterich define las *necesidades comunicativas* de la lengua como: "the requirements which arise from the use of language in the multitude of situations which may arise in the social lives of individuals and groups" (Richterich, 1973, p. 35). Johnson (1981) señala que la palabra clave en esa definición de Richterich es "situación". Observando la situación en la que los alumnos van a utilizar la lengua extranjera, decidiremos las funciones y nociones (junto a las formas lingüísticas asociadas a ellas) que se enseñarán.

El segundo documento, *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*, realizado por Wilkins (Consejo de Europa, 1973) ampliaba las categorías de Richerich de *operación* y *situación* y esbozaba sus propuestas para un programa *nocional*, que con posterioridad elaboraría detalladamente en su importante libro *Notional Syllabuses* (1976), en donde distingue dos enfoques en la enseñanza de idiomas: *sintético*¹⁹ y *analítico*. El enfoque sintético, que utiliza un programa gramatical o estructural y que se acumula gradualmente, es rechazado por Wilkins porque, según su opinión, el estudiante debe adquirir, además de las reglas de la gramática, las reglas de la comunicación. Según Wilkins, el segundo enfoque, el analítico²⁰, es más adecuado que el anterior ya que no efectúa un control lingüístico riguroso del entorno del aprendizaje; desde el principio se utiliza una mayor variedad de estructuras lingüísticas siendo la tarea principal del aprendiz: “to approximate his own linguistic behaviour more and more closely to the global language” (Wilkins, 1976, p. 2).

Los programas situacionales, al igual que los estructurales, para Wilkins, son incompletos por las siguientes razones:

1. En vez de partir del análisis de la situación y posteriormente determinar qué estructuras deben ser utilizadas, se parte de la estructura gramatical y ésta condiciona la situación.

2. La lengua que se utiliza en una situación nunca puede ser dicha con total exactitud. El enfoque situacional no prepara al estudiante para resolver lo impredecible que pueda surgir en cualquier situación real de comunicación. El aprendiz adquirirá, a lo sumo, un conjunto de respuestas apropiadas para la situación. No estará aprendiendo lengua sino *language-like behaviour* [Wilkins, 1972b; en Brumfit y Johnson (eds.), 1979, p. 84].

Los *programas nocionales*, uno de los pilares teóricos más contundentes de la enseñanza *comunicativa* de la lengua, la propuesta lin-

¹⁹ “A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step-by-step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up” (Wilkins, 1976, p. 2).

²⁰ En el enfoque analítico los aspectos semánticos son fundamentales, es el contenido el que determina qué formas gramaticales deben ser enseñadas, pues, como dice Wilkins: “in real acts of communication it is sentences that are alike in meaning that occur together and not those that are alike in structure” [Wilkins, 1972b; en Brumfit y Johnson (eds.), 1979, p. 83].

güística educativa efectuada por Wilkins en 1973 para el Consejo de Europa, es sintetizada por el mismo autor en su *Notional Syllabuses* (1976)²¹. En un programa nocional, el significado que se expresa o las funciones que se llevan a cabo con el lenguaje son lo fundamental. Wilkins asegura que en su programa nocional: “the linguistic content is planned according to the semantic demands of the learner” (Wilkins, 1976, p. 19).

Para planificar el contenido lingüístico, el autor identifica tres categorías de significado:

semántico-gramatical: el significado se expresa a través del sistema gramatical de cada lengua. Incluye las nociones de *frecuencia*, *tiempo*, *lugar* y *cantidad*²²,

modal: esta categoría expresa la intención y la actitud de lo que se está diciendo (o escribiendo) y el grado de certeza que se tiene,

función comunicativa: está relacionada con los usos a los que sirve la lengua, la intención social de la frase. Para Wilkins, ejemplos de estas funciones son: pedir información, saludar, expresar desacuerdo, invitar, etc. Estas categorías de función comunicativa han sido abreviadas y se conocen por el nombre de *funciones*.

Wilkins propone la utilización de sus categorías de significado (semántico-gramatical y función comunicativa) para efectuar un listado de los conceptos y usos que deben incluirse en un programa nocional²³. El tipo de programa por el que aboga Wilkins tiene en cuenta

²¹ Wilkins distingue el programa nocional de los programas gramatical y situacional por la siguiente característica: “it takes the desired communicative capacity as the starting-point. In drawing up a notional syllabus, instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use the language, we ask what it is they communicate through language. We are then able to organize language teaching in terms of the content rather than the form of the language. For this reason the resulting syllabus is called a *notional syllabus*” (Wilkins, 1976, p. 18).

²² Según Johnson (1981, p. 3): “they are ‘semantic’ categories because they are items of meaning. But Wilkins includes the word ‘grammatical’ in his label to recognise the fact that, in most European languages at least, these categories relate fairly directly to grammatical categories”.

²³ Johnson (1981, p. 3) afirma que Wilkins utiliza la palabra “nocional” como término que agrupa a las dos categorías anteriormente señaladas (semántico-gramatical y función comunicativa). Johnson continúa diciendo que mientras el término “categoría función comunicativa” puede ser abreviado a “funciones”, no existe una abreviación similar para el término “categoría semántico-gramatical”. Este hecho “banal y simple” es para Johnson la razón de la confusión surgida en torno al uso de la palabra “nocional”.

los factores situacionales y requiere que el sistema gramatical sea asimilado por el aprendiz. El énfasis está puesto en la *intención* y *usos sociales* de la comunicación, el significado funcional que conlleva la intención del hablante. Al estudiante se le presentan diversas formas de, por ejemplo, *pedir disculpas* y se le dice cuáles son las adecuadas en las diversas situaciones que se pueda encontrar. De esta manera, el aprendiz tendrá los medios necesarios para transferir las formas de *pedir disculpas* en diferentes contextos. En los programas nocionales, a diferencia de los gramaticales, la lengua se presenta en unidades semánticas homogéneas, lo cual hace posible la interacción centrada en campos semánticos relacionados. Por ejemplo, al enseñar la función *ofrecer ayuda* no sólo enseñamos las diversas formas de prestar auxilio sino también las diversas formas de aceptar o rechazar la propuesta²⁴.

El tercer documento, realizado por van Ek, que luego sería ampliado y publicado con el título *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learners by Adults* (1975), intentaba definir los objetivos del aprendizaje de idiomas en términos *nocional/funcionales* y es el primer ejemplo concreto de objetivos de enseñanza especificado en estos términos.

Por Nivel Umbral (*Threshold Level* o *T-Level*) se entiende el tope mínimo de competencia en la lengua extranjera que permitirá a los aprendices establecer y mantener la comunicación en diversas situaciones de la vida diaria.

El *nivel umbral* es un intento consciente de definir los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua²⁵. Por consiguiente, inclu-

²⁴ Wilkins [1974, en Brumfit y Johnson (eds.), 1979, p. 92] asegura: "I would therefore be content if, for the present, notional and functional considerations were to be regarded as simply providing another dimension to the existing grammatical and situational parameters—a way of ensuring that general courses do not lose sight of the fact that linguistic forms provide a means to an end and that the end is communication. Greater concern should be given to seeing that what is learned has communicative value and that what has communicative value is learned, whether or not it occupies an important place in the grammatical system".

²⁵ "Our model for the definition of language-learning objectives specifies the following components:

1. the situations in which the foreign language will be used, including the topics which will be dealt with;
2. the language activities in which the learner will engage;
3. the language functions which the learner will fulfil;
4. what the learner will be able to do with respect to each topic;
5. the general notions which the learner will be able to handle;

ye situaciones, funciones lingüísticas, temas, nociones y actividades en las que el aprendiz se pueda ver envuelto, participe y que sean útiles e importantes en la cultura de la lengua extranjera que se estudia. En van Ek (1975), el profesor, el estudiante e incluso el autor de libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera encuentra listados de *nociones específicas* (con las formas lingüísticas para realizarlas), *funciones lingüísticas* y *nociones generales* que forman ese nivel umbral de competencia²⁶.

Algunos lingüistas han expresado discrepancias con el programa nocional de Wilkins y, también, con la arbitrariedad del nivel umbral. Los listados del nivel umbral han sido criticados porque tan sólo son un intento de describir las necesidades comunicativas del aprendiz y la lengua que se necesita para cubrirlas. Aunque el objetivo primordial está específicamente centrado en la *expresión oral*, en las listas del nivel umbral se aprecian ciertas omisiones. La impredecibilidad de la comunicación en la vida diaria es tal, que la capacidad para negociar y resolver situaciones imprevistas depende, por un lado, de la exposición de funciones comunicativas, vocabulario, etc., a que ha sido sometido el aprendiz y además, por otro lado, de que haya adquirido la suficiente capacidad creativa y flexible para usar el sistema gramatical de la lengua extranjera.

Widdowson (1979) critica el programa nocional-funcional porque, según su opinión, lo que ha hecho Wilkins ha sido simplemente sustituir un listado de ítems gramaticales por otro listado de funciones y nociones que aportan nada más que una descripción imprecisa y muy parcial de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas interaccionan. Para Widdowson, el listado de funciones y nociones de Wilkins no nos dice nada sobre los procedimientos que utilizamos en la aplicación de estas reglas cuando estamos inmersos en la comunicación.

6. the specific (topic-related) notions which the learner will be able to handle;

7. the language forms which the learner will be able to use;

8. the degree of skill with which the learner will be able to perform" (Van Ek, 1975, p. 8).

²⁶ Para van Ek, el perfil de los aprendices o estudiantes del nivel umbral tiene las siguientes características: "1. they will be temporary visitors to the foreign country (especially tourists); or 2. they will have temporary contacts with foreigners in their own country; 3. their contacts with foreign-language speakers will, on the whole, be of a superficial, non-professional type; 4. they will primarily need only a basic level of command of the foreign language" (van Ek, 1975, p. 14).

Según Brumfit (1979), el programa nocional-funcional no considera el hecho de que el significado es negociado continuamente y que el aprendiz debe operar en situaciones en donde lo imprevisto puede ocurrir. Brumfit nos dice que el aprendiz necesita adquirir un sistema generativo pero al no haber forma de describir las nociones y, especialmente, las funciones comunicativas en términos generativos, propone un programa que esté basado sintácticamente en una secuencia espiral de nociones en donde en un momento determinado se realicen ejercicios estructurales y en otros ejercicios comunicativos, como *role-plays*, que permitan al aprendiz transferir sus conocimientos de L2 en otras situaciones.

Desde nuestro punto de vista, sería un error que los profesores de L2 siguieran un sólo programa descartando todos los demás. Lo ideal sería seleccionar las características y los principios de cualquier programa que consideremos relevante y que sirva a nuestros alumnos para la adquisición de competencia comunicativa en el entorno concreto en que se esté trabajando.

El tercer elemento a controlar en el desarrollo de cualquier método o enfoque determinado para la enseñanza de la lengua extranjera es la *metodología*: la forma y medios con que el docente cuenta para hacer efectivo o implementar en el aula los principios y objetivos establecidos del método en cuestión a fin de que el aprendiz adquiera la materia seleccionada (el contenido o programa del curso).

La metodología es, por consiguiente, el punto de engarce que une las concepciones teóricas del método con el contenido y la práctica del aula. Si el lingüista está mayormente preocupado por el *porqué* (el marco teórico) y el *qué* (el contenido o *syllabus*) del método, el *cómo* (la metodología) es el aspecto que los profesores están más interesados en conocer y controlar ya que el éxito o fracaso de su labor depende, en gran medida, de la utilización correcta de los ejercicios, técnicas o actividades que facilitan la consecución de los objetivos delimitados.

Ya hemos visto anteriormente cómo en los años setenta la atención principal de los lingüistas ha estado centrada en torno al diseño de programas realizados a partir del análisis de necesidades de los alumnos. Sin embargo, en el terreno de las instrucciones implícitas para llevar a cabo los postulados que defiende el *movimiento* comunicativo, este interés no ha sido similar a aquél.

Savignon (1983, p. 35) comenta que el Nivel Umbral de van Ek no hace referencia explícita al desarrollo de la competencia comunicativa:

sólo proporciona listados de funciones y nociones sin especificar qué estrategias de enseñanza deben ser utilizadas para assimilarlas. Otros escritores (por ejemplo, Littlewood, 1981) han señalado la falta de discusión y debate acerca de la metodología comunicativa²⁷.

La enorme desproporción entre los planteamientos teóricos del movimiento comunicativo y la metodología para conseguir los objetivos preconizados ha producido cierta confusión que, en ocasiones, ha llevado al desánimo y abandono en los profesionales de la enseñanza. Es como si una agencia de viajes nos ilustrara con hermosas fotografías las bellezas del lugar ideal para unas vacaciones pero no nos facilitara los medios de transporte ni los mapas necesarios para poder desplazarnos²⁸.

En varias publicaciones sobre la enseñanza comunicativa de L2 (Brumfit y Johnson, 1979; Candlin, 1981; Rivers, 1981; Johnson y Morrow, 1981; Johnson, 1982; Stevick, 1982; Savignon, 1983; Sánchez, 1987; Pattison, 1987; Nunan, 1988) aparecen, entre otros, los términos *trabajo*, *rutina*, *tarea*, *práctica*, *fase*, *estadio*, *procedimiento*, *técnica*, *ejercicio*, *drill* y *actividad* que se refieren fundamentalmente a lo que *hace* o *hace hacer* el profesor a los alumnos en el aula para presentar o practicar la lengua extranjera (Moirand, 1982; Malamah-Thomas, 1987).

Ese *hacer* se presenta en la clase de idiomas en forma de “ejercicios, técnicas y actividades” (Sánchez, 1987) que, de acuerdo con Richards y Rogers (1986, p. 76), en un enfoque comunicativo son de una gama *ilimitada* con tal que se consideren los siguientes supuestos: permitan a los aprendices alcanzar los objetivos comunicativos del programa, los involucren en la comunicación y utilicen los procesos comunicativos de interacción, negociación del significado y participación en la información.

²⁷ Morrow (1981) deja patente esta carencia: “We have recently been interested much more in *what* should be taught than in *how*. With few exceptions research workers and course writers have focussed their attention on the content of the language programme rather than the ways in which this content should be taught” (Morrow, 1981, p. 59).

²⁸ Brumfit y Johnson (1979) así lo ponen de manifiesto: “There is some feeling in the teaching profession that theory has outrun practice, perhaps because its base has for several years been the discipline of applied linguistics rather than the practice of teaching. If the connection with the classroom is to be renewed, it will only come from a synthesis of linguistic principle with educational theory and practical intuition. Such a synthesis would seem to be the task of the next few years” [Brumfit y Johnson (eds.), 1979, p. 159]. Uno de los caminos a seguir en la consecución de la síntesis a la que hacen referencia los autores, ha consistido en la adopción del concepto de *actividad* como *unidad básica* de trabajo en el aula.

Para Klippel (1984), las actividades compatibles con una metodología comunicativa están caracterizadas por la utilización de dos recursos: vacío de información (*information gap*) y vacío de opinión (*opinion gap*). Por un lado, en los ejercicios de *vacío de información* los participantes deben intercambiar información para encontrar una solución, por ejemplo, reconstruir un texto, solucionar un rompecabezas, escribir un resumen, etc. Por otro lado, en el aula, se crean *vacíos de opinión* por medio de ejercicios que aportan situaciones controvertidas las cuales requieren que los participantes discutan, compartan y defiendan sus propias ideas.

A pesar de no estar directamente relacionado con el enfoque comunicativo de la lengua, el norteamericano Krashen ha influido notablemente en su desarrollo y evolución²⁹. La *Teoría del Monitor* ha sido introducida por Krashen en la mitad de la década de los setenta (Krashen y Seliger, 1975; Krashen, 1978) y desarrollada en una serie de publicaciones a lo largo de los ochenta (Krashen, 1981, 1982, 1985). Las cinco hipótesis que componen su teoría (*adquisición-aprendizaje, orden natural, monitor, input y filtro afectivo*) gobiernan todo aprendizaje de idiomas y han sido resumidas por el autor en un principio fundamental: “comprehensible input is the essential ingredient for second language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second-language acquisition work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter” (Krashen, 1985, p. 4).

Las implicaciones pedagógicas (el *cómo*) de la *teoría del monitor* han sido expuestas por Krashen y Terrell (1983) que han propuesto un *enfoque natural* basado en teorías empíricas avaladas por numerosos estudios científicos en diversos contextos de aprendizaje de lengua (Krashen y Terrell, 1983, p. 1). Examinando los materiales de enseñanza que el libro propone, podemos observar que son muy similares a los que han sido desarrollado en los últimos años y que podríamos denominar *comunicativos*³⁰.

²⁹ Nunan señala que Krashen es contemplado por muchos profesionales de la enseñanza de idiomas como el “sumo sacerdote” de la profesión aunque: “comparatively little of his theoretical speculations are based on his own empirical research, and that his practical suggestions are either self-evident (make learning ‘interesting’), or are based on unreasonable extrapolations from such data as are currently available” (Nunan, 1988, p. 81).

³⁰ Así lo expresan sus autores: “The approach (...) is in many ways the natural, direct method rediscovered. It is similar to other communicative approaches being developed today. We find ourselves in almost complete agreement with methodologists of

Uno de los aspectos más importantes y útiles de la *teoría del monitor* de Krashen es la distinción que ha hecho el autor de la existencia de dos formas distintas e independientes –*adquisición (acquisition)* y *aprendizaje (learning)*– que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* son mutuamente exclusivos y cada uno se utiliza en un sentido: *adquisición* se refiere al proceso inconsciente, similar al que utilizan los niños cuando aprenden la lengua materna; *aprendizaje* se refiere al proceso consciente en el que las reglas del lenguaje son transmitidas en el contexto escolar o asimiladas por el estudio personal. Para Krashen, *adquisición* o *aprendizaje implícito, informal o natural* es *picking-up a language* (“developing ability in a language by using it in natural, communicative situations”; 1983, p. 18), mientras que *aprendizaje* o *conocimiento formal de la gramática* es equiparable a *knowing about the language*. Krashen opina que el proceso de *aprendizaje* de una lengua no es tan importante para el desarrollo de la competencia comunicativa como se había pensado en épocas anteriores y pone de manifiesto que es el proceso de *adquisición* el responsable de la capacidad de comprender y hablar bien lenguas extranjeras.

El núcleo fundamental del *enfoque natural* de Krashen y Terrell se efectúa en el aula por medio de lo que denominan *actividades de adquisición*³¹, en ellas es fundamental que el tema que se trate sea interesante y tenga sentido pues así la atención de los estudiantes está centrada en el *contenido* en vez de en la *forma*. Las actividades de *adquisición* han sido clasificadas en cuatro grupos: *afectivo-humanísticas, solución de problemas, juegos* y *contenido*. Según Krashen y Terrell (1983, p. 99) esta división ha sido establecida para facilitar su exposición puesto que muchas de ellas contienen elementos de uno o más tipos. El diseño de actividades está realizado para proporcionar *input*

other centuries and with methodologists today using diverse techniques. What we do claim for the new Natural Approach is that (1) the latest research in first and second language acquisition supports its tenets very strongly, and (2) it is adaptable to many teaching contexts for students of all ages” (Krashen y Terrell, 1983, p. 17).

³¹ Los autores entienden por “actividad”: “a broad range of events which have a purpose other than conscious grammar practice. Thus, we refer to activities as opposed to audiolingual drills or cognitive learning exercises. For acquisition to take place, the topics used in each activity must be intrinsically interesting or meaningful so that the students’ attention is focused on the content of the utterances instead of the form” (Krashen y Terrell, 1983, p. 97).

comprendible de dos maneras: por medio de la interlengua de los alumnos y del habla del profesor. En todos los casos las actividades se centran en el contenido.

Las técnicas y ejercicios recomendadas por Krashen y Terrell han sido tomadas de otros métodos (método directo, *Total Physical Response*, etc.) y adaptadas a la teoría del enfoque natural. Desde el punto de vista de los procedimientos o actividades de instrucción en el aula, no hay grandes novedades en el enfoque propuesto por Krashen y Terrell. Lo que caracteriza al enfoque natural es la utilización de técnicas de otros métodos que tienen por finalidad proporcionar *input comprensible* y establecer en el aula un ambiente que minimice la ansiedad y maximice la autoestima de los estudiantes.

La noción *vacío de información*, una de las características más sobresalientes en la metodología comunicativa, ha sido desarrollada por Johnson (1979) al proponer una enseñanza orientada hacia las tareas (*task-orientated teaching*). El objetivo es conseguir fluidez y naturalidad en el uso de la lengua³². El acto pedagógico se centra en la realización de una tarea y no en la mera producción de frases, de esta forma se proporciona un contexto similar al de la vida diaria, en donde el uso de la lengua tiene sentido y el hablante una intención de decir algo. Johnson (1979) señala que una de las tareas que efectuamos en la comunicación diaria es la de *ofrecer información*, la cual necesita, para que sea genuina, un elemento de *duda* por parte del que la recibe. La ausencia de ese elemento es, según su opinión, la causa de que la mayoría de las actividades que se realizan en la clase de lengua extranjera no sean comunicativas. Ejercicios como la descripción de una historia a partir de un dibujo proporcionan una práctica estructural útil, pero no acarrea comunicación, lo cual repercute negativamente en dos aspectos: la pérdida de interés por parte del alumnado y la falta de implicación de los procesos que intervienen en la interacción, procesos que dependen fundamentalmente de la existencia de un *vacío de información*.

Johnson, citando ejemplos de Wright (1976), Allwright (1977), Byrne (1978), Geddes y Sturtridge (1979) y Morrow y Johnson (1979), señala diversos procedimientos para crear *vacíos de información* en el aula:

³² "fluency in communicative process can only develop within a 'task-orientated teaching' -one which provides 'actual meaning' by focusing on tasks to be mediated through language, and where success or failure is seen to be judged in terms of whether or not these tasks are performed" (Johnson, 1979, p. 200).

mostrando diapositivas desenfocadas para que los alumnos identifiquen las imágenes, facilitando planos y diagramas incompletos que deben ser completados por medio de preguntas al efecto, etcétera.

Morrow (1981) ha señalado que el concepto vacío de información junto al de *elección* (*choice*) y al de retroalimentación (*feedback*) son los tres procesos fundamentales que intervienen en la comunicación. Si pretendemos realizar una enseñanza comunicativa, los ejercicios que se efectúen en el aula deben de poseer alguna de esas tres características³³.

Morrow, refiriéndose al concepto vacío de información, (“one of the most fundamental in the whole area of communicative teaching”, 1981, p. 62) señala que el propósito de la comunicación es superar ese vacío que se da en cualquier ocasión de la vida diaria cuando alguien conoce algo que es desconocido para el otro. En términos de clase de lengua, un *vacío de información* básicamente consiste en que un estudiante está en disposición de decir a otro algo que este segundo estudiante no conoce. Una muestra de la no existencia de vacío de información se da en el siguiente ejemplo: dos estudiantes están mirando un dibujo de una escena callejera y uno pregunta al otro “¿Dónde está el perro?” sabiendo que el perro está sentado en el exterior de la oficina de correos. Por el contrario, sí existe comunicación cuando un estudiante tiene un dibujo de una escena callejera y otro estudiante tiene uno similar en donde no aparecen los mismos objetos debiendo averiguar cuáles son éstos y en dónde están situados. En este caso, la pregunta tiene sentido, es real y es comunicativa.

La segunda característica de la comunicación es que los participantes poseen un poder de *elección* sobre lo que dicen y también sobre cómo lo dicen, es decir, las formas lingüísticas que consideren apropiadas utilizar para expresar sus ideas. Para Morrow (1981, p. 63), una actividad o ejercicio no cumplirá este aspecto de la comunicación si el profesor interviene estableciendo de antemano el tipo de lengua que los participantes deben emplear en el desarrollo de la misma.

El tercer proceso que interviene en la comunicación, el de *retroalimentación* (*feedback*), de acuerdo con Morrow (1981, p. 63), está implí-

³³ Sin desestimar el valor de ejercicios que no incorporan ninguna de las características mencionadas, Morrow resalta: “the more of them that are incorporated, the more the exercise is likely to be communicative rather than mechanical” (Morrow, 1981, p. 62).

cito en los anteriormente mencionados *vacío de información* y *elección*³⁴.

Los tres procesos señalados son fundamentales para el desarrollo de una enseñanza comunicativa de la lengua. Ejercicios y actividades que no incorporan estos procesos no son rechazados por Morrow pero, según el autor, indudablemente no son *comunicativos*.

Littlewood (1981) ha propuesto una metodología comunicativa en base a la secuenciación y clasificación de las actividades en dos bloques, *actividades pre-comunicativas* y *actividades comunicativas*³⁵. Para Littlewood las actividades pre-comunicativas cumplen una función secundaria, preparan al aprendiz en el uso de ciertas formas o funciones lingüísticas que luego serán utilizadas en actividades plenamente comunicativas. En definitiva, se trata de una progresión que va desde una práctica controlada hasta un uso eminentemente creativo del lenguaje. Esta secuenciación de las actividades no necesita seguir ese orden, es decir, en primer lugar realización de actividades pre-comunicativas y, a continuación, actividades comunicativas. Littlewood sostiene la posibilidad de invertir el orden. Así, el profesor puede plantear en el aula el desarrollo de una actividad comunicativa, por ejemplo un *role-play*, que le permitirá comprobar las necesidades lingüísticas de los alumnos para resolver la situación y, a partir de esa constatación, organizar prácticas controladas de las formas lingüísticas utilizando actividades pre-comunicativas. Esta alternativa es especialmente útil en estudiantes de nivel intermedio y avanzado pues, según Littlewood (1981, p. 88), servirá para que éstos se den cuenta de los objetivos lingüísticos que la actividad pretende y de los propósitos a los que sirve la realización de actividades pre-comunicativas.

³⁴ "When two speakers take part in an interaction, there is normally an aim of some kind in their minds. (...) In real life, one person speaks to another because he wishes, e.g. to invite him, to complain to him, to threaten him or to reassure him and this aim will be in his mind all the time he is speaking. What he says to the other person will be designed to reach that aim, and what the other person says to him will be evaluated in terms of that aim. In other words, what you say to somebody depends not only on what he has just said to you (though this is obviously very important) but also on what you want to get out of the conversation" (Morrow, 1981, p. 63).

³⁵ Para Littlewood los objetivos de las actividades pre-comunicativas son: "to equip the learner with some of the skills required for communication, without actually requiring him to perform communicative acts" (Littlewood, 1981, p. 8). En las actividades comunicativas el estudiante utiliza el repertorio lingüístico que ha aprendido: "in order to communicate specific meanings for specific purposes" (Littlewood, 1981, p. 17).

Littlewood (1981, p. 20) ha subdividido las actividades comunicativas en *functional communication activities* y *social interaction activities*. Los objetivos de las actividades funcionales (por ejemplo, descubrir diferencias en dibujos, reconstruir secuencias de una historia, etc.) giran en torno a la utilización de la lengua que los alumnos conocen para que se hagan entender con toda la eficacia posible, lo cual se constata observando si han sido capaces de superar las exigencias que la situación requiere. El segundo tipo de actividades comunicativas, las de *interacción social*, según Littlewood, añaden una nueva dimensión a las actividades *funcionales*. Aquí, los alumnos deben prestar atención no sólo a los aspectos funcionales de la lengua sino también a los aspectos sociales, lo cual permite que estas actividades se aproximen al tipo de comunicación que se encuentra fuera del aula, en donde la lengua no sólo es un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social.

Littlewood propone la explotación del entorno del aula como contexto social y la utilización de la lengua extranjera para fines organizativos, como medio de enseñanza y para la realización de sesiones de conversación o discusión. Las actividades dramáticas de *simulación* y *role-playing* son consideradas por el autor como técnicas muy importantes para crear en el aula una gran variedad de relaciones y situaciones sociales que de otra forma, debido a las limitadas posibilidades del aula, no podrían ocurrir.

De forma similar a Littlewood, Dodson (1978) ha distinguido dos niveles en la adquisición de la lengua extranjera, *medium-oriented communication* y *message-oriented communication*³⁶. Para Butzkamm y Dodson (1980) es equivocado pensar que los estudiantes deben estar lingüísticamente preparados antes de intentar establecer comunicación. Muchos profesores comparten la opinión de que sus alumnos deben internalizar la lengua antes de intentar desarrollar actividades plenamente comunicativas, lo cual produce en éstos una falta de confianza en sus posibilidades y la ausencia de adquisición de la lengua.

Rivers (1976), una de las escritoras más influyentes en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras, señala que los profesores al

³⁶ "*Medium-oriented communication*: the stage where for any activity the child's mind is focussed mainly on the language itself. *Message-oriented communication*: the language tends to become a tool and gradually of secondary importance to the learner, whose main aim at that juncture is to communicate a message which is not language" (Dodson, 1978, p. 48).

seleccionar las actividades deben recordar que el objetivo primordial es que los estudiantes interactúen entre sí con total libertad tratando de comprender lo que los otros desean comunicar e intentando transmitir lo que ellos desean compartir como reacción o contribución original al intercambio lingüístico. Para la autora, la forma de solventar esta situación con eficacia pasa por el conocimiento del funcionamiento de la lengua y por la capacidad individual de utilizar los mecanismos que el sistema lingüístico posee.

Rivers (1976, 1981) propone la división de las actividades en dos categorías, *skill-getting* y *skill-using*, en donde no hay una relación secuencial sino paralela entre ellas. Esto permite al estudiante explorar todo el campo de acción de lo que está aprendiendo³⁷. Para Rivers, antes de que los alumnos puedan utilizar la lengua extranjera en comunicación real, necesitan descubrirla en términos de *percepción* de unidades, categorías y funciones, *interiorización* de las reglas relacionadas con esas categorías y funciones (lo que ella llama *abstraction*) y *práctica* de las reglas (*articulation* y *construction*). De esta forma, los alumnos evolucionarán desde la práctica controlada, que tiene por finalidad activar la capacidad de los aprendices para adquirir lengua por medio de procesos naturales, hasta su uso creativo³⁸.

Hoy día, en la enseñanza de lenguas modernas, todo es *comunicativo*: libros de texto, materiales, ejercicios, etc. Los profesores se encuen-

³⁷ "Bridging the gap between skill-getting and skill-using is not automatic. Skill-getting activities must be so designed as to be already pseudo-communication, thus leading naturally into spontaneous communication activities" (Rivers y Temperly, 1979, p. 5).

³⁸ Una de las lingüistas que han mostrado sus reservas acerca de separar las actividades de esta manera ha sido Savignon: "For some, classroom goals of communicative competence are considered met when learners are provided with systematic practice in the use of structures and vocabulary that have been previously introduced and drilled. This sequential view of language learning, proceeding from habit-formation structure drilling to the communicative use of language or, to use terms that have gained some currency in discussions of L2 teaching, the *separation* of language learning into activities of *skill-getting* and *skill-using*, is, however, at odds with an understanding of language skills such as, above all else, the *interpretation*, *expression*, and *negotiation of meaning*" (Savignon, 1983, p. 29). Savignon rechaza la idea de que los alumnos deben tener control sobre las destrezas pronunciación, gramática, vocabulario, etc., antes de aplicarlas en actividades comunicativas y aboga por proporcionar práctica comunicativa desde el inicio del período de instrucción. "Just as one learns to be a blacksmith by being a blacksmith, one learns to communicate by communicating. Or, to put it differently, one develops skills by *using* skills. It is only when we have an incentive to communicate and the *experience* of communication that structures are acquired" (Savignon, 1983, p. 30).

tran en una situación confusa ya que ejercicios tan distintos como *drills* [Johnson (1980) sugiere la forma de hacer *comunicativos* estos ejercicios de repetición], *simulaciones*, *juegos* y *diálogos* se incluyen como técnicas útiles en un enfoque comunicativo.

Diversos autores especifican que cualquiera que sea el objetivo de la técnica que se utilice, sólo una valoración de lo que se pide a los estudiantes hacer utilizando el lenguaje puede categorizarse en términos de méritos *comunicativos*. Según Harmer (1982, p. 167), una actividad comunicativa se caracteriza frente a una que no lo es por lo siguiente: en primer lugar, en una actividad comunicativa, los estudiantes deben de tener un *deseo* de comunicar algo y debe haber un *propósito* comunicativo. Esto implica que la atención de los alumnos estará centrada, principalmente, en el *contenido* de lo que están diciendo y no en la *forma*. También, en una actividad comunicativa, los participantes utilizan un tipo de lengua muy variado y no hay intervención por parte del profesor, entendida ésta en el sentido de corrección de faltas gramaticales, pronunciación, etc. Por último, los materiales que se emplean no controlan la lengua, es decir, no condicionan a los estudiantes a usar un tipo de estructura o forma gramatical concreta.

En contraste con lo anterior, las *actividades no comunicativas* se caracterizan por la ausencia de intencionalidad o propósito comunicativo y de necesidad de comunicar algo. Cuando se realizan ejercicios de, por ejemplo, transformación o de repetición, los estudiantes están motivados no por un deseo de conseguir un objetivo comunicativo sino por la necesidad de dominar una forma gramatical. También, el énfasis del ejercicio recae en la correcta utilización de las formas lingüísticas y no en el contenido. El profesor interviene corrigiendo errores para asegurar que los estudiantes consiguen una precisión lingüística determinada y los materiales que se usan están diseñados alrededor de un punto gramatical específico.

Para Harmer, a pesar de que en las actividades de *vacío de información* (por ejemplo, un estudiante tiene un horario de trenes que debe completar con la información que posee su compañero) existe control de materiales, están próximas a las características de las actividades comunicativas señaladas. En cambio, sí cumple los requisitos comunicativos en su totalidad, la actividad denominada *describe y dibuja* (un alumno tiene un dibujo que su compañero debe reproducir sin mirar al dibujo original), puesto que está libre de control, es decir, la única forma de conseguir el propósito es usando cualquier tipo de lengua que el estudiante posee. Lo mismo sucede con la actividad de

reconstruir una historia (cada estudiante tiene un dibujo que contiene parte de una historia que deben completar), aunque el deseo de comunicarse los alumnos entre sí haya sido creado de forma artificial, tendrán una finalidad comunicativa y utilizarán una amplia variedad de lengua para así completar las partes de la historia que les falta.

Nosotros, de acuerdo con Harmer (1982), no abogamos por una programación que sólo contemple actividades comunicativas, pues ninguna metodología debe de omitir actividades que ofrezcan la posibilidad del estudio formal y controlado de la lengua³⁹. Nuestra opinión gira en torno a una planificación equilibrada de actividades comunica-

³⁹ *Debates, resolución de problemas, role-plays, simulaciones, trabajo en parejas* y en *grupo* son algunas de las actividades que han sido propuestas en un enfoque comunicativo. Para Richards (1985a), este tipo de actividades tiene alguna de las siguientes características:

“– They provide opportunities to practice strategies for opening, developing, and terminating conversational encounters.

- They require learners to develop meanings collaboratively.
- They necessitate the use of turn-taking rules.
- They practice use of conversational routines and expressions.
- They involve learners in different kinds of roles, necessitating use of different styles of speaking.
- They require negotiated completion of tasks.
- They involve information sharing.
- They focus on comprehensible and meaningful input and output.
- They require a high degree of learner participation”.

(Richards, 1985a, p. 83)

Nunan (1988) cita un estudio realizado por Eltis y Low (1985) los cuales entrevistaron a un total de 445 profesores pidiéndoles su opinión acerca de la utilidad de determinadas actividades de aprendizaje de lengua. Las actividades, clasificadas de mayor a menor utilidad son las siguientes:

actividad	%
– trabajo en parejas/grupo	80
– role-play	56
– juegos	51
– lectura de artículos de interés actual	48
– presentaciones orales	46
– ejercicios de tipo “cloze”	45
– utilización de materiales en vídeo	40
– ejercicios de repetición	34
– ejercicios de escritura libre	27
– deberes para hacer en casa y corrección	25
– ejercicios de comprensión oral tomando apuntes	25
– repetición y memorización de diálogos	20
– lectura en voz alta	21
– preparación escrita de exposiciones orales	18

tivas y no comunicativas o de actividades parcialmente comunicativas y plenamente comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, J. P. (1974), "Pedagogic grammar", en Allen y Corder (eds.) 1974.
- ALLEN, J. P.; CORDER, S. P. (eds.) (1974), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 3, Techniques in Applied Linguistics*, Londres, Oxford University Press.
- ALLWRIGHT, R. L. (1977), "Language learning through communication practice", *ELT Documents*, 76.3, pp. 2-14 [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, Nueva York, Holt.
- BRUMFIT, C. J. (1978), "Communicative language teaching: an assessment", en Strevens (ed.).
- BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- BUTZKAMM, W.; DODSON, C. J. (1980), "The teaching of communication: from theory to practice", *IRAL*, XVIII.4, pp. 289-309.
- BYRNE, D. (1978), *Materials for Language Teaching: Interaction Packages*, Londres, Modern English Publications.
- CAMPBELL, R.; WALES, R. (1970), "The study of language acquisition", en Lyons (ed.).
- CANALE, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", en Richards y Schmidt (eds.).
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CANDLIN, C. N. (1973), "The status of pedagogical grammars", en Corder y Roulet (eds.) [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- CANDLIN, C. N. (ed.) (1981), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*, Harlow, Longman.
- CARROLL, J. B. (1966), "Research in foreign language teaching: the last five years", en Mead (ed.).
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- CONSEJO DE EUROPA (1971), *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education* (Rüschlikon Symposium), Estrasburgo, Consejo de Europa.

- CONSEJO DE EUROPA (1973), *Systems Development in Adult Language Learning: a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- CORDER, S. P.; ROULET, E. (eds.) (1973), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruselas, AIMAV.
- DODSON, C. J. (1978), "The independent evaluator's report", en Schools Council Committee for Wales, 1978.
- ELLIS, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*, Londres, Basil Blackwell.
- ELTIS, K.; LOW, B. (1985), *A Review of the Teaching Process in the Adult Migrant Education Program, report to the Committee of Review of the Adult Migrant Education Program*, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Canberra.
- FRIES, C. C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GEDDES, M.; STURTRIDGE, G. (1979), *Listening Links*, Londres, Heinemann.
- GINGRAS, R. C. (ed.) (1978), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, Va., Center for Applied Linguistics.
- GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- HALLIDAY, M. A. K. (1969), "Relevant models of language", *Educational Review*, 22.1, pp. 26-37.
- , (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.
- , (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, Londres, Edward Arnold.
- HYMES, D. H. (1966), "On communicative competence", en *Pride y Holmes* (eds.) 1972, [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- JOHNSON, K. (1979), "Communicative approaches and communicative processes", en Brumfit y Johnson (eds.).
- , (1981), "Some background, some key terms and some definitions", en Johnson y Morrow (eds.).
- , (1982), *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Pergamon.
- JOHNSON, K.; MORROW, K. (eds.) (1981), *Communication in the Classroom*, Londres, Longman.
- HARMER, J. (1982), "The meaning of communicative", *ELT Journal*, 36.3, pp. 164-168.
- KLIFFEL, F. (1984), *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. (1978), "The monitor model for second language acquisition", en Gingras (ed.).
- , (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

- , (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- , (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres, Longman.
- KRASHEN, S. D.; SELIGER, H. (1975), "The essential contribution of formal instruction in adult second language learning", *TESOL Quarterly*, 9, pp. 173-183.
- KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- LITTLEWOOD, W. T. (1981), *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LYONS, J. (ed.) (1970), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987), *Classroom Interaction*, Oxford, Oxford University Press.
- MITCHELL, R. (1988), *Communicative Language Teaching in Practice*, Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, París, Hachette.
- MORROW, K. (1981), "Principles of communicative methodology", en Johnson y Morrow (eds.).
- MORROW, K.; JOHNSON, K. (1979), *Communicate*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NEWMARK, L. (1966), "How not to interfere with language learning", *International Journal of American Linguistics*, 32, pp. 77-83, [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- NUNAN, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PATTISON, P. (1987), *Developing Communication Skills*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (1985a), "Conversational competence through role play activities", *RELC Journal*, 16.1, pp. 82-100.
- , (1985b), *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.; ROGERS T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. (eds.) (1983), *Language and Communication*, Londres, Longman.
- RICHTERICH, R. (1972), *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- , (1973), "Definition of language needs and types of adults", en Consejo de Europa.
- RIVERS, W. M. (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, Chicago University Press.
- , (1976), *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.

- , (1981), *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago, Chicago University Press.
- RIVERS, W. M.; TEMPERLEY, M. S. (1979), *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, Nueva York, Oxford University Press.
- ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (eds.) (1990), *Current of Change in English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1982), *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora S.A.
- , (1987), *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- SAVIGNON, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- SCHOOLS COUNCIL COMMITTEE FOR WALES (1978), *Bilingual Education in Wales, 5-11*, Londres, Evans-Methuen.
- SEARLE, J. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SKINNER, B. F. (1954), "The science of learning and the art of teaching", *Harvard Educational Review*, 24, pp. 86-97.
- STERN, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- STEVICK, E. W. (1982), *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRIM, J. L. M. (1973), "Draft outline of a European unit/credit system for modern languages", en Consejo de Europa [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- VAN EK, J. A. (1975), *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- WIDDOWSON, H. G. (1972), "The teaching of English as communication", *English Language Teaching*, 27.1, pp. 15-18, [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- , (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- , (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1972a), *An Investigation into the Linguistic and Situational Common Core in a Unit/Credit System*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- , (1972b), "Grammatical, situational and notional syllabuses", en Verdoodt (ed.) 1974, [reimpreso en Brumfit y Johnson (eds.) 1979].
- , (1973), "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system", en Consejo de Europa.
- , (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- WRIGHT, A. (1976), *Visual Materials for the Language Teacher*, Londres, Longman.