

LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO COMUNICATIVO EN EL SISTEMA BÁSICO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Emilio MENÉNDEZ AYUSO

Universidad de Las Palmas

En la gestación del enfoque comunicativo o nocional-funcional hubo unas etapas constitutivas -ya históricas - que, trazadas a grandes rasgos -lo que conlleva inevitables omisiones- , podrían ser las siguientes:

- 1.- La teoría de los **actos de habla**, planteada por los filósofos del lenguaje(Wittgenstein, Austin, Searle).
- 2.- La **competencia comunicativa**, en el terreno de la sociolingüística (Dell Hymes).
- 3.- El Nivel Umbral (**Threshold Level**) del Consejo de Europa.

LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

La teoría de los actos de habla está implícita, aunque no desarrollada, en las **Investigaciones filosóficas** (1953) de Ludwig Wittgenstein, negación radical de las ideas contenidas, tres décadas antes, en su **Tractatus Logico-Philosophicus** (1922), donde el filósofo austro-británico sustentaba una teoría pictórico-figurativa del lenguaje en la línea del **Orbis Sensualium Pictus** (1658) de Comenius. En **Investigaciones** el lenguaje deja ya de tener como función central la de figurar o de representar el mundo. Su lema "meaning is use" se ha constituido en el motor de arranque de la obra de los filósofos de la tradición de la " lengua ordinaria" que insistieron en una teoría de la

significación bajo la premisa de que “comprender una palabra o una frase es saber cómo usarla”. Su concepto de **juego lingüístico** “cobra importancia -en la tradición de los filósofos de la escuela de Oxford- a la hora de distinguir entre las cosas que se dicen y las cosas que se hacen en la lengua” (Vez, 1983, p.32).

Es John L. Austin (1962) quien, sobre esta base de su maestro y en la misma línea de Malinowski¹ y Firth, nos dice que el lenguaje no sirve sólo para dar cuenta de una representación del mundo, sino también para actuar. Cuando alguien dice **prometo**, realiza el acto de habla **prometer**, mientras que el enunciado **él promete** no es un acto de promesa sino una constatación; por lo tanto, los dos enunciados no tienen el mismo valor. De ahí que ciertas realizaciones lingüísticas no puedan ser sometidas a criterios de verdad (verdadero/falso) sino que sean auténticos actos que, realizables sólo mediante el uso del habla, han sido definidos como **actos de habla**.

Tras distinguir entre la forma **performativa** (yo prometo) y la forma **enunciativa** (él promete), Austin concluye que **decir** es siempre **hacer**, aunque no siempre de la misma manera. De las tres dimensiones que ve en el acto de habla **-locucionaria, ilocucionaria y perlocucionaria-** es la segunda -unidad mínima de comunicación lingüística la considerará Searle- la que nos introduce de lleno en la comunicación. Implica intencionalidad, interlocutores, reglas de comportamiento (cultura), un juego auténtico, real, no de simulación. Al decir “cierra la ventana” no sólo pronuncio una frase que conlleva un imperativo (acto locucionario) -a menos que, como Simón el Estilita, hablara a solas en el desierto- estoy también dando una orden (acto ilocucionario). El efecto que mis palabras ejerzan en mi interlocutor, que me obedezca o no, entra en el terreno del acto perlocucionario, posterior y ajeno ya a mis palabras.

Un acto ilocucionario es un acto convencional, lo que lleva a la hipótesis general de los actos de habla formulada más tarde por John Searle (1965). “Hablar una lengua es realizar actos de habla, como afirmar, dar órdenes, hacer preguntas, promesas, etc...” Y estas cosas las hacemos de verdad, es decir, significativamente, porque queremos comunicar, son genuinas. Hacerlo sin esta urgencia auténtica es entrar en el campo de la simulación, en lo dramático o interpretativo, como un actor pudiera hacerlo al recitar textos ajenos. Las palabras del actor -si consideramos su valor comunicativo, ilocutorio- no son significativas. El valor comunicativo expresado a través de esa emisión vicaria del actor pertenece al autor que las creó para dar forma a su pensamiento.

Nos queda, pues, que siendo el acto ilocucionario la unidad mínima de comunicación lingüística (Searle, 1969), ésta no tiene lugar sin él, y que aquél es siempre fruto de una intención auténtica. Robert Galisson (1980) no habla de “actos de habla” sino de **operaciones comportamentales (verbales y no verbales)**.

Entramos, como vemos, en un terreno que supera con mucho los límites de actuación de la lingüística, ese terreno que Bloomfield descartara de su trabajo al considerar

¹ “Language is a mode of action, not a countersign of thought”, decía el antropólogo (1946). En “Supplement I”, recogido por R.A. Robins en “Context of situation, relevance theory and underdetermination”- *Homenaje a J.R. Firth (1890-1960) en su centenario*, Universidad de Granada, 1992.

imposible definir tanto la **situación** como la relación del locutor con el mundo real porque entran en juego demasiados factores; es el terreno de la psicología, al que pertenece esa **intención** -querer decir algo- mencionada arriba, requisito para hablar. Es la necesidad de comunicar, innata al hombre, para la que -tratándose de un proceso relacional- la existencia de un interlocutor será imprescindible: lo que voy a decir está en relación directa con lo que éste va a entender. De ahí que, como ejercicio de comunicación, sea inútil ensayar en solitario suponiendo un receptor hipotético, y que, por otra parte, el diálogo -modo privilegiado de la relación discursiva- sea un gran vehículo de iniciación lingüística.

Hablar es, como se ha visto, un acto tan real como llorar. ¿Quién llora sin un estímulo auténtico?. El actor en sus actos representativos y, aún así, algunos no lo logran. ¿Vamos nosotros a enseñar a imitar el llanto, a hacer ejercicios de imitación verbal y llamarlo una actividad comunicativa?.

Establecidas estas premisas nos preguntamos si, en rigor, es posible enseñar la L2 en el contexto oficial de la EGB bajo un enfoque exclusivamente comunicativo con la autenticidad que la comunicación exige. Ya hemos visto cómo ésta, repetimos, se realiza a partir de actos de habla cuyo ingrediente básico e irrenunciable es el acto ilocucionario, por el que convertimos en relevante el hecho de hablar. Esta necesidad se completa de un modo totalmente significativo con el acto perlocucionario, es decir, con el efecto que nuestras palabras producen en quien nos escucha. Así, al usar el lenguaje comunicativamente estamos cumpliendo una función, estamos haciendo (para Wittgenstein comunicar es **hacer**, no **decir**); no estamos llevando a cabo un simple ejercicio verbalizador, acto locucionario. Realizar la ilocución del acto de habla, en resumen, es **hacer** en función de algo que necesitamos. En la ilocución satisfacemos nuestras necesidades lingüísticas comunicativas.

El alumno de EGB ¿qué necesidades tiene que satisfacer en una lengua extranjera? Generalmente, ninguna. Las satisface en la suya propia. Así lo ven también Vez y Valcárcel (1989): “si partimos de la premisa de que las necesidades lingüísticas vienen impuestas por la “realidad” de la situación lingüística y de que “conocer” una lengua significa precisamente ser capaz de responder apropiadamente a los numerosos requisitos impuestos por tal realidad, no hace falta ser un gran conocedor de la realidad escolar de E.G.B. para darse cuenta de que, en principio, es muy difícil hablar de necesidades con unos fines inmediatos.

Paralelo al concepto de las necesidades -continúan- está el de las motivaciones, que se diferencia del anterior en el hecho de que éstas, influenciadas por la vida y acontecimientos sociales y los grupos, son creadas justamente por estos individuos y grupos. Ambas, las **necesidades y motivaciones**, tienen que ver con el hecho, sobradamente constatado en nuestro continuo contacto con el aula de E.G.B., de que el estudio del inglés en la educación básica, aún a pesar de los esfuerzos humanos del profesor y los medios técnicos de las ayudas materiales, sigue siendo para el alumno una asignatura más, ya que éste nunca llega a percibir el inglés como un medio de comunicación y acción. El alumno llega a ver y sentir el inglés como algo “neutralizado”, incapaz de satisfacer necesidades de comunicación social y expresión personal”.

Luego, los autores de **La formación de profesores en Didáctica de la lengua** no se resignan a aceptar la obvia realidad -que rechaza por congruencia de principios un enfoque comunicativo verdadero- y optan por una variante tan descafeinada como contradictoria:..."el modelo lingüístico que se le presente al alumno en forma de "lengua inglesa" debe ser tan adecuado para satisfacer sus **necesidades** inmediatas de comunicación a nivel de aula, como lo han sido los modelos que le sirvieron de pauta en la adquisición de la lengua nativa. De este modo, todas las imágenes que se le presenten en inglés serán una evocación o una representación de aquellas funciones con las que está ya familiarizado en su L1".

Evocación, representación, dicen. Ambas -como claramente expusimos antes- irreconciliables con la **autenticidad** del acto ilocucionario, columna vertebral, condición "sine qua non" de un proceso comunicativo. Optan, nos parece, por una adaptación trucada del comunicativo, olvidándose de su propio aserto -"las necesidades lingüísticas vienen impuestas por la "realidad" de la situación lingüística"- y de que esa realidad invocada -para nuestros alumnos de E.G.B. que viven en un entorno lingüístico no anglosajón- la representa su lengua primera. Un cambio de realidad de la situación lingüística -por ejemplo, el traslado del alumno a una comunidad angloparlante² - variaría totalmente las cosas: entonces sí se cumplirían las condiciones precisas que la comunicación real exige.

Los trabajadores emigrantes europeos de los años sesenta y setenta (y siempre) sí tenían necesidades lingüísticas comunicativas para solventar las vitales: trabajaban o pretendían hacerlo en una comunidad de habla diferente a la suya; tenían que utilizarla para integrarse suficientemente en el país que los acogía. Del mismo modo los profesionales cualificados con necesidades funcionales específicas en lengua extranjera en su campo de trabajo. El Consejo de Europa lo vio así y creó, pensando en los adultos, el **Nivel Umbral** - aún sobre éste tendremos que hacer algunas puntualizaciones luego-. En el muestrario que se les ofrecía podía, el alumno adulto, elegir funcionalmente los contenidos nocionales -exponentes- necesarios para su aprendizaje, haciéndose co-responsable del mismo. A este respecto, Verrier (1990) apunta que "este procedimiento de inspiración humanista (se confía en el alumno) difícilmente puede aplicarse a la realidad de la clase de E.G.B. en la cual los alumnos no saben con exactitud cuáles son sus necesidades en lengua extranjera, por lo que el corte filosófico de la metodología nocional-funcional, basado en la "centración" sobre las necesidades de los alumnos, difícilmente puede formar parte del acto educativo"(p.185).

Eso los adultos, pero los niños en el aula de E.G.B. ¿en qué medida **necesitan** el idioma extranjero? Excepcionalmente se encontrarán con la posibilidad de usar **significativamente** - imperativo de la comunicación lingüística- la lengua extranjera que intentan aprender con algún hablante nativo, vecino quizás. No podemos considerar aquí el extendido mito de "hablar para ir a un país de habla inglesa", proyecto tan incierto como difícil a esa edad.

² Entre los temas prioritarios que recoge el **New Threshold Level** del Consejo de Europa está la integración en el curriculum de visitas e intercambios con los países hablantes de la lengua meta.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Lo que Dell Hymes (1971) llama **competencia comunicativa** no responde a la pregunta ¿qué es una lengua? sino a ¿qué es hablar una lengua?, al considerar, como Chomsky antes, un nuevo elemento: el hablante. Mas -a diferencia de la idealizada **competencia lingüística** y del concepto de **actuación** de éste- incluye los aspectos sociocultural y factual del lenguaje. Esta visión del mismo como actividad social, no como simple producto cognitivo, nos acerca cada vez más al lenguaje como uso y como hacer, en la línea ya trazada de la teoría de los actos de habla. La competencia comunicativa, que subyace a los actos de habla y determina en gran medida la forma del mensaje, comprende -nos dice Hymes- “lo que un niño debe saber sobre el habla, más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para poder participar de forma apropiada y efectiva en dichas actividades [actos de habla]”. Esto que el niño debe saber es, en palabras de M.A.K.Halliday (1974) “lo que no hemos sido capaces de describir en la gramática”.

Al relacionar lengua y fenómenos extra-lingüísticos el trabajo de Hymes y Halliday de comienzo de los setenta se une en una tradición común. También Halliday se interesa por la perspectiva social del lenguaje y , como tal, por el uso lingüístico para poder explicar las funciones lingüísticas realizadas en el discurso. Estas funciones están definidas en los rasgos formales de la lengua (**nociones**), que hacen posible que la comunicación verbal tenga lugar. Si, como Hymes y Halliday, sólo podemos comprender el lenguaje de ese modo, podríamos decir que sólo podemos enseñar una lengua si la presentamos y practicamos relacionándola con el uso o usos que, como herramienta comunicativa, le vayamos a dar. En estas premisas está basada la enseñanza de lenguas bajo un enfoque comunicativo.

Hasta aquí la síntesis del enfoque comunicativo hecha por Brumfit y Johnson (1979). Nada que objetar en principio; sólo que no se precisa para qué tipo de alumno es válido este enfoque, ni en qué entorno docente se va a llevar a cabo. Es enseñanza de L2, por supuesto, mas hay una radical diferencia entre aprenderla en el ámbito de una comunidad hablante de la lengua meta (por ejemplo, los cursos de inglés que los estudiantes extranjeros hacen en Inglaterra, Estados Unidos, etc...) o hacerlo en la propia comunidad hablante del estudiante. Al volver el foco a nuestro escenario - las aulas oficiales de E.G.B.- de nuevo encontramos el mismo muro insuperable en el que ya nos detuvimos antes: la no inmediata necesidad comunicativa de ese alumno-niño en L2, al ser la L1, la suya materna, el vehículo de comunicación real de su entorno.

EL NIVEL UMBRAL

Más preciso ha sido siempre el Consejo de Europa en lo referente al tipo de alumno objeto del Threshold Level: adulto y con perentoria necesidad comunicativa en L2; lo que podríamos considerar usuarios reales, no usuarios de aula. Pero hay que recordar -como reconocía Trim al presentar la nueva versión en el **I Congreso**

internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres de Barcelona (febrero-marzo, 1991)- que el Threshold Level original **didn't take any account of the classroom community**. Presentaba, además, debilidades incuestionables, admitidas como tales por sus propios creadores. Lo que, en cualquier caso, el Consejo de Europa promovía, junto con el CILT de Londres, el CREDIF y el BELC, era un proyecto **funcional**³ que tenía que ver con “ con la enseñanza multimedia, el aprendizaje de lengua de adultos, y la identificación de las necesidades lingüísticas. Así surgen los inventarios de lengua con finalidad pedagógica llamados **niveles umbral**: nivel mínimo de competencia necesario en una lengua extranjera para poder **funcionar** en dicha lengua, o -según Trim- “enunciado de conocimiento y aptitudes que un aprendiz debe adquirir para poder afirmarse de manera simple pero eficaz como individuo en un medio extranjero” (Alvarez, 1981).

A Gerardo Alvarez, profesor de la Université Laval, le parecía construido de manera intuitiva y arbitraria; el inventario que presentaba “no se deriva -decía- de un análisis riguroso de las necesidades en lenguas vivas, ni se apoya en encuestas sociolingüísticas que recojan el uso que, en determinadas circunstancias, hacen los nativos de su lengua”.

Aparte de los problemas de denominación, delimitación, segmentación y jerarquización de los actos de habla, la relación entre un acto y sus posibles realizaciones lingüísticas es fuente de conflicto y frecuente discusión. Nos encontramos ante un repertorio de frases sin que se especifique en qué circunstancia será utilizada cada una. Por otra parte, las muestras de discurso real sacadas de una determinada comunidad pueden carecer de sentido cuando se extrapolan/extienden a otra comunidad culturalmente diferente. Dicho de otro modo, determinadas expresiones lingüísticas sólo son adecuadamente interpretables dentro del sistema de referencias de su cultura. En tal caso, la práctica/dominio de tales muestras son un gasto de energía y tiempo comparable al invertido en el aprendizaje de gramática explícita, puntillosa y casuística (método tradicional) o en los monótonos **drills** estructuralistas (método audio-oral).

Referido al francés, Alvarez, cuestiona la utilidad de “ ser un virtuoso de las interacciones verbales que se dan en una oficina de correos francesa, cuando se es estudiante de Biología en Calcutta o en La Paz. Aprender a exclamar:”Tiens, ce n'est plus á ce guichet qu'on envoie les télégrammes;” (**Niveau Seuil**, p.24), seguido quizás de “Ça, pour une surprise, c'est une surprise;” (p. 155) en ausencia de un interlocutor válido, es solamente un juego gratuito. Es cierto que los niveles-umbrales fueron concebidos para utilizarlos en Europa, donde los desplazamientos de la población son moneda

³ Gerardo Alvarez marca una diferencia entre el concepto funcional francés y el inglés en los siguientes términos:

Funcional francés: enseñanza que responde a las necesidades y expectativas del público, no al deseo del enseñante, organizada en función de unos objetivos definidos y, naturalmente, contraria a una enseñanza no adaptada a los objetivos (que sería no funcional) *Criterio externo* que no prejugaba la organización interna de los materiales didácticos.

Funcional inglés: enseñanza que quiere organizar los contenidos no por **formas** lingüísticas -como lo hacía el estructural- sino por las **funciones** que los elementos lingüísticos cumplen en un acto de habla. *Criterio interno* por el que se introduce en didáctica de la lengua la noción de actos de habla, concepto característico y definitorio del enfoque funcional. Bajo esta óptica, el contenido de los programas será funcional si está construido por funciones lingüísticas, quedando así borradas la adecuación a la situación de aprendizaje y a los objetivos del estudiante.

corriente. Pero se han visto ya en diferentes partes del mundo intentos de aplicación que sobrepasan la intención original”.

Dónde y en qué circunstancia podría un alumno de E.G.B. comunicar auténticamente muestras como las que siguen:

- Have you a room for one night?
- This train goes to [London]
- We had toys when we were young
- I could swim very well when I was young

(en p. 271: áreas de comunicación)

Otra laguna es la referida a la prosodia “aunque el papel de la entonación sea especialmente evidente en la realización de los actos de habla”. Efectivamente, todo el valor ilocucionario de un enunciado puede, a veces, realizarse en la entonación. Así, por ejemplo, no se puede afirmar que al decir **gracias** el hablante esté cumpliendo siempre el acto de habla **expresión de agradecimiento**. Frecuentemente, en medio del tráfico mientras conducimos oímos cómo socarronamente nos dicen **gracias** al no ceder el paso o no facilitar la maniobra de otro conductor, y cómo el descortés completa la fórmula respondiendo **de nada**.

Queda, además, otro aspecto por señalar. Sin olvidar que los objetivos oficiales en estos niveles de educación son, lingüísticamente, comunicativos, recordemos también que el uso que el hombre hace del lenguaje no responde sólo a una función práctica de comunicación (a diferencia del seudolenguaje de los animales); le sirve también de instrumento de pensamiento libre y autoexpresión (Chomsky, 1957) En efecto, la lengua no es solamente el útil funcional con que satisfacemos nuestras necesidades de comunicación inmediata; es también ámbito y vehículo de elaboración conceptual y de creación artística.

Nuestra exposición hasta aquí ha tenido una intención eminentemente dialéctica; existen hace tiempo voces en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras que cuestionan la eficacia de una activa y exclusiva comunicación en la clase para aprender una lengua. H.H.Stern dice más: sería ingenuo creer que un compromiso total en la vía de una comunicación verdaderamente auténtica aporte una solución definitiva a los problemas del aprendizaje de las lenguas (Verrier, 1990, p.189).

Si consideramos lo que antecede, tal vez, sería menos comprometido abandonar modas -resultado de una aplicación ciega y desenfocada- y, simplemente, plantear una enseñanza que prescindiera del exigente enfoque comunicativo; dar más tiempo a programas de aplicación no inmediata, con trabajo en gramática (sin olvidar el contexto) que cree lo que Josse de Kock llama una “conciencia lingüística”, única garantía de progreso del alumno. Sabemos que la gramática, tal como hoy se concibe, no tiene como objetivo la memorización de reglas y conceptos sino la comprensión de las leyes que rigen el código comunicativo. Es decir, programas que tengan presente la realidad de la comunidad del aula, tan alejada del entorno adecuado que hace posible la comunicación real.

El enfoque **nocional-funcional** no resuelve los problemas de método; sólo ordena contenidos. Conviene antes no olvidar el masacrado pasado didáctico⁴ y, aprovechando la reciente investigación en este campo, adoptar -con Harold Palmer en los cuarenta- una línea de enfoque múltiple con lo mejor de todo lo conocido.

REFERENCIAS:

Alvarez, G. (1981) : "Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français", LFD, 162.

Austin, J.L. (1962) : **How to do things with words**, London, O.U.P.

Brumfit, C.J. y Johnson, K.(eds) (1979): **The Communicative Approach to Language Teaching**, London, O.U.P.

Chomsky, N. (1957) : **Syntactic Structures**, The Hague, Mouton.

Galissou, R. (1980) : **D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères**, Paris, Clé International.

Halliday, M.A.K. (1974) : **Language and Social Man**, London, Longman.

Hymes, Dell (1971) : "On communicative competence", Philadelphia,

Verrier, J. (1990) : Proyecto docente, Tarragona, Universidad de Barcelona.

Veiz, J.M. y Valcárcel, M. : **La formación de profesores en didáctica del inglés: orientación para la enseñanza básica obligatoria**, Universidad de Murcia.

⁴A este respecto no estaría de más recordar los continuos e implacables ataques que en los años setenta sufrieron los métodos de enfoque estructural por parte del clan comunicativo. Tuvo que pasar un decenio para que con menos fiebre tuvieran en cuenta, por ejemplo, y referido al proceso de aprendizaje en el aula y su contexto, la división hecha por Robert Lado: **context of use** y **context of instruction**. En éste se explicaba, tenía sentido, la utilización de muestras de lengua ridiculizadas (del tipo *my tailor is rich/ there is a book on the table*) nunca destinadas para el uso, sino para su ejercicio en el **proceso** de aprendizaje.