

ERNESTO MARTÍN PERIS

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, DIRECTOR DE LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE BARCELONA

CARACTERÍSTICAS DE UNA PROGRAMACIÓN COMUNICATIVA Y SU REPERCUSIÓN EN EL AULA

Creo que podemos empezar situando dentro de un marco más amplio las dos partes del enunciado que da título a este taller: la programación comunicativa y su repercusión en el aula. Para ello vamos a tener presente el esquema que os pongo en la transparencia del retroproyector (*ver cuadro 1*).

CUADRO NÚM. 1

CARACTERÍSTICAS DE UNA PROGRAMACIÓN COMUNICATIVA Y SU REPERCUSIÓN EN EL AULA

Toda metodología comprende:

UN ENFOQUE: es una concepción de lo que es: - hablar una lengua - aprender a hacerlo	
UNA PROGRAMACIÓN: que incluye: a) Una definición de los objetivos a alcanzar b) Una selección y ordenación secuencial de los contenidos y aprendizaje, en un programa: - a largo plazo: currículum escolar - a corto plazo: programaciones semanales / mensuales	
UN MÉTODO: Conjunto de criterios y procedimientos por los que se rige el desarrollo de la clase: - Forma y características de los materiales - Tipo de actividades - Función de cada uno de los miembros (alumnos, profesor) UNAS TÉCNICAS: Recursos concretos y diversos en la puesta en práctica del método	

En toda discusión sobre nuestra actividad -enseñar idiomas a adultos- debemos tener presente qué se entiende por HABLAR UNA LENGUA, y qué se entiende por aprender una lengua. La programación de contenidos de aprendizaje, en efecto, vendrá

condicionada por lo primero; y las técnicas que aplicaremos en el aula, por lo segundo.

A la hora de considerar qué es HABLAR UNA LENGUA podemos recurrir a las autoridades lingüísticas. Si nos acogemos a la definición de F. de Saussure, que entendía la lengua como un sistema de signos, hablarla será dominar ese sistema de signos, y aprenderla, apropiarse de dicho sistema, de dicho código, y servirse de él adecuadamente. El otro gran lingüista después de Saussure es el americano Chomsky, que introduce el concepto de COMPETENCIA LINGÜÍSTICA; todos habéis leído aquello del hablante-oyente ideal, capaz de producir una serie infinita de frases partiendo de una serie finita que previamente habría escuchado; de acuerdo con sus planteamientos, hablar esa lengua será poseer la competencia lingüística en ella, ser capaz de producir esas frases en número infinito. Hay más definiciones de lo que es hablar una lengua. Searle habla de un comportamiento verbal, regido por una serie de reglas, mediante el cual se consigue una serie de cosas. Como digo, hay muchas, y según la que elijamos, se derivarán una serie de repercusiones en nuestra práctica docente. Si aprender a hablar se entiende como la adquisición de unos hábitos, la práctica en la enseñanza consistirá en fomentar dicha adquisición de la manera más eficaz. Si se entiende que aprender una lengua es equivalente a conocer las reglas que forman su código, entonces eso se reflejará en la concepción de los materiales de aprendizaje, en las explicaciones e instrucciones del profesor, etc.

Nos estamos moviendo dentro de lo que es el ENFOQUE en el cuadro núm. 1. Más adelante veremos cuál es el enfoque que ha elegido la metodología comunicativa, pero por ahora vamos a mantenernos dentro de este esquema.

El segundo apartado es el de la PROGRAMACIÓN que, como podéis ver, incluye una definición de los objetivos a alcanzar y una selección y ordenación de los contenidos de aprendizaje. Podéis entender fácilmente que la programación viene totalmente condicionada por el enfoque. Los objetivos se definen generalmente en estos términos: "Al finalizar este nivel, el alumno sabrá... / será capaz de... / podrá... / etc." Aquéllos que estéis familiarizados con los trabajos del Consejo de Europa, y con los de las Universidades Populares Alemanas, habréis visto que hacen esta definición de objetivos en términos de conducta observable, utilizando su propia terminología; es decir, qué está haciendo una persona al hablar una lengua: mantiene contactos comerciales cara a cara, responde al teléfono dando información sobre determinados programas, etc. Dentro de dichas muestras de conducta, se puede realizar un análisis más detallado, y ver que, en la conversación comercial, en un primer momento se establece un contacto, se inicia la conversación, luego se pasa a hacer una oferta, se contradicen argumentos, se dan aclaraciones, se piden excusas, se dan explicaciones, se solicita información... Todo esto forma el ámbito de lo que decía esta mañana Wolfgang Halm, que en Alemania llaman "intenciones del hablante", y en Gran Bretaña "funciones". La función "hacer una invitación" se ha convertido ya en un ejemplo clásico de este nuevo enfoque, pues resulta muy clarificadora; la forma lingüística "¿Por qué no...?" se había considerado tradicionalmente como mera

introducción a una pregunta y, consecuentemente, en la práctica docente (tanto en la concepción de los ejercicios, como en la elección del lugar en que aparecía en un manual, como en todos los demás aspectos), se trabaja desde esa perspectiva; claro, si consideramos que la forma lingüística no es necesariamente lo mismo que el acto que realiza la persona que habla, nos daremos cuenta de que “¿Por qué no...?” puede servir efectivamente como interrogación, es decir, como solicitud de información, y entonces una de las respuestas esperables será: “Pues porque...”. Pero además, puede funcionar como invitación, en cuyo caso una de las respuestas esperables serán: “Pues muchas gracias.” Como veis, no es, pues, lo mismo, definir los objetivos en términos de competencia lingüística (“domina los usos del subjuntivo”, “no distribuye bien los alófonos de este fonema”, etc.) que hacerlo en términos de conducta observable.

Según la lista de objetivos que nos hayamos trazado, tendremos luego una selección de contenidos. Los contenidos se dividen en varias categorías; léxicos, gramaticales, semánticos... (incluidos tradicionalmente en la enseñanza), y funcionales. Todos estos contenidos se incluyen en la programación a largo plazo, en el currículum escolar, y luego a corto plazo en las programaciones mensuales o semanales o diarias que el profesor hace para su grupo de clase. Pero hay otro aspecto -que luego veremos con más detenimiento- en la introducción de las funciones entre los contenidos de la programación: y es que, al estructurar un curso, o un manual, o una actividad de clase, esto podemos hacerlo tomando como eje vertebrador la gramática, o bien las situaciones, o bien las funciones... Recientemente han aparecido cantidad de manuales en la enseñanza de todos los idiomas (también algunos en Español para Extranjeros), estructurados en torno a las funciones.

Volviendo al esquema tenemos como siguiente paso el método, que vendrá condicionado por aquella parte del enfoque en la que se haya establecido qué es lo que significa aprender una lengua, y que afectará a la forma en que estén diseñados y a las características que tengan los materiales que se usen, es decir, si son materiales que fomenten mucho la repetición para conseguir la formación de hábitos lingüísticos, o si están más encaminados a activar las capacidades cognitivas del alumno, o bien, si son ejercicios que llevan a una interacción continua entre los alumnos, o cualquier otra de las muchas posibilidades que se ofrecen; afectará también a las actividades que el profesor organice en la clase; si, por ejemplo, todo el trabajo va encaminado a la resolución de una tarea (en los términos de “conducta observable” que decíamos antes), o bien se segmentan dichas actividades en aspectos parciales: leer un artículo, escribir una redacción, etc.; si el profesor se plantea el trabajo en términos de perfección lingüística y corrección de errores, o bien en términos de fluidez expresiva y comunicación entre los miembros del grupo, etc. Y, finalmente, afecta a los roles que los miembros del grupo (profesor y alumnos) van a desempeñar; quién toma la iniciativa, quién habla y quién escucha, qué función, en definitiva, tiene el profesor dentro del grupo de aprendizaje.

Y, finalmente, y abreviando, vamos a ver si pasamos pronto al taller propiamente dicho, están las técnicas, que son los diferentes recursos concretos de que podemos servirnos para aplicar un determinado método.

Una ampliación de este esquema podréis encontrarla en el libro de Richards & Rodgers que os pongo en la bibliografía final. Richards fue el que estableció estas categorías.

Si os parece, podéis mirar el cuadro número 2 que os he entregado y, en grupos de 3 o 4, intentar resolver el ejercicio que se plantea. Un par de observaciones:

- No necesitáis más de 5 minutos.
- No os enzarzáis en discusiones semánticas. Se trata de que os pongáis en el lugar de un alumno vuestro, y veáis si seríais capaces de responder a las preguntas que se hacen.
- Para que -sobre todo los extranjeros- no tengáis problemas, no intentéis hacer uso del diccionario: son palabras inventadas por el autor.
- Como podéis ver, es un texto sacado de una novela. Aquéllos que la hayáis leído estaréis en condiciones de analizarlo de otra forma. No es eso lo que me interesa en este momento. Simplemente, intentad responder a las preguntas de comprensión del texto.

Podemos darnos cinco minutos.

CUADRO NÚM. 2

“ENTENDER LO QUE PASA ES ALGO MÁS QUE MANIPULAR ESTRUCTURAS”

Lean este texto. Para verificar su comprensión, respondan luego a las preguntas:

*Maniluvios con ocena fosforecen en repiso.
Catacresis repentinas aderezan debeladas
Maromillas en que aprietan el orujo y la regona,
y esquirazas de mili rebotinan el amomo.
¿No hay amugro en la cantoña para especiar el gliconio?*

(De G. Cabrera Infante: “Tres tristes tigres”)

- 1) *¿Cómo son los maniluvios? ¿Qué hacen?*
- 2) *¿Quién adereza las maromillas debeladas?*
- 3) *¿Dónde aprietan las maromillas el orujo y la regona?*
- 4) *¿Para qué se suele utilizar el amugro?*
- 5) *¿Por qué no se puede especiar el gliconio?*

O también: “HAY QUE PRESTAR / DE HECHO PRESTAMOS MAS ATENCIÓN AL SENTIDO QUE A LA FORMA”

O, si lo prefieren así (Widdowson) "NO SOMOS GRAMÁTICAS AMBULANTES"

Bueno, ¿Hay alguien que no haya podido contestar a alguna de las preguntas?

UN PARTICIPANTE - A mí me da la impresión de que usted, con estos ejemplos lo que pretende es lo que Frisch y mucha gente dicen: que todas estas estructuras son gramaticalmente perfectas, pero léxicamente no lo son, y por tanto son palabras que no existen en el diccionario, por lo tanto no se puede sacar sentido, o se puede sacar un sentido únicamente gramatical.

E. M. P. De acuerdo, se obtiene únicamente un sentido gramatical. Lo que yo pretendía con este ejercicio era mostrar lo que podéis leer en su encabezamiento; que entender una lengua es algo más que ser capaz de manipular sus estructuras. Porque, efectivamente, muchos de nuestros alumnos podrían responder a las preguntas de este ejercicio, como de hecho responden a las preguntas de comprensión que les hacemos en otros muchos ejercicios; ¿significaría ello que habrían sido capaces de entender el texto? Y esto hay que ampliarlo con la frase que cierra la página: "Hay que prestar, y de hecho prestamos, más atención al sentido que a la forma. Aquí podríamos alejarnos un poco de lo que es nuestro objeto inmediato y comentar que éste sería el paradigma de ejercicio que no fomenta el aprendizaje, pues concentra la atención en la forma en vez de hacerlo en el sentido (obviamente, insisto, el texto está sacado de su contexto, que es el de la novela, y en la lectura de la misma sí que se contiene y transmite un sentido). Y también, una frase de Widdowson: "No somos gramáticas ambulantes."

UN PARTICIPANTE - Perdona: "No somos gramáticas ambulantes", cierto, pero también es que tenemos un concepto muy restrictivo de lo que es gramática; si cambiamos nuestro concepto de lo que es gramática, entonces tal vez sí podamos decir que somos gramáticas ambulantes.

E. M. P. En ese caso deberíamos iniciar una discusión sobre lo que es o debe ser la gramática. Pero, para seguir adelante con el taller, de momento vamos a aceptar por gramática lo que comúnmente hemos venido aceptando.

Creo que podemos ampliar nuestro debate sobre lo que es hablar una lengua (o, mejor, sobre lo que no es hablar una lengua) si pasamos al siguiente ejercicio, el de la página 2 de vuestro cuadernillo (*cuadro núm. 3*), un texto también con "copyright" de Cabrera Infante, y perteneciente a la misma novela. En el cuadro de respuestas, donde dice cierto, falso, no perteneciente a la misma novela. En el cuadro de respuestas, donde dice cierto, falso, no sabemos, quiero referirme con ello a aquello que podemos deducir del texto como positivamente cierto, aquello que no podemos saber, pero excluimos como imposible, y aquello sobre lo que no podemos obtener información. Por

ejemplo, yo excluiría que el taxista y el yo que se hablan sean padre e hijo. Tampoco es necesario que agotéis toda la gama de posibilidades, que seáis exhaustivos en la interpretación del texto. Y, una advertencia más; de los personajes excluimos a los nativos, ¿de acuerdo? Pues a ver si podemos resolver el ejercicio con otros cinco minutos.

E. M. P. Por favor, un momento de atención. Por lo que oigo, veo que todos estáis discutiendo sobre cuál es la relación entre los protagonistas. ¿Habéis decidido ya de qué sexo son? Por ejemplo, Mrs. Campbell es un personaje femenino, ¿qué me decís del taxista?

CUADRO NÚM. 3

ENTENDER UN IDIOMA ES ALGO MÁS QUE CONOCER SU GRAMÁTICA Y SU VOCABULARIO

Después de leer este párrafo de un texto, trabajen en pequeños grupos para completar la ficha.

Pedimos un taxi y algunos nativos -más de los convenientes- nos ayudaron con las maletas. Mrs. Campbell estaba encantada con la proverbial gentileza latina. Inútil decirle que era una gentileza proverbialmente pagada.

Siempre los encontraría maravillosos, antes de llegar ya sabía que todo sería maravilloso. Cuando el equipaje y las mil y una cosas que Mrs. Campbell compró estuvieron en el taxi, la ayudé a entrar, cerré la puerta, en competencia apretada con el chófer, y di la vuelta para entrar más cómodamente por la otra puerta. Habitualmente yo entro primero y luego entra Mrs. Campbell, para que le sea más fácil, pero aquel gesto de cortesía impráctica que Mrs. Campbell, deleitada, encontró very latin, me permitió cometer un error que nunca olvidaré. Fue entonces cuando vi el bastón.

(G. Cabrera Infante)

¿Qué sabemos de los personajes? ¿Qué podemos saber como positivamente cierto, y qué podemos excluir como falso? ¿Dónde encontramos las claves?

	CIERTO	FALSO	NO SABEMOS	CLAVE
Cuántos son				
De qué sexo				
Cuál es la relación entre ellos				
De dónde son				
Dónde están				
Qué hacen allí				

O también:

“UNA LENGUA Y SU CULTURA VAN ESTRECHAMENTE COGIDAS DE LA MANO”

PARTICIPANTES - No sabemos.

PARTICIPANTES - Creo que es masculino, de lo contrario no diría “El chófer”. Ahí dice claramente que es un hombre.

E.M.P. ¿Creéis que el artículo y la forma gramatical son la única fuente de información para saber si se trata de un hombre? ¿Qué me decís de los condicionamientos sociales que intervienen en la elección de una profesión? ¿Y son éstos los mismos en todas las sociedades? ¿Y qué me decís sobre el comportamiento de los personajes, y los roles masculino y femenino? En cuanto al yo, al narrador, ¿cuántos creen que es masculino?

Aquellos que creen que es masculino, ¿qué relación creen que tiene con Mrs. Campbell?

UN PARTICIPANTE - Yo tengo la impresión de que el que habla es como un secretario o un acompañante, incluso quizá alguien más joven, que hace esas cosas de cortesía porque es un empleado de la señora.

E.M.P. Los que hayáis leído la novela sabéis que son marido y mujer. ¿Qué pasa aquí? Pasa que estamos interpretando un discurso desde la cultura española, en donde un marido no se refiere nunca a su mujer como “la señora X”, mientras que los personajes americanos, y allí sí que existe esta forma de referirse a su cónyuge. En otras palabras, a un estudiante americano que venga a aprender español le enseñaremos que el equivalente de “mistress X” en española es doble: “señora X”, cuando nos dirigimos a ella; y “la señora X”, cuando hablamos de ella. Con esto le habremos dado la estructura sintáctica y el equivalente léxico, pero le habremos ocultado una cosa muy importante: el uso lingüístico de esas estructuras y de ese léxico; y el uso que hacemos los españoles es que si yo digo “la señora Martín”, nadie piensa que estoy hablando de mi mujer, mientras que si suena el teléfono y lo cojo yo, y oigo “¿La señora Martín, por favor?”, entonces tanto el que habla como yo sabemos que se está refiriendo a mi mujer.

PARTICIPANTES - Bien, como muestra vale un botón. Vamos a dejar el resto de las preguntas sin comentar. Con este ejercicio quería insistir en lo que hemos visto en el anterior, y que aparece encabezando la página: “Entender un idioma es algo más que conocer su gramática y su vocabulario-y lo que dice al final: “Una lengua y su cultura van estrechamente cogidas de la mano.”

- Perdona, yo no he leído la novela. Entonces, ¿el señor Campbell es Mr. Campbell o no?

E. M. P. El YO es Mr. Campbell, el marido de Mrs. Campbell.

UN PARTICIPANTE - Entonces ¿es latino o no es latino?

E. M. P. Son un matrimonio americano que están de turismo por Cuba.

UN PARTICIPANTE - No nos ha quedado suficientemente claro el ejemplo.

E. M. P. El ejemplo lo que ha querido mostrar es que para entender el idioma hay que entender los usos del idioma. Que no es suficiente con conocer la regla gramatical por la cual los tratamientos honoríficos en español van precedidos del artículo siempre, excepto cuando está en función de un vocativo. Que un estudiante que ha aprendido a decir: "El Sr. García vino ayer" (en vez de eso que oímos tantas veces: "Señor García vino ayer"), no lo ha aprendido todo en relación con este campo: si ese estudiante resulta ser hijo o hija o esposa del Sr. García, no se referirá a él como "El Sr. García", sino que dirá "Mi padre", o "Mi marido", o "Mi cuñado", porque corre peligro de que le suceda lo que nos ha sucedido a nosotros: que hemos excluido la posibilidad de que el YO y Mrs. Campbell fueran marido y mujer, y dicha conclusión la hemos derivado del uso lingüístico que el YO hace de una determinada estructura gramatical y léxica.

UN PARTICIPANTE - No estoy de acuerdo porque creo que en inglés no se habla así de las mujeres

E. M. P. Bueno, en los Estados Unidos cuando un hombre habla de su mujer de "Mrs, X", y ésta es una pareja americana de visita en Cuba. Yo vengo de los EE. UU., donde he estado dos años y medio, y es bastante frecuente y normal. De todas formas, aun aceptando tu objeción, la única explicación posible a nuestro error de comprensión es la que hemos dado; admitiendo que ese fuera un uso muy restringido en el inglés, aún lo es más en el español. Pero, en la página siguiente (*cuadro núm. 4*) podemos ver otro caso de usos del lenguaje: si leemos el primer mensaje, ¿entendemos inmediatamente quién es Margarita y quién le deja la nota?

UN PARTICIPANTE - El jefe a su secretaria.

Margarita:

Tuve que salir urgente-
mente y no regresé
hasta después de
comer.

Por favor, escribe
estas cartas y envíelas
hoy mismo.

①

Margarita: Esta tarde,
al salir del trabajo,
vamos a ir a un con-
cierto. Empieza a
las 7, pero hay que
estar allí a las 5 y 30
para sacar los entradas.
Si quieres venir con nos
otros, llámanos antes
de las 4.

②

Vive

Margarita:

Tuve que ir
salir porque me llaman
de casa. Mi padre está enfermo
(pero que no sea grave)

Tráime de mi mesa
hay 2 impresos argentinos que
este mañana te dio el jefe,
¡puedes cambiarlos si, por favor.
Muchas gracias

③

Marga,

¿te acuerdas de mí?

Vive a verte y no es-
tabas.

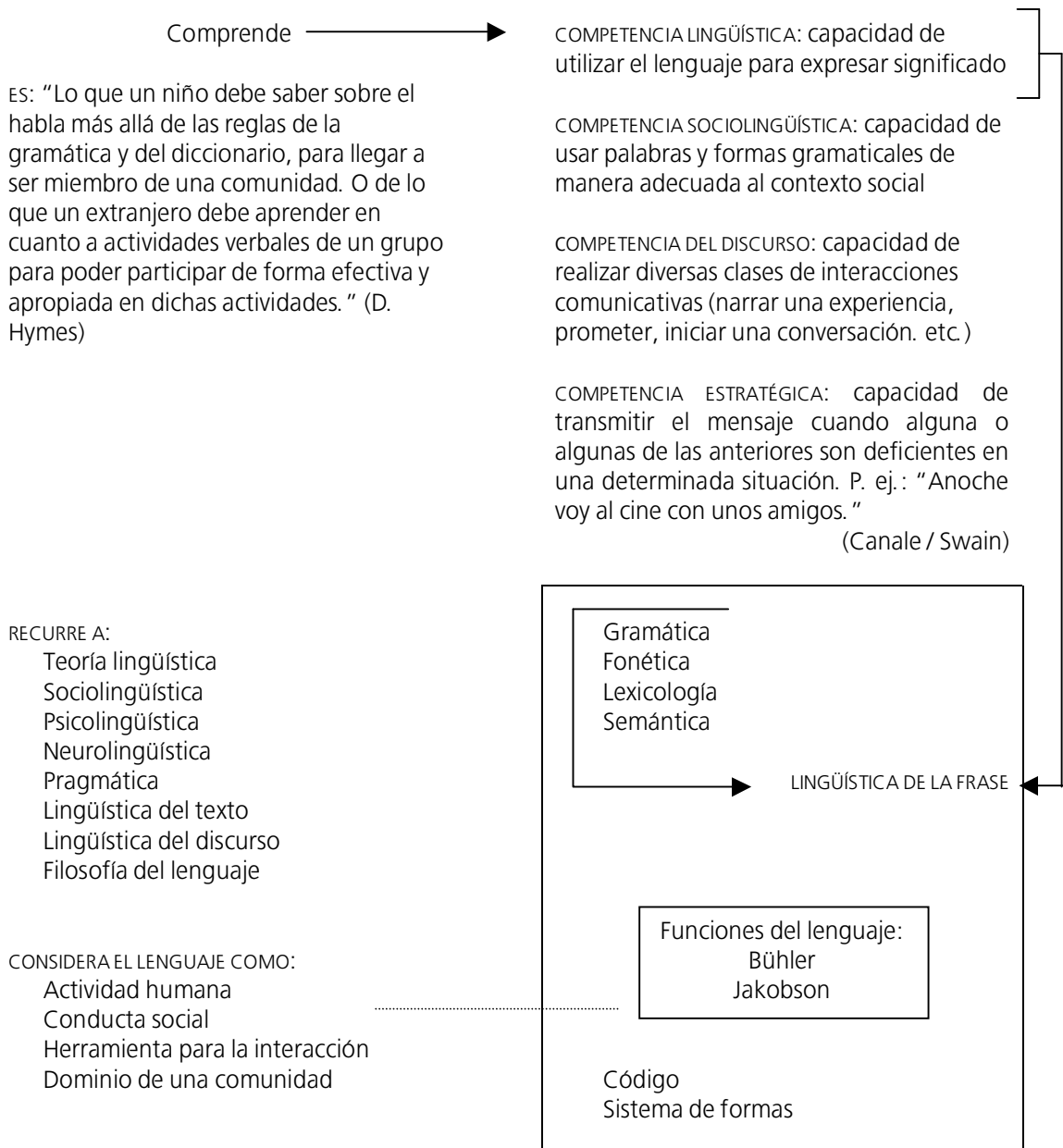
Estoy pasando dos
días en Nueva York.
Llámanme a casa
de mis hermanos.

④

E. M. P. De acuerdo, y esa deducción la hacemos basándonos en los encargos que le hace, y en el hecho de que la trate de usted. Sin embargo, una cosa que hay que enseñar a un ejecutivo español que vaya a trabajar a los Estados Unidos es que nunca le deja una nota así a su secretaria, porque corre el peligro de que le malinterprete el hecho de que se atrevió a llamarla por su nombre de pila; deberá poner siempre "señorita X"; dicho en términos gramaticales: el equivalente de la forma "tú" en inglés es, en muchas ocasiones, el uso del nombre de pila del interlocutor.

Con estos ejemplos hemos querido ver las insuficiencias de algunas de las definiciones de lo que sería hablar una lengua. Quien mejor las puso de relieve en la discusión teórica fue Hymes, que en réplica a la competencia lingüística de Chomsky habló de la competencia comunicativa. En el esquema que os propongo ahora (cuaderno núm. 5) podéis ver, en la parte superior, en qué consiste esa competencia, y en la parte inferior, las consecuencias para la metodología de enseñanza de idiomas.

CUADRO NÚM. 5
COMPETENCIA COMUNICATIVA



Observad, en primer lugar, la carga sociolingüística que lleva este enfoque. Chomsky había hablado de un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea, no afectado por restricciones como falta de memoria, distracciones, etc. Y entonces, Hymes dice: Señor no existe esa carencia de restricciones; vamos a ser concretos, vamos a ver en qué consiste la capacidad de expresarse. Y, además, en la definición de competencia, incluye no sólo a los nativos, sino también al extranjero: "...lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo, para poder participar de forma apropiada y efectiva en ellas".

Esa competencia comunicativa se compone de una serie de "sub-competencias": una de ellas es la competencia lingüística, que es la que se había venido entendiendo tradicionalmente como dominio de la morfosintaxis, fonética, gramática, etc. Otra es la competencia sociolingüística, que es la capacidad de usar las palabras y las formas gramaticales de manera adecuada a cada contexto social; por ejemplo, esta mañana, cuando he empezado a hablar, he empezado dirigiéndome a los oyentes en la forma USTEDES, y alguien me ha dicho: "Oye, que.."; o sea, he cometido un error sociolingüístico, porque usando esa forma aquí marcaba unas distancias entre vosotros y yo, que estaban lejos de figurar en mis intenciones; se trata no sólo de dominar gramaticalmente la distinción TÚ / USTED, sino de saber cuándo procede optar por una de las dos variantes. O, volviendo al ejemplo de Margarita (*cuadro núm. 4*), antes de darle la orden, le daba unas explicaciones: hay culturas, o también ámbitos culturales dentro de una misma cultura, en donde no tiene absolutamente ningún sentido que un jefe dé explicaciones, da las órdenes y se acabó. Todo esto son cosas que no tienen estrictamente mucho que ver con la gramática, pero sí con la comunicación entre personas. Otra de las sub-competencias es la del discurso; saber realizar las funciones lingüísticas, o intenciones del hablante; es decir, no sólo dominar un lenguaje neutro y discursivo, sino ser capaz de hacer una propuesta, rechazar una cita, etc. Y, finalmente, la competencia estratégica, que no es la última, sino en el plano de la enseñanza de idiomas extranjeros, una importante: poder transmitir el mensaje cuando alguna de las competencias anteriores es deficitaria. Un alumno, por ejemplo, que no conozca el pretérito de un verbo, el verbo IR, pongamos por caso, puede decir: "Anoche yo voy al cine con unos amigos" lo que ha hecho ha sido activar su capacidad estratégica y decir: "Si al verbo le añado la palabra anoche me van a entender." Pero la necesidad de esa competencia no es exclusiva de los extranjeros; cuando hacemos paráfrasis, cuando corregimos una expresión, cuando nos aseguramos de que nos han entendido bien, estamos poniendo en marcha nuestra competencia estratégica; lo que pasa es que ciertamente tiene un gran valor en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, pues no podemos esperar a que dominen todas las reglas gramaticales (¿es que se ha llegado a describir todas las reglas gramaticales en algún idioma?) para que puedan comunicarse; entonces debemos entrenarles en el dominio, o mejor en la transferencia de esa competencia que ya tiene en su primer idioma, al que ahora están aprendiendo.

La enseñanza gramatical tradicional, frente a la enseñanza comunicativa por la que estamos abogando, se caracteriza porque la adquisición de la competencia lingüística

se dirigía desde una estructuración de los contenidos en los ámbitos de la gramática, el vocabulario, la fonética y la semántica; y todo ello, además, en el nivel de la descripción lingüística de la frase. Lo que se está proponiendo ahora es una lingüística del texto o del acto comunicativo, una lingüística de la comunicación en donde la frase juega un papel muy corto. En el recuadro correspondiente a la competencia lingüística tradicional he incluido las funciones del lenguaje, porque ciertamente ya se había estudiado su existencia; primero lo hizo Bühler, y luego Jakobson; pero lamentablemente, sus estudios se aprovecharon sólo en los análisis literarios, y no se aplicaron a la descripción del lenguaje cotidiano.

Resumiendo, podemos ver el último contraste del cuadro de la transparencia; frente a la reducción del lenguaje a puro código, a un sistema de formas (que sí, lo es, pero es mucho más que eso), la comprensión del lenguaje como una ACTIVIDAD humana, como una conducta social, como una herramienta para la INTERACCIÓN y como el dominio de una comunidad.

Una vez que hemos visto con cierto detenimiento las características del enfoque comunicativo, pasaremos a considerar las características de una programación basada en ese enfoque. Existen diversas opciones, y yo no sabría muy bien con cuál de ellas quedarme. No obstante he creído que podría sernos útil tomar aquélla que estructura los contenidos en torno a funciones. En la página 5 de vuestro cuadernillo (*cuadro núm. 6*) os he presentado dos modelos de lo que representa elegir una función (modelo A) o una estructura gramatical (modelo B) como elemento ordenador de los contenidos de aprendizaje.

Vamos a suponer que en un determinado curso se ha decidido introducir la función PEDIR PERMISO. En la terminología notional-funcional se llama FUNCIÓN al acto de habla que se quiere o que se va a realizar -en este caso, pedir permiso-. Y se llama EXPONENTE a cada una de las frases con las que se puede realizar dicha función. El modelo que os presento es un poco esquemático, pues no toman en consideración los diferentes registros, ni los diferentes "roles" sociales en que se pueden encontrar los hablantes; pero podemos considerar que un exponente bastante frecuente para pedir permiso viene dado por la secuencia. "¿Puedo + infinitivo (según la actividad para la que se pide permiso) + por favor (si procede) + una explicación (cuando proceda)", y esta explicación tendría como exponente la secuencia "tengo que/necesito + un sintagma verbal". Ese sería el esquema básico, y a la derecha de la imagen tenemos la lista de los diversos componentes. En cuanto al léxico, hay dos categorías; aquél que viene exigido por la propia función (PODER, TENER QUE, NECESITAR, en presente de indicativo, y sólo en primera persona, pues "podéis", "pueden", etc. no se utilizan para pedir permiso; si digo: "¿Podéis abrir la puerta, por favor?", estoy pidiendo un favor, estoy pidiendo que otros realicen una acción, pero no estoy pidiendo permiso para realizar yo una acción; por lo tanto, no es necesario, en este caso, enseñar la diptongación o = ue del presente de indicativo de algunos verbos); y los contenidos léxicos que vienen dados por la situación, que pueden ser múltiples: PAGAR, si estoy hablando con el cajero o IR A TAL SITIO o cualquiera otro; un léxico, obviamente, mucho más

diversificado que el que viene exigido por la función, y que queda abierto a las distintas situaciones en que el hablante pueda encontrarse.

CUADRO NÚM. 6

MODELO A

FUNCIÓN PEDIR PERMISO

Exponente: ¿Puedo... -ar }
 -er } (por favor)? +
 -ir }

EXPLICACIÓN { tengo que...
 { necesito...

LA GRAMÁTICA:

- es uno más entre otros componentes
- que actúa simultáneamente y en interrelación con ellos
- que aparece por exigencias del exponente elegido

EL OBJETIVO:

Se alcanza globalmente, aunque haya fracasos parciales (en léxico, entonación, gramática...) siempre que éstos no sean tan grandes que afecten al todo (¿Puedo fumar aquí? por ¿Puedo firmar aquí?, y en este caso, competencia estratégica del hablante).

Componentes

- Léxicos:

a) de la función: PODER, TENER
 TENER QUE
 NECESITAR

b) de la situación: pagar / ir /...

- Gramaticales: pUEdO + inf.
 tenGO + inf.
 necesitO + inf./nombre

- Sociolingüístico { por favor } +
 { EXPLICACIÓN } -

- Fonéticos: Entonación, pausas

- Gestualidad

- etc.

MODELO B

ESTRUCTURA:

Diptongación o > UE

LA GRAMÁTICA:

- Es el centro, el tema de la unidad
- Actúa como base de la comunicación
- Aparece "per se"

EL OBJETIVO

- El objetivo de aprendizaje se alcanza cuando hay corrección gramatical.
- El objetivo comunicativo se alcanza independientemente del objetivo de aprendizaje.

Léxicos:

a) de la situación: xxx, nnn

b) para la estructura: cuantos más, mejor:
 PODER, MORIR, VOLVER, SOÑAR, DORMIR etc.

- Gramaticales: ya definidos

El resto: se practicarán en diversas situaciones

Los contenidos gramaticales, ahí los veis, y no creo que haya más que esos para solicitar permiso.

En cuanto a los sociolingüísticos, consistirán en la conveniencia o no de incluir POR FAVOR, y de dar o no dar una explicación.

Los contenidos fonéticos se refieren tanto a los fonemas, que seguramente todos los alumnos tendrán ya asimilados, como a los rasgos suprasegmentales, en estrecha relación con los contenidos sociolingüísticos; cuál es la entonación más adecuada, las pausas que conviene hacer, etc., de acuerdo con quién sea el interlocutor.

En fin, hay otros contenidos, como los de comunicación no verbal, la gestualidad, etc., que pueden ser importantes por ser peculiares de la cultura cuya lengua se está estudiando, y que a la hora de comunicarse efectivamente tienen a veces más relevancia que los verbales.

Como veis, la gramática es uno de los componentes de la función. Sólo un componente más, y un componente más que actúa simultáneamente y en interrelación con los otros. Por eso entiendo que la gramática sola no permite interpretar si ese señor está pidiendo permiso o está haciendo otra cosa.

Y, en consecuencia, el objeto comunicativo se alcanza globalmente, es decir, poniendo en acción todos los recursos, tanto los léxicos, como los gramaticales, como todos los demás. Es posible, por tanto, que haya fracasos parciales, es decir, fallos en alguno de los contenidos, sin que ello haga fracasar la comunicación. Por ejemplo, un fallo léxico por el que un alumno confundiera FUMAR CON FIRMAR podría afectar al resultado de la comunicación (y, aún en tal caso, sería fácilmente subsanable por el oyente, dada la situación en que se produjera, los movimientos corporales que hiciera el hablante, etc; y en caso de que no consiguiera subsanarlo, pero se sintiera sorprendido por la petición de su interlocutor, pondría en acción su competencia estratégica: "Perdón, ¿dice usted FUMAR, o se refiere a otra cosa?")

Si observamos ahora el modelo B, en el que se ha decidido introducir el paradigma verbal de presente de indicativo en los verbos con diptongación en la raíz, ¿qué contenidos vienen dados por esta primera opción?

En cuanto a los léxicos, aquéllos que dependan de la situación se encuentran sujetos a la misma multiplicidad de posibilidades que en el modelo A. Y aquéllos que vengan pedidos por la propia estructura, pues serán cuantos más, mejor; se trata, en efecto, de que aprendan los alumnos que hay verbos en los que sucede tal cosa, y concretamente, en tales y tales verbos. Con lo que se corre el riesgo de estar introduciendo léxico y frases y estructuras cuya necesidad para el grupo de alumnos en ese momento esté tal vez por demostrar.

Los contenidos gramaticales venían definidos por la propia elección que se había hecho, y en cuanto al resto de contenidos, lo que sucedía es que se elegían al azar (y, si no era al azar, era de acuerdo con lo que resultaba más obvio a la vista de la gramática y el vocabulario elegidos) determinadas situaciones, y lo que esas situaciones dieran de sí pasaba a conformar los contenidos de aprendizaje.

El recuadro de la izquierda pretende mostrar el carácter predominante de la gramática en este tipo de programación, a la vez que la pobreza comunicativa del planteamiento. Obviamente se alcanzaba competencia comunicativa, y a la vista está, pues de entre todos aquellos que hoy hablan perfectamente idiomas extranjeros, un cero por ciento los aprendió con metodología comunicativa planteada explícitamente como tal. Eso no quiere decir que el método usado fuera, pues, mejor ni peor; eso quiere decir que el ser humano tiene muchos recursos, muchas capacidades, y que muchas veces aprendemos cosas no gracias a sino a pesar de, y nuestra tarea como profesionales de la enseñanza de idiomas es que los gracias a vayan en aumento, y los a pesar de decrezcan progresivamente.

Si ahora miráis esta transparencia (*cuadro núm. 7*), podéis observar que las cuatro columnas (para manipular un aparato, para hacer una reacción química, para rellenar una solicitud escrita, y para cocinar una plato típico) corresponden a otros tantos ámbitos en los que se va a realizar la función que encabeza la página (DAR INSTRUCCIONES).

CUADRO NÚM. 7
DAR INSTRUCCIONES:

(para manipular un aparato)	(para hacer una reacción química)	(para rellenar una solicitud escrita)	(para cocinar un plato típico)
De validez general			
SE APRIETA HACIA DENTRO Y SE TIRA HACIA ARRIBA HAY QUE APRETAR HACIA ADENTRO Y TIRAR HACIA ARRIBA			
Personalizado:			
APRIETA /-E HACIA ADENTRO Y TIRA /-E HACIA ARRIBA APRIETAS /-A HACIA ADENTRO Y TIRAS /-A HACIA ARRIBA TIENES / TIENE QUE APRETAR HACIA DENTRO Y TIRAR HACIA ARRIBA			

Indicando circunstancias temporales:

PRIMER / LUEGO / DESPUÉS / AL FINAL			
A LA VEZ, AL MISMO TIEMPO			
NO ABRAS HASTA QUE NO OIGAS EL CLAK CUANDO OIGAS EL CLACK, ABRE			

¿QUÉ ELEMENTOS SON NECESARIOS PARA TODAS LAS TAREAS, Y CUÁLES SON ESPECÍFICOS DE CADA UNA?

Lo que quiero plantear en este ejercicio es que veamos cómo el vocabulario y la gramática se organizan en torno a una función. Hay una cuestión previa, y es que la función está aquí definida en términos de producción (DAR) pero podría estar dada en términos de recepción (ENTENDER); se elige una u otra opción en función de las necesidades del grupo-meta, es decir, que puede muy bien suceder que las personas que están estudiando o que van a estudiar el curso de español tengan que desarrollar tareas en las que será fundamental entender instrucciones, pero que nunca las van a transmitir ellos mismos; o, por el contrario, puede suceder que los alumnos van a tener que desarrollar tareas en las que van a tener que dar muchas instrucciones. Un segundo nivel de opciones se refiere al tipo de oyentes que van a tener los que dan instrucciones: si va a ser un público general (y entonces convendrá atender al recuadro "De validez general-), o bien si van a ser personas individuales, con lo que habrá que ir al recuadro "personalizando"; y aún dentro de este recuadro, si la relación con su interlocutor va a establecerse en la forma TÚ o en la forma USTED.

Lo que quiero que hagáis es que rellenéis los recuadros que están en blanco con las formas correspondientes, y luego que me digáis cuáles son los elementos que se revelan como necesarios para todas las tareas, y cuáles son los específicos de cada una.

Me vais a perdonar el poco rigor en algunas de las etiquetas. Así, donde he puesto "validez general", la verdad es que no encontraba otro término más descriptivo, y quería eludir usar la fórmula "de forma impersonal", para evitar la confusión con la impersonalidad verbal. Uno de los ejemplos típicos de la enseñanza tradicional de español podría ser LOS VALORES DEL "SE"; otro, las formas perifrásticas, "TENER QUE", "HAY QUE", etc. Y, al introducir esos temas, tal como hemos visto en el esquema núm. 6, se hace un tratamiento, si no exhaustivo, sí bastante extenso de lo que gramaticalmente comporta: SE impersonal, SE reflexivo, etc. Y también veíamos que en una programación nocional-funcional la gramática aparece, y lo hace cuando viene exigida, y sólo en la medida en que viene exigida por la función que se está trabajando. Entonces, en este ejemplo, vemos que para dar instrucciones de validez

general se puede utilizar o bien el *SE* impersonal, o bien la perífrasis *HAY QUE*; con lo cual, tenemos dos formas gramaticales que aparecen juntas en la programación; ahora bien, para que el alumno sea capaz de dar instrucciones, no necesitamos hablarle ni de la pasiva refleja, ni del *se* reflexivo, ni del contraste *SE / LE*, ni todas estas ramificaciones de la problemática del pronombre *SE*.

UN PARTICIPANTE - Pero aquí faltaría la forma con "usted", por ejemplo: "Corte por la línea de puntos."

E. M. P. Bueno, la he puesto en el recuadro "PERSONALIZADO", aunque es cierto que también se utiliza de forma impersonal. En realidad es un cuadro condensado, porque esto no es un material didáctico para utilizar directamente con los alumnos, sino que lo he preparado especialmente para esta sesión, y entonces hay inexactitudes de este tipo.

Ahí, en ese recuadro, podemos observar también, que si se trata de dar instrucciones para cocinar un plato típico, es muy posible que lo que queramos es que sean capaces de explicárselo a un amigo, y entonces la opción gramatical y estilística más obvia es la del presente de indicativo; mientras que si la receta aparece en un programa de radio, o escrita en una revista, a lo mejor conviene utilizar un lenguaje más formal, en donde entraría la pasiva con *SE*.

Y, luego, en cualquier serie de instrucciones que vayamos a dar, necesitaremos unas expresiones para referirnos a las circunstancias de tipo temporal; inicio, secuencial, final, anterioridad, simultaneidad, etc.

PARTICIPANTES - Supongamos que yo quiero estudiar el uso impersonalizado del idioma, el uso impersonalizado de "se".

- Ese es el modelo B del cuadro núm. 6.

- De acuerdo; entonces tú lo has caricaturizado y has dicho que elijo el texto que me venga en gana. Realmente, yo tampoco soy partidario de la programación gramatical, pero sí que existen, creo, términos medios, que no son necesariamente lo que tú presentas. Por ejemplo, yo quiero que los alumnos, porque es muy frecuente, no solamente en una función, sino en todas las funciones, contrasten el uso impersonalizado, y lo aplico a una serie de funciones. Es decir, no he partido de la función, solamente de pedir permiso, solamente de manipular una máquina, sino que he partido de un hecho impersonalizado. Pero inmediatamente voy a las funciones que sé que son las funciones que este tipo de alumnos necesita. A mí me parece que este modelo no es A ni es B.

E. M. P. Pero si tú misma me dices: “voy a las funciones que este grupo necesita”, yo te pregunto: ¿y por qué das ese rodeo, por qué te vas a la impersonalidad para volver a las funciones, por qué no partes directamente de las funciones. ?

UN PARTICIPANTE - Porque posiblemente en la misma clase surgen inmediatamente otras funciones.

E. M. P. De acuerdo. Cien por cien de acuerdo.

UN PARTICIPANTE - Esto es muy normal. Y verás: hay por debajo otra reticencia. Estoy totalmente de acuerdo en el planteamiento comunicativo, totalmente de acuerdo, por muchísimos conceptos. Pero me da la impresión de que a veces llegamos mucho al materialismo de la lengua como método de usar y tirar. Entonces, ¿la lengua es sólo una función? No señor, para mí la lengua es algo más que una función. Tú no lo has dicho, pero yo, en el fondo, a veces, cuando oigo hablar de pedagogía comunicativa, pienso que no es exactamente la comunicación lo que se está pretendiendo, sino un uso de la lengua muy inmediato, y para un primer momento de aprendizaje... ¿Te das cuenta?

E. M. P. Sí, y eso que me dices tiene mucha base. Lo que pasa es que yo te he dicho que había elegido uno de los modelos. ¿Por qué he elegido este modelo? Porque creo que nuestra profesión consiste fundamentalmente en enseñar idioma a adultos que lo necesitan inmediatamente, y que lo necesitan para unos fines muy determinados. Es muy distinto, por ejemplo, enseñar segundos o terceros idiomas en bachillerato, y en ese campo no entro. Es muy distinto también de enseñar idiomas a adultos que tienen un interés... ¡qué sé yo! Por ejemplo, a mí de repente me entra un entusiasmo por la cultura italiana y, a pesar de que yo, con mi español, y como hablo catalán, y encima me enseñaron francés, y latín..., voy a Italia y todo el mundo se dará cuenta de que no hablo italiano, pero me defiende; pero lo que pasa es que yo quiero aprender italiano porque me entusiasma esa cultura y quiero leer su literatura. ¿Ves la diferencia? Pero en toda la exposición parto del supuesto de que tenemos un amplio grupo de personas que necesitan aprender un idioma con cierta urgencia, y con unas necesidades, y les vamos a suministrar los instrumentos. Aparte de eso, yo creo - pero esa ya es otra historia- estoy convencido de que éste es también el mejor sistema para aprender un idioma, pero de eso no voy a intentar convencerte.

UN PARTICIPANTE - Yo eso no lo discuto. Ahora tú sí que has concretado mucho el campo y has dicho: “Estamos pensando en un tipo de alumnos que tiene inmediatez de aprender el idioma, y una urgencia para usarlo de inmediato.” Bueno, alumnos por ejemplo que aprenden español en Madrid, es la urgencia de un primer curso.

E. M. P. No; en el primer curso tienen necesidad de sobrevivencia. Y en el cuarto curso tienen necesidad...

UN PARTICIPANTE - Pero bueno, mi experiencia es que en Madrid después de quince días han avanzado lo que pueden avanzar fuera de España en equis tiempo. Entonces la comunicación la tienen muy realizada en este sentido. A mí lo que me gusta luego ver es qué otras funciones que no son estas tan inmediatas, o sea...

- Yo, teóricamente, estoy de acuerdo con lo que tú dices, pero yo no sé cuál es el planteamiento cierto. Creo que no lo tenemos que hacer ahora, pero falta un poco una definición.

E.M.P. Eso es completamente cierto. Pero resulta que la metodología comunicativa no se limita a dar instrucciones. Es decir, las funciones son un instrumento para establecer programas, (y para establecer programas en niveles elementales más fácilmente, de una manera más fácil que en niveles elevados). Pero la metodología comunicativa no se limita a establecer listas de funciones, sino que va más allá; se propone establecer la comunicación auténtica en el aula. Y ésta es la segunda parte de nuestro trabajo; cómo se lleva a cabo eso en el aula.

Lamentablemente creo que no vamos a tener ya tiempo, pero tal vez encontréis algo en el cuadernillo que os he entregado.

Es decir: la comunicación es que si un profesor -y perdonad que no se me ocurra otro ejemplo que no sea de nivel elemental, pero da igual- si en una clase se está practicando este tema: "¿Qué te gusta hacer los fines de semana?", y resulta que al cabo de diez minutos de práctica no recuerda lo que les gusta hacer a sus alumnos, ahí no ha habido comunicación. En otras palabras; las funciones, por sí solas, pueden muy bien llevarnos a una enseñanza no comunicativa si perdemos de vista que una enseñanza comunicativa es algo muy distinto de una simple lista de funciones y una definición de objetivos. Cuando en el Consejo de Europa se hizo la definición de objetivos, y cuando se establecieron las listas de funciones, lo único que se hizo fue facilitar la selección de contenidos de aprendizaje, para alcanzar de una manera más fácil una respuesta a las necesidades comunicativas que el alumno -futuro hablante- tendrá cuando esté en la situación de desenvolverse usando la lengua que está aprendiendo; pero eso no implica que por estar practicando "¿Puedo entrar? ¿Puedo hablar? ¿Puedo fumar" en lugar de estar practicando "Llego a las 9, llegamos a las 9, etc." estamos haciendo enseñanza comunicativa; no. La enseñanza comunicativa, como he querido poner de manifiesto al principio, es establecer comunicación en el aula. Creo que una de las maneras más fáciles de establecer comunicación en el aula es organizarla en torno a las funciones, y admito que eso es más factible en los niveles elementales. Pero, cuando se han superado esos niveles, la enseñanza comunicativa sigue vigente y no permite -no digo que exija funciones- pero no permite estructuraciones gramaticales, porque en definitiva las estructuraciones gramaticales

te llevan a prestar excesiva atención a la forma en detrimento de la atención al sentido.

UN PARTICIPANTE - Una cosa sobre lo que ha dicho antes. Me ha parecido entender que rechazaba usted algún acto o idea comunicativa a nivel de enseñanza oficial para no adultos.

E. M. P. No. He dicho que lo que estaba planteando era algo referido exclusivamente a la enseñanza de adultos, y que no entraba en la discusión sobre cómo se aplica eso a la enseñanza a alumnos de enseñanza media o primera. No he dicho que lo rechace, sólo que no entro en esa discusión.

UN PARTICIPANTE - De todos modos, por lo que has contestado sobre la enseñanza comunicativa y el método funcional, me parece que éste sólo es una parte de aquélla, es decir, que se utilizan las funciones más que nada para lo que antes se consideraba gramática, o estructuras; pero eso es sólo una parte, ¿no?, de la enseñanza comunicativa. En la intervención de antes se estaba confundiendo la enseñanza comunicativa con el método funcional, y creo que eso es una cosa que pasó hace años, y que los que estamos por la enseñanza comunicativa no estamos por el método funcional, pero admitimos que tiene una parte interesante, y que me parece que es la que mejor se puede utilizar para introducir lo que tradicionalmente era la gramática.

E. M. P. Sí, hasta cierto punto estoy de acuerdo; y si no lo he dicho antes, lo quería decir; he elegido para la presentación de hoy una estructuración nocional-funcional de unos cursos, pero la enseñanza comunicativa tiene otras opciones y otras alternativas.

Otro ejemplo, no del conflicto, sino de la interrelación entre funciones y gramática puede ser éste. Tomemos este intercambio entre dos hablantes:

— *¿Qué disco pongo, el de Aute o uno de jazz?*

— *El que prefieras (el que quieras, el que más te guste).*

En una programación estructural parece obvio que aquí se trabajaría el contraste indicativo / subjuntivo, y ahí residiría la fuerza del trabajo en la clase y en los ejercicios asignados como tarea para casa.

En una programación nocional-funcional, la función a trabajar aquí parece ser la de “dejar la elección al interlocutor”. Es evidente que en español, para ello usamos el subjuntivo, porque el contraste con el indicativo reside fundamentalmente en que si no queremos dejarle esa opción, le indicamos cuál preferimos nosotros, usamos el indicativo: “El que está encima de la mesa”. Pero, claro, ésta sería una respuesta esperable a la pregunta que nos habían hecho. (“¿Qué disco pongo, el de Aute o uno de jazz?”), a no ser que encima de la mesa hubiera uno de jazz o uno de los varios de

Aute que existen en la colección de discos del interesado. Pero el punto que yo quiero poner de relieve es otro; y es que el subjuntivo forma sólo una parte de la respuesta (de la respuesta correcta, no de la respuesta inteligible) que deja la elección al interlocutor. Porque ahí entran, además, el relativo, y el léxico, y la entonación, y todo ello junto, hace inteligible la respuesta, aunque falle alguno de los componentes (¿recordáis lo que decíamos antes?). En la enseñanza comunicativa le presentamos al alumno muestras correctas, pero le aceptamos formas incorrectas, en la medida en que éstas son esperables en relación con el nivel de desarrollo de su competencia lingüística, y en la medida en que no impidan la comunicación.

UN PARTICIPANTE - Cuando se da la respuesta "El que tú quieras", lo que hay aquí es un contraste entre referente conocido y referente desconocido.

E. M. P. Eso es verdad, pero ahí sí que entramos de lleno en la gramaticalización de las clases. Tal vez en un determinado estadio del desarrollo del grupo o de uno de los alumnos sea necesario dar esa explicación. Pero es mucho más sencillo enseñarles que se deja la opción al interlocutor de esta forma, y usando subjuntivo; pero es que, además, el contraste con el indicativo no es posible en esta frase, porque siempre o al menos en el 99 por ciento de los casos) aparecerá el subjuntivo. O sea; que el indicativo aparece en este contexto, no en la lengua real, sino en los manuales de enseñanza para ejemplificar un contraste, y hacerlo en términos más bien teorizantes, y poco orientados a la práctica.

UN PARTICIPANTE - En este caso tengo algo que decir: "Eso es lo que tú quieres."

E. M. P. Claro, pero eso es una frase que no es una respuesta a una pregunta que yo te haya hecho, eso no es dejarme a mí la elección. Y más aún; en esa frase, para realizar la función o las funciones que esa frase expone, no cabe el subjuntivo.

Si os parece, podemos utilizar el último rato que nos queda para resolver este ejercicio práctico. Podrías trabajar en grupos, como mínimo de tres cada grupo. Si os parece. Nos quedan cinco minutos. (*Cuadro núm. 8*).

CUADRO NÚM. 8

PRACTIQUEN LA FUNCIÓN “RECOMENDAR” (ALGO EN UN RESTAURANTE):

En una comida de despedida a un compañero de empresa. Tú estás sentado/a junto a tu jefe. Practica con él /ella este ejercicio. Ten presente que debes elegir tus réplicas según lo que él / ella haya dicho.

MODELO 1:		MODELO 2:	
TÚ	¿Qué me recomienda de postre para beber	TÚ	¿Qué me recomienda de postre?
TU JEFE:	Le recomiendo la tarta de fresa las cerezas el helado la fruta del tiempo	No sé	es la primera vez que vengo aquí no conozco bien este restaurante
TÚ	¿Usted cree que me gustará?	TU JEFE	La tarta de fresas. Es riquísima La fruta del tiempo. Suele estar muy fresca La macedonia de frutas. Le gustará
TU JEFE:	Sí, le gustará mucho	Depende	¿le gustan los pasteles? ¿le gustan los helados? ¿le gusta el flan?
		TÚ	¿Usted cree que me gustará? la macedonia no me gusta/n mucho ¿sí? los pasteles ...
			Ah, pues voy a pedirlo / la / los / las
		TU JEFE	Ya verá qué bueno / -a – está / lo / la hacen

COMENTARIOS:

- ¿En qué medida refleja (o no refleja) la comunicación real cada uno de estos modelos?
- ¿Qué destrezas requiere/fomenta en el alumno la práctica con cada uno de ellos?

¿Hay algún grupo que tenga interés en manifestar algo respecto de las dos muestras que os he propuesto? ¿Habéis llegado a algún tipo de conclusión?

He oído alguno de los comentarios que hacíais, en el sentido de si las respuestas que se pedían estaban relacionadas directamente con los materiales que se ofrecían o bien si esos materiales eran susceptibles de una utilización comunicativa. Yo creo que la respuesta es obvia, es que sí, y os remitiría a una de las páginas de vuestro cuadernillo que nos hemos saltado, en donde Piepho, un alemán y Stevick, un americano, hablan de lo que entienden por “comunicativo”. Piepho establece de una manera muy tajante “no conozco ningún manual con cuyos ejercicios y textos no se puede llevar a cabo una enseñanza comunicativa de la lengua”. Es decir, lo importante son los procesos que se establecen dentro del grupo. El profesor, si juega un papel adecuado, es importante, pero creo que son más importantes los alumnos, una vez que se ha encauzado la actividad. Y, también, lo que dice Stevick: “Se dice

que un determinado acto realizado por una persona es comunicativo en tanto en cuanto provoca algún cambio en la mente de otra persona.” Y añade, que la comunicación hay que considerarla como una cuestión de nivel y de grado, no se puede decir de una frase por sí misma si es comunicativa o no lo es. Las muestras lingüísticas que nos encontremos en un libro pueden tener un aspecto más o menos real, auténtico, comunicativo, pero en definitiva, las muestras en sí mismas ni lo son ni lo dejan de ser. Adquieren dicho carácter por el uso que hacemos de ellas, según las integremos dentro de nuestras estrategias comunicativas o de interacción con nuestros interlocutores o dentro del grupo.

Éste era un aspecto que quería resaltar. El modelo 1 presenta un aspecto nocional-funcional, pero corre el riesgo de caer en la práctica de funciones como si fuera una práctica de estructuras. Lo que uno de los hablantes vaya a decir no depende de lo que el otro le haya contestado, únicamente tiene que prestar atención a la marca de singular / plural en la respuesta del jefe, para decidirse por “¿Usted cree que me gustará/n?”, es decir, no hay comunicación, hay atención a la forma, es decir, en el inconsciente del alumno se produce esta reacción. “Me importa muy poco lo que me recomiende usted, porque le vaya preguntar si me gustará/n.” Mientras que, en el segundo modelo, tengo que prestar más atención a lo que me sugiera, y además, tengo la posibilidad de elegir varias opciones semánticas y comunicativas, no se me ofrece como una única opción la elección entre singular / plural.

Volviendo a las nociones y las funciones, creo que sí, que son el camino más directo, más económico y efectivo para promover la comunicación; pero que ésta va mucho más allá, y que reside mucho más en el cómo que en el qué.

Veo que se nos acaba el tiempo, así, que lo dejamos aquí. Muchas gracias por vuestra paciencia y, como seguimos en contacto, seguiremos hablando.

SELECCIÓN DE LIBROS DE ORIENTACIÓN PRÁCTICA

BRUMFIT, C.J.: *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.

BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (eds.): *The Communicative Approach to language Teaching*. Oxford University Press.

CANDLIN, C.N.: *The Communicative Teaching of English*. Longman.

JOHNSON, K.: *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Pergamon Press.

JOHNSON, K. & MORROW, K. (eds.): *Communication in the Classroom*. Longman.

LEECH, G. & SVARTVIK, J.: *Communicative Grammar of English*. Longman.

LITTLEWOOD, W.: *Communicative language Teaching*. Cambridge University Press.

MUNBY, J.: *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T.S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.L.: *Identifying the Needs of Adults Learning Foreign Language*. Pergamon Press.

SAVIGNON, S.: *Communicative Competence*. Addison-Wesley.

SAVIGNON, S. & BERNS, M. (eds.): *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Addison-Wesley.

SLAGTER, P.J.: *Un nivel Umbral*. Sección de Publicaciones del Consejo de Europa.

STEVICK, E.: *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

STEVICK, E.: *Teaching languages: A Way and Ways*. Newbury House.

UNDERWOOD, J.H.: *Linguistics, Computers and the language Teacher. A Communicative Approach*. Newbury House.

WIDDOWSON, H. G.: *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

WILKINS, D. A.: *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

YALDEN, J.: *Communicative Syllabus Design: Evolution, Design, Implementation*. Pergamon Press.

Pädagogische Arbeitsstelle del Deutscher Volkshochschul-Verband de la República Federal de Alemania: *Grundbaustein Spanisch, y Das VHS-Zertifikat Spanisch*.