

TENDENCIAS METODOLÓGICAS POSTCOMUNICATIVAS⁵⁴

Marta Baralo y Sheila Estaire Universidad Antonio de Nebrija

Communicative language teaching has received contributions from a great number of fields, such as sociolinguistics, psycholinguistics, applied linguistics, speech ethnography, pragmatics, pedagogy. These contributions have opened new lines in the areas of methodology and syllabus design which are currently being researched and trialled in classrooms. Not only is language teaching being influenced by these interdisciplinary contributions but also by an increasing diversification of learner interests and learning contexts.

In recent years, there has been a growing interest in what has been called 'postcommunicative trends', which offer a critical revision of foreign language teaching and incorporate new course designs, varied in structure, objectives, contents, methodology, target learner groups, in an effort to find answers, often somewhat unorthodox, to an ever changing context. Flexibility and a certain degree of informed eclecticism seem to be the defining features of these trends. This article is an attempt to offer a constructive reflection on the latest developments within what can be considered postcommunicative trends in foreign language teaching and learning.

Palabras clave: lenguas extranjeras, metodología, currículo, enfoque comunicativo, aprendizaje mediante tareas, postcomunicativo

1. Introducción

En el marco de los escenarios bilingües, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras cobran especial importancia y actualidad. En este trabajo queremos abordarlos con el propósito de revisar las tendencias y enfoque

⁵⁴ citar como: Baralo, M. y S. Estaire (2010): «Tendencias metodológicas postcomunicativas» en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad. Bern: Peter Lang.

metodológicos que se aceptan y se adoptan en las aulas de lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE).

En los últimos años se ha empezado a usar, en algunos ámbitos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, una terminología que va más allá de lo comunicativo y que se plasma en palabras que todavía no aparecen en el discurso académico y didáctico de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua no nativa. Nos llaman especialmente la atención el término “postcomunicativo”, asociado con cierta frecuencia al adjetivo “eclectico”.

Como profesoras responsables de la formación de profesores de español como lengua extranjera (E/LE) nos planteamos la necesidad de detenernos a reflexionar y a hacer un cierto balance didáctico-metodológico de lo que ha sucedido en las últimas décadas, fecundísimas por cierto, en la didáctica de E/LE.

El objetivo que nos mueve es múltiple y la autoría conjunta de esta reflexión compartida está más que motivada, porque sin los aportes científicos, técnicos, didácticos, experienciales y metodológicos que nos ha brindado la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los profesores de E/LE, no hubiéramos podido recorrer un camino tan rápido y tan fecundo en la lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2 y LE.

Nos proponemos, por un lado, analizar los aportes del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y del español y del inglés, en particular. Por otro, presentar y analizar modelos metodológicos actuales para facilitar la adquisición de la competencia comunicativa en lengua no nativa, que podrían tener cabida bajo la etiqueta de “postcomunicativo”. Intentaremos interpretar el significado del prefijo “post” a la luz de las evoluciones semánticas asociadas a la postmodernidad e introducir este nuevo concepto al discurso metodológico de lengua española.

Para ello, abordaremos en la primera parte del trabajo una revisión del enfoque comunicativo, de qué se aprende y cómo se aprende según los principios básicos de las metodologías comunicativas. Pondremos especial atención a la aplicación de las metodologías al aula de español, siguiendo un criterio cronológico. Comenzaremos por el cambio metodológico que supuso la introducción de las funciones comunicativas en los programas

nociofuncionales para la enseñanza de LE (*Un Nivel Umbral* 1979). Queremos destacar los aportes esenciales de esta primera etapa de los llamados enfoques comunicativos en la didáctica de LE, tanto en los fundamentos teóricos como en sus implicaciones didácticas en el aula de LE.

En la segunda parte analizaremos las llamadas tendencias postcomunicativas, entre las que podremos incluir el aprendizaje mediante tareas, los diseños por competencias, los cursos de contenidos, el aprendizaje en entornos virtuales, el aprendizaje cooperativo, las necesidades específicas de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos lingüísticos y los desarrollos asimétricos de las diferentes subcompetencias lingüísticas y actividades de comunicación, la influencia del MCER en áreas como la evaluación y el concepto cognitivo de competencia plurilingüe.

Y todo esto, en primer término, con el deseo de que las conclusiones sirvan de comienzo para un periodo de reflexión, entre los formadores de profesores de lenguas extranjeras, entre los profesores experimentados y entre los que comienzan en este camino, sobre las múltiples opciones que tenemos a nuestro alcance y sobre los contextos educativos en los que éstas pueden ser más efectivas. En segundo término, con el deseo de que si efectivamente lo postcomunicativo se asocia al adjetivo “eclectico”, esto no nos lleve a generalizar “eclectico” como modificador de “metodología de enseñanza de lenguas”, muy especialmente si se le da el significado de ‘todo vale’.

2. Principios básicos de las metodologías comunicativas

A comienzos de los años 70 y debido a la influencia de factores variados, se produce un cambio de tendencias en la didáctica de lenguas extranjeras, en particular, en el ámbito del inglés. Se cuestionan los fundamentos psicolingüísticos del conductismo, por influencia de los modelos mentalistas, y ello trae como consecuencia un progresivo debilitamiento de los métodos audiolinguales y del enfoque oral. Las nuevas propuestas didácticas incluyen el concepto de comunicación, frente al concepto de estructura, y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje en los cursos de lenguas extranjeras (Hymes 1971; Canale 1975; Widdowson 1978; Lloberas, coor. 1995, entre otros).

Como se ha explicado en numerosas publicaciones, el concepto de competencia comunicativa procede de ámbitos diferentes a la metodología de enseñanza. La didáctica de LE ha sabido nutrirse de las aportaciones e influencias de la lingüística funcional, de la etnografía del habla, de la etnolingüística, de la antropología, de la pragmática, la sociolingüística y la filosofía del lenguaje. Estos diferentes campos de investigación han confluído en un dominio aplicado a la didáctica de LE, gracias en parte, a las iniciativas del Consejo de Europa para mejorar y unificar los objetivos de la enseñanza de las diferentes lenguas europeas. El Consejo de Europa hizo posible que se reunieran investigadores y expertos de la lingüística aplicada con el objetivo de desarrollar nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se perseguía la finalidad de que dicha enseñanza respondiera a la realidad social, cultural y política de Europa. El primer resultado de estos esfuerzos se concreta en el llamado Nivel Umbral, listado de las funciones comunicativas que debe dominar un hablante para ser un usuario autónomo de una lengua no nativa. El nuevo camino metodológico propuesto se generaliza con el nombre de enfoque comunicativo.

La enseñanza comunicativa de la lengua comienza en los 70 con el enfoque nocional-funcional (Wilkins 1976; Slagter 1979) y se afianza en los 80. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, para conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas más que corrección en la producción de sus mensajes. Se incorporan al proceso de enseñanza- aprendizaje textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas no diseñadas especialmente para la enseñanza de la lengua. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones.

Otro concepto clave que se introduce con el enfoque nocio-funcional es el de la utilidad del proceso comunicativo, que tiene un propósito o función concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Se usa la lengua para preguntar, dar información, explicar, protestar, convencer, comprar, expresar gustos y preferencias, tomar decisiones y, en última instancia, para negociar significados. Por consiguiente, del enfoque nocio-funcional se pasa, casi naturalmente, al enfoque comunicativo.

La incorporación de las funciones comunicativas en el currículo de lenguas extranjeras cambia el foco con respecto a qué se aprende y cómo se aprende. Se amplía la noción de competencia lingüística y se pasa entonces a la de habilidad o competencia comunicativa, que involucra no sólo el saber, sino muy especialmente, el saber usar la lengua, según la situación de comunicación en la que se encuentren los interlocutores. De ahí que la función comunicativa incorpora nuevas nociones, como la intención del hablante, el contexto, la situación, es decir, el control pragmático en el uso de la lengua.

El foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas: del foco en las formas lingüísticas,

se pasa al uso de las formas; de la corrección de la forma se concentra el esfuerzo en la eficacia y adecuación del mensaje; las actividades de los alumnos van del ejercicio, casi siempre estructural, a las actividades comunicativas.

Como se indica en *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos* (AAVV, Equipo Nebrija, 1997: 47), el planteamiento didáctico del enfoque comunicativo se propone conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica de LE pone más atención en el propio proceso cognitivo, en el propio aprendiz, con sus intereses, sus capacidades, su cultura, su manera de aprender. Se va más allá de los resultados del aprendizaje entendidos como hábitos lingüísticos. Los nuevos materiales didácticos, enrolados en este enfoque, incorporan aspectos contextuales y socioculturales. Las clases se hacen más interactivas, las actividades se acercan más a la realidad de la comunicación y se trabaja con textos más auténticos. Se presta atención a principios comunicativos tales como la finalidad comunicativa, el vacío de información, la elección para el emisor e imprevisibilidad para el receptor, aspectos característicos de la comunicación fuera del aula.

El enfoque comunicativo es adoptado por diferentes equipos pedagógicos y por diferentes editoriales que intentan llevarlo a la práctica. Pero en todos los casos existe un marco teórico común. Se desarrolla sobre unos principios básicos, que pueden aplicarse de manera variada en las programaciones de las clases de lenguas segundas o extranjeras. Entre esos principios básicos del enfoque comunicativo podemos destacar:

- Interacción y negociación del significado.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Dimensión sociocultural de la lengua.
- Actividades y ejercitación comunicativa:
 - interacción con el experto y con los compañeros,
 - actividad lingüística (desarrollo e integración de las destrezas),
 - estrategias de comunicación.
- Aplicación de las metodologías comunicativas al aula de español.

3. El aprendizaje mediante tareas

El Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90, si bien ya en los 80 un grupo considerable de profesionales (Long 1984 y 1985, Breen 1984 y 1987, Candlin 1987) comienza a perfilar un nuevo modelo didáctico que supere algunas de sus limitaciones: el aprendizaje de lenguas mediante tareas. Este modelo, que ha continuado su desarrollo en los últimos años, podría, dadas sus características, formar parte de las tendencias postcomunicativas, que se discutirán en el apartado 5. El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico (Estaire 2009) centrado en la acción --- en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Un aspecto crucial en un modelo de estas características es la construcción rigurosa y equilibrada de cada una de las

dimensiones de la competencia comunicativa de los alumnos (lingüística, pragmática/discursiva, sociolingüística, estratégica), para lo cual se hace necesario otorgar a cada una de las subcompetencias un peso específico en el currículo y garantizarle un plan de atención cuidada y detallada en el aula.

Este modelo didáctico asume y aplica las aportaciones provenientes de la investigación sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras, e intenta acompañar la enseñanza/aprendizaje a estos procesos. Esto le lleva, entre otras características importantes, a prestar especial atención al concepto de conocimiento explícito e implícito (Bialystok 1978), al papel que juega cada uno de ellos, así como a los mecanismos de construcción del conocimiento implícito. Dado que es éste el que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos y que se desarrolla de forma subconsciente a través de la exposición a la lengua en comunicación, el aprendizaje por tareas considera crucial la participación en situaciones de comunicación a través de cualquiera de las actividades de la lengua como base para la adquisición (Ellis 1985, 1994, 2003 y 2005, Long 1985 y 1991, Fotos y Ellis 1991, Long y Crookes 1992, Crookes y Gass 1993, Skehan 1996, Willis 1996).

Siguiendo estas pautas, en el aprendizaje mediante tareas, las tareas en las que los alumnos se ven inmersos en la comunicación funcionan como unidad de organización del aprendizaje. Así, en vez de partir de un inventario de contenidos lingüísticos (funciones o estructuras gramaticales), el currículo se organiza a partir de un inventario de tareas. Se argumenta que un inventario de estas características se ajusta mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua que un inventario de contenidos lingüísticos y ofrece el contexto apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (Long 1984 y 1985, Breen 1987, Candlin 1987, Nunan 1989, Long y Crookes 1992, Gass y Crookes 1993).

Ellis 2003: 9-10 enumera seis características de una tarea para el aula:

- Una tarea es un plan de trabajo.
- Una tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles.
- Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en “el mundo real”.
- Una tarea requiere el uso de cualquiera de las cuatro destrezas.
- Una tarea pone en juego procesos cognitivos tales como seleccionar, clasificar, secuenciar, razonar y evaluar diferente información.
- Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

El ‘Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación’ (MCERL, versión en español, Consejo de Europa 2002: 155), por su parte, describe así las tareas que realizamos en la vida diaria:

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.

Es primordial, sin embargo, resaltar que en el aprendizaje mediante tareas la importancia dada a la comunicación, como elemento imprescindible para la adquisición, va acompañada de una atención rigurosa a la forma --- esencial para el desarrollo de la competencia lingüística --- a través de diferentes procedimientos, tanto curriculares como metodológicos (Skehan 1996, Ellis 2003).

Por último, desde una perspectiva pedagógica, este modelo didáctico se basa en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que subraya el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje (Byalistok 1978, McLaughlin 1987, Liceras 1992, Skehan 1998, Baralo 1998, Williams y Burden 1999). En una concepción de esta naturaleza cobran especial importancia el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía (O'Malley y Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, Martín Peris 2000, Villanueva 2002, Fernández 2004).

4. Tendencias postcomunicativas: posindustrial, posmoderno

El prefijo *post-*, de procedencia latina, significa 'detrás de' o 'después de' y tiene una clara referencia temporal e ideológica. No sólo se refiere a algo posterior a una determinada época o movimiento o tendencia, sino que aporta un significado crítico, de reacción o de crisis de los valores sostenidos por el modelo anterior.

El término 'posindustrial' refiere a una sociedad moderna en la que la industria basada en la producción se ve desplazada por las nuevas tecnologías y las actividades financieras y especulativas, que ocasionan una crisis de modelos y de métodos en el mundo industrial. Más evidente todavía es el término 'postmoderno', referido a un movimiento que pone en crisis los valores de la modernidad. Estos valores se basan en principios tomados de la Ilustración y de la Revolución francesa, tales como la modernidad económica del libre mercado y la modernidad política del hombre como ciudadano, con libertad de opinión y derecho a la crítica. El fracaso de la ideología del progreso inevitable, eje de la Modernización teocrática se afronta hoy en día de maneras diversas y se manifiesta a través de una gran variedad de tendencias, muchas veces contradictorias, tanto en literatura, como en pintura, en arquitectura, en cultura o en economía.

Lo Postmoderno es muy difícil de definir, ya que no constituye una tendencia uniforme, un pensamiento único, sino justamente la ruptura en diferentes tendencias. Para Habermas (1999), la posmodernidad se presenta

como antimodernidad y se observa, por ejemplo, en los jóvenes conservadores, que defienden lo subjetivo liberado de las obligaciones del trabajo y la utilidad; con esta experiencia dan un paso fuera del mundo moderno.

Lyotard (1979) critica la sociedad actual postmoderna por el realismo del dinero, que se acomoda a todas las tendencias y necesidades, siempre y cuando tengan poder de compra. Defiende la pluralidad cultural y critica los metadisursos, sean idealistas, iluministas, cristiano, marxista o liberal, incapaces de conducir a la liberación. La cultura postmoderna se caracteriza por la incredulidad con respecto a los metarelatos, invalidados por sus efectos prácticos y actualmente no se trata de proponer un sistema alternativo al vigente, sino de actuar en espacios muy diversos para producir cambios concretos. Para Ballesteros (1989: 170) la postmodernidad tiene una tendencia decadente, pero también desarrolla cada vez más una tendencia resistente,

que se empeña en resistir contra la injusticia, inhumanidad y cretinismo creciente de nuestro mundo y coloca como metas fundamentales la lucha a favor de la paz y en contra de los bloques militares, la defensa de la frugalidad ecológica contra el despilfarro consumista y de la solidaridad ecuménica contra la indiferencia individualista.

En este trabajo interpretamos un sentido de la postmodernidad que implica también la defensa de la pluralidad cultural y la riqueza de la diversidad.

El movimiento posmoderno se manifiesta en diferentes tendencias durante la segunda mitad del siglo XX. A pesar de la diversidad de las corrientes postmodernas, existe una idea que subyace en todas ellas y que se relaciona con un cierto fracaso en los intentos de una renovación profunda de la vida social, económica, artística y cultural actual. No es fácil caracterizar de manera clara y definitiva el movimiento postmoderno, justamente porque se trata de un tema coetáneo, contemporáneo y sin resolución ni nuevas propuestas definitivas para lo que se critica.

Nuestro interés en este trabajo es establecer relaciones conceptuales entre el significado de postcomunicativo, aplicado a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y el significado de los nuevos términos contruidos con el prefijo *post-* para describir tendencias actuales en los ámbitos ya indicados. A pesar de esta dificultad, nos parece sugerente aplicar al término postcomunicativo los rasgos semánticos de *actual, ecléctico, humanista, diverso, pluridisciplinar*, aunque también el prefijo *post-* sugiere una falta de sistema, de unidad, de respuesta única, de autoridad intelectual y científica y de credibilidad ante los grandes discursos institucionalizados. Y quizás algo de todo esto encontramos en la gran diversidad de tendencias que se están manifestando en la actualidad en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas no nativas.

5. Tendencias postcomunicativas en la enseñanza de lenguas

Como decíamos al comienzo, en los finales del siglo XX y los albores del siglo XXI se ha incorporado el prefijo “post-“ al enfoque comunicativo y se empieza a observar el uso del adjetivo postcomunicativo para las tendencias más actuales o más vanguardistas en la enseñanza de lenguas (Brockley 2007 a y b).

Hoy podemos entender los enfoques postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Cada vez es más evidente que ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto de alumnos, a todas les podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles. Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.

En los años transcurridos desde los comienzos del enfoque comunicativo, en la década de los 70, y los primeros años de aplicación, en los 80, la enseñanza de lenguas ha evolucionado, se ha revitalizado y ha tomado nuevas formas asumiendo aportaciones posteriores a los comienzos de dicho enfoque, que han resultado sumamente enriquecedoras y que pueden situarse dentro del paradigma postcomunicativo. Nos referimos a aportaciones:

- provenientes de una continua reflexión sobre la lengua como instrumento de comunicación;
- provenientes de la profundización en la descripción de la competencia comunicativa y de sus diferentes componentes, así como en las maneras de desarrollarlos;
- provenientes de la profundización en el estudio de los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, del papel primordial que juega la participación en situaciones de comunicación así como de sus implicaciones para el aprendizaje;
- provenientes de la profundización en el estudio de la necesidad de prestar atención a la forma de manera rigurosa y de diferentes procedimientos para realizarlo;
- provenientes de las teorías cognitivas/constructivistas del aprendizaje, y de sus implicaciones para el aula;
- provenientes de la profundización en el concepto de autonomía en el aprendizaje y en maneras de desarrollarla;
- provenientes de un reconocimiento de la importancia de la atención a factores afectivos que inciden en el aprendizaje;
- provenientes de la consideración del aula como espacio social de aprendizaje, en el cual la interacción y el trabajo colaborativo juegan un papel de suma importancia;
- provenientes de la profundización en el estudio de diversos aspectos curriculares y didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

En una perspectiva postcomunicativa se tienen en cuenta todas estas aportaciones. En el ámbito europeo ha marcado una fuerte impronta la publicación del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCERL) por el Consejo de Europa en 2001. Este documento asume muchas de las aportaciones mencionadas arriba. Existen además otros factores que necesitan atención, en un enfoque postcomunicativo, cuestión que tratamos a continuación.

Si nos centramos en los alumnos, un factor determinante son los diferentes contextos y ámbitos en los que los alumnos tendrán o podrán tener que actuar en LE. El MCERL (Consejo de Europa 2002: 49) hace un estudio muy pormenorizado de estos ámbitos, que introduce con la siguiente afirmación:

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen.

A continuación (MCERL 2002: 52-53) enumera los ámbitos que “puede resultar útil distinguir, teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas”: el ámbito personal, público, profesional y educativo y examina las situaciones externas que afectarán la forma en que se actuará en cada uno de ellos, describiéndolas en función de los siguientes parámetros:

- el lugar donde ocurren (p.e. hogar, calle, hospital);
- las instituciones u organizaciones que entran en juego (p.e. universidad, empresa, familia);
- las personas implicadas (p.e. policías, compañeros de trabajo, familiares y amigos);
- los objetos del entorno para la situación elegida (p.e. herramientas, mobiliario, documentos oficiales);
- los acontecimientos que tienen lugar en la situación elegida (p.e. vacaciones, enfermedades, entrevistas);
- las acciones realizadas por las personas implicadas (procedimientos administrativos, matriculación, acontecimientos familiares);
- los textos que se pueden encontrar dentro de la situación elegida (p.e. formularios, folletos publicitarios, manuales de instrucciones)

Otro aspecto determinante son las diversas motivaciones para aprender una lengua que tienen diferentes grupos de alumnos. Pueden aprenderla porque la necesitan en relación con su trabajo, o por razones académicas, o por un interés especial en la cultura de esa lengua, o para comunicarse con familiares extranjeros, o como herramienta durante los viajes. Otro grupo numeroso de personas puede necesitarla porque se han instalado en un país extranjero, donde necesitan desenvolverse en prácticamente todos los ámbitos, para muchos, muy especialmente, en el ámbito laboral. Por otra

parte un gran número de jóvenes estudian una LE, no como elección personal sino porque forma parte de su programa de estudios. Todas son motivaciones o razones que afectan la forma de realizar su aprendizaje.

La gran variedad de motivaciones que mueven a las personas a aprender una lengua extranjera ha tenido efecto sobre aspectos curriculares. Por ejemplo, se ha ampliado el abanico de posibilidades para la creación de cursos con fines específicos: LE para personas inmigrantes, para asistentes sociales, para mediadores sociales, para taxistas, para policías de tráfico, para empleados de hostelería, para universitarios que necesitan desarrollar su competencia en expresión escrita a nivel académico. Asimismo, en los últimos años, con el fin de adecuarse a los intereses y necesidades de los alumnos, se ha diversificado a gran escala la variedad de tipos de cursos que se pueden diseñar, además de los cursos convencionales, que ya de por sí ofrecen un amplio repertorio. Como ejemplo de esta gran variedad podemos mencionar el aprendizaje a través de contenidos, ya sean cursos por contenidos académicos, en centros escolares o universitarios, o cursos relacionados con temas de interés para grupos concretos. Dentro de esta segunda categoría, se pueden diseñar, por ejemplo, cursos de lengua a través del cine, del teatro, de la prensa o de otros medios, de la pintura, del flamenco, del tango, del jazz, de la cocina, de tradiciones de países donde se habla la lengua meta, de la arquitectura, de la historia, de canciones y cantantes, de la vida cotidiana en una población concreta, entre otros temas.

No sólo existe una gran variedad en la estructura de los cursos. También encontramos diversidad en los contextos en los que se aprende la LE, que ya no son exclusivamente contextos educativos tradicionales como escuelas, universidades, academias, centros culturales, sino que pueden incluir casos como LE para reclusos penitenciarios, LE para personas que trabajan en alta mar, LE en campamentos juveniles, LE durante un crucero, o incluso el aprendizaje dentro de la línea de aprendizaje-servicio (*service learning*). Asimismo la diversidad atañe a los medios a través de los cuales se puede realizar el aprendizaje. Por un lado, cada vez más los cursos presenciales comparten su lugar con el aprendizaje en entornos virtuales. Por otro, en los últimos años se ha incrementado considerablemente la aplicación de las nuevas tecnologías y recursos TIC (p.e. las WebQuest en el aprendizaje de lenguas extranjeras), un campo que, no obstante, necesita aún un desarrollo mucho más profundo y eficaz.

Desde una perspectiva didáctica, es necesario profundizar en la búsqueda de formas de dotar al programa, de manera efectiva, con una orientación hacia la acción: hacia la capacitación de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Con ese fin es importante continuar buscando las maneras más eficaces de desarrollar equilibradamente las subcompetencias que componen la competencia comunicativa: lingüística, pragmática/discursiva, sociolingüística y estratégica. También dentro de esta línea, se necesita encontrar formas de hacer realidad la construcción del proceso de enseñanza/aprendizaje alrededor de la participación en situaciones de comunicación, como elemento fundamental para la

adquisición, es decir, aprender en el uso y para el uso. En su dimensión didáctica, el diseño de una programación curricular abierta a las tendencias más actuales necesita asimismo prestar atención al desarrollo de las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje.

También es interesante encontrar formas en que puede explotarse el concepto de competencia plurilingüe. La competencia plurilingüe es la competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las diferentes lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCERL). Se refleja, por ejemplo, cuando los interlocutores cambian de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra, o cuando una persona recurre al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito o hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. En situaciones distintas una persona pueda recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.

Como mencionamos en el apartado 3, en una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje mediante tareas cobra especial relevancia ya que las tareas y los principios que subyacen al trabajo mediante tareas pueden resultar apropiados para aplicar prácticamente todos los aspectos tratados más arriba. No sólo pueden resultar apropiados sino que muchos profesionales consideran que facilitan su aplicación (Martín Peris 2000, Fernández 2001 y 2003; Ellis 2003). Asimismo, por su enorme flexibilidad, el trabajo mediante tareas se presta a todo tipo de cursos, tanto los convencionales como los que acabamos de mencionar.

6. A modo de conclusión

Reflexionando con perspectiva histórica, podemos asumir que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas no nativas, el enfoque comunicativo constituyó un avance sustancial e incuestionable en la consecución de objetivos que capacitaban a los aprendientes de lengua para ser usuarios competentes en diferentes situaciones y necesidades de comunicación. Pero también hemos de admitir que, en su aplicación práctica a la docencia, se habían llegado a radicalizar ciertos principios, de tal manera que se llegaba a los extremos de negar toda posibilidad de atender en las clases a las formas de la lengua, esto es, a la gramática, en aras de la comunicación. En algunos casos, algunos formadores de profesores llegaron a descartar todo lo que no fuera material auténtico, criticaban el *input* elaborado de los materiales didácticos editados, sólo se admitía la comunicación en la lengua meta, no se aceptaba ningún tipo de ejercicios que repitiera alguna estructura resistente para la interlengua. Nada sorprendente, ya que es lo que suele ocurrir en los primeros momentos de reacción ante una teoría y una metodología determinada.

Una vez afianzados y asimilados los principios básicos de los enfoques comunicativos, no se han detenido las búsquedas por mejorar las metodologías y hacerlas más eficaces, incorporando aportaciones valiosas provenientes de diversos campos. El objetivo esencial sigue siendo que el que aprende la lengua nueva sepa qué hacer, cómo y cuándo hacerlo en situaciones de comunicación inéditas, o problemáticas y complejas.

Hoy podemos entender los modelos postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas más eficaces y apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Los productos postcomunicativos pueden ser muy variados, tales como, los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entorno virtuales. Pueden responder a necesidades específicas de los niños, de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos asimétricos y del desarrollo de sólo algunas actividades comunicativas de forma más específica. Estos productos postcomunicativos parecen más flexibles y más integradores de diversas secuencias didácticas y de tipologías de actividades o tareas diferentes, más o menos formales, más o menos discursivas, más o menos interculturales. De ahí que muchas veces se asocie los post-manifestaciones diversas, heterogéneas y eclécticas.

No nos preocupa el eclecticismo como conclusión final de una experiencia rica en el aula y de una formación integral que aborde todo el conjunto de tendencias que hemos tratado más arriba, que nos permite decidir con certeza si lo que necesita un alumno, ante una dificultad de comunicación determinada, es el apoyo del experto o de los compañeros para resolver una tarea, o un apoyo emocional a su autoestima para saber que puede encontrar la información que necesita y transmitirla en la lengua nueva, o que le vendría bien un ejercicio estructural para conseguir el hábito de una expresión que se le resiste. Lo que nos preocupa es que los profesores neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz se sitúen en el espacio conceptual ecléctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didácticos al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que está enseñando.

Pero estamos seguras de que las tendencias postcomunicativas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas no nativas enriquecen las posibilidades de diseños de unidades didácticas y de cursos y por tanto satisfacen mejor las diferentes necesidades de los usuarios de tales lenguas.

Y creemos firmemente en la formación de los profesores, desde los distintos ángulos de la lingüística aplicada y de la didáctica, como manera de superar los posibles riesgos de un eclecticismo metodológico indiscriminado.

Referencias bibliográficas

- AAVV: Equipo pedagógico Nebrija. 1997. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. 1998. *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Bialystok, E. 1978. "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69-83.
- Breen, M. 1984. Process syllabuses for the language classroom. En Brumfit, C. (ed.) *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press.
- Breen, M. 1987 (*en español 1990*). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8 y en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", Centro Virtual Cervantes [Documento de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm]
- Brockley, T. 2007. *Approaches to ESL Instruction – Two Prevailing Trends*. [Documento de Internet disponible en http://www.lang-works.com/index_files/ESLInstructionTrends.html]
- Brockley, T. 2007. *Approaches to ESL Instruction – The Eclectic Paradigm*. [Documento de Internet disponible en http://www.lang-works.com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html]
- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy" En: Jack C. Richards & Richard W.Schmidt. (Eds.) *Language and communication*. London: Longman.
- Candlin, C. 1987. (*en español 1990*) *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8 (original en inglés, 1987)* y en breve en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", [Documento de Internet disponible en Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm]
- Consejo de Europa (2001): (*en español 2002*) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. [Documento de Internet disponible en <http://cvc.cervantes.es>]
- Crookes, G. and S. Gass (eds.) 1993. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza”. Biblioteca Virtual redELE [Documento de Internet disponible en <http://www.mec.es/redele/biblioteca>]
- Estaire, S. 2009. *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen (en imprenta).
- Fernández, S. (Coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid. Edinumen
- Fernández, S. 2003. *Propuesta curricular y marco europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. 2004. “Las estrategias de aprendizaje”, “La subcompetencia estratégica” y “Los contenidos estratégicos” en Santos, I y Sánchez Lobato, J (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Fotos, S. y Ellis, R. 1991. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quaterly*, 25/4: 605-628.
- Hymes, D.H. 1972. “On communicative competence”. En J. Pride y J. Holmes (eds)
- Habermas, J. 1999. *La constelación posnacional*. Madrid. Taurus
- Liceras, J.M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, Visor.
- Long, M. 1984. The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards task-based language teaching , en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Instructural and Social Implications of Second Language Acquisition Research*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Long, M. 1985. “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training” en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.
- Long, M. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology”, en K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramersch (eds.) *Foreign Language research in crosscultural perspective*: 39-52 John Benjamin. Amsterdam.
- Long, M. y Crookes G. 1992. *Three approaches to task-based syllabus design*. *TESOL Quaterly* 26/1:27-56.
- Lyotard, J.F. 1979 (1989) *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Llobera. M. (coord.) 1995: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.

- Martín Peris, E. 2000. "La Enseñanza Centrada en el Alumno". *Frecuencia-L* 13, Madrid: Edinumen y "El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas" Centro Virtual Cervantes: [Documento de Internet disponible en breve en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm]
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. Londres, Edward Arnold.
- Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Nunan, D. 1989 (*Versión en español, 1996*). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y A. Chamot 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.) (2004): *Vademécum para profesores de español como lengua segunda*. Madrid. SGEL.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17: 38-62.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- Villanueva, M.L. 2002. "Los Estilos de Aprendizaje ante los Retos de la Europa Multilingüe", en Miquel, L. Y Sans, N. (Coord.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera: E/LE 5*, Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre.
- Wenden, A. 1991: *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Longman.