

## EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA PERSPECTIVA DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Christian PUREN

(Cafedrático en el Instituto Universitario de Formación de Maestros de París  
y en la Universidad de La Sorbonne-Nouvelle — París III —)

Había pensado —y sigo pensando— que cuando los organizadores de estos encuentros me invitaron a presentar esta ponencia sobre el enfoque comunicativo, sabían que yo mantenía una postura más bien crítica frente a esta aproximación. De modo que, cuando después de aceptar la invitación leí en un comunicado escrito mandado a los ponentes y asistentes que «esta orientación parece estar firmemente asentada, de hecho, entre las convicciones del profesorado», y que los organizadores se proponían «fundamentar, potenciar y ejemplificar distintos aspectos de la enseñanza de idiomas siempre bajo la perspectiva de una aproximación comunicativa», comprendí que el papel que me habían asignado era el de abogado del diablo...

Existen dos tipos posibles de análisis didáctico de una metodología o cualquier otro tipo de coherencia metodológica, tal como un enfoque —el enfoque comunicativo, por ejemplo—:

- un análisis **interno**, que se mantiene dentro de la coherencia de su objeto: es lo que uno hace por ejemplo cuando analiza las bases teóricas y las implicaciones prácticas de una metodología o enfoque, o también cuando

### CUADRO N° 1

#### NIVEL METADIDÁCTICO

##### **Didactología**

- Análisis del funcionamiento del campo didáctico en relación con su entorno institucional y social.
- Evolución histórica de la didáctica.
- Análisis y propuestas sobre la epistemología de la didáctica.
- Análisis y propuestas sobre la deontología en didáctica.
- Análisis y propuestas sobre la ideología en didáctica.

#### NIVEL METAMETODOLÓGICO

##### **Didáctica**

- Comparación/evaluación de diferentes metodologías.
- Análisis de las relaciones entre una metodología/las metodologías y los demás elementos del campo didáctico.
- Evolución histórica de las diferentes metodologías.

#### NIVEL METODOLÓGICO

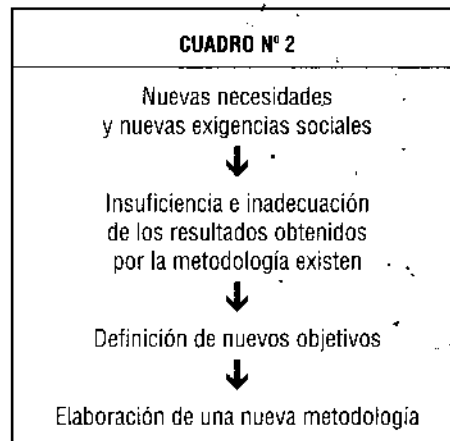
##### **Metodología**

- Elaboración/desarrollo/operacionalización de una metodología determinada.

estudia los materiales didácticos cuyos autores se valen de esta metodología;

- un análisis **externo**, que uno puede hacer desde dos puntos de vista «meta»: <sup>1</sup> el punto de vista **didáctico**, y el punto de vista **didactológico**.<sup>2</sup> El cuadro n.º 1 presenta los tres niveles de la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

De modo que yo adoptaré aquí sucesivamente, para hacer un análisis crítico del enfoque comunicativo, el punto de vista didactológico y el punto de vista didáctico.



## 1. NIVEL DIDACTOLÓGICO

En la historia de la didáctica de idiomas, desde un siglo aproximadamente, se dieron en Europa dos casos de ruptura metodológica:

- uno entre la metodología tradicional y la metodología directa, a finales del siglo XIX-principios del siglo XX;
- y otro entre la metodología activa y la metodología audio-oral o audio-visual, a finales de los años 50-principios de los años 60.

En cada caso, la ruptura se produjo como consecuencia de un mecanismo que puede representarse tal y como figura en el cuadro n.º 2.

Lo cual ya nos permite una primera observación importante: el caso del paso de la metodología audio-visual al enfoque comunicativo, a principios de los años 70, supuso históricamente una ruptura de un tipo inédito ya que, si bien se criticó en un principio cierta insuficiencia de los resultados de la metodología audiovisual, no habían aparecido nuevas necesidades ni nuevas exigencias sociales, ni se habían definido nuevos objetivos: los objetivos alcanzados por la metodología audio-visual eran considerados como insuficientes, pero no como inadecuados.

Tal fenómeno explica en gran parte, en mi opinión, las continuidades que existen entre la metodología audio-visual y el enfoque comunicativo — muy notables por lo menos en Francia en los materiales didácticos —. Explica también la posibilidad que tuvo el enfoque comunicativo para mantenerse precisamente como un «enfoque», evitando el tener que constituirse como una nueva coherencia global fuerte: sin decirlo — y yo creo que sin saberlo — los comunicativistas pudieron permitirse el lujo de presentar el enfoque comunicativo bajo los rasgos amenos de un aprendizaje de la comunicación auténtica principalmente por medio de la comunicación auténtica en clase, porque por detrás, sin decirlo pero sabiéndolo, los fabricantes de materiales didácticos y los profesores en sus clases seguían asegurando dispositivos o tareas menos nobles y agradables pero tan indispensables — tales como los ejercicios gramaticales, las explicaciones semánticas o la “conversación” en base a preguntas del profesor y respuestas de los

alumnos —, recurriendo para el caso a las metodologías anteriores, audio-visual, audio-oral, directa e incluso tradicional. Un colega nuestro ya notó el mismo fenómeno a principios del siglo XX, en la didáctica escolar, entre la metodología directa y la metodología tradicional, y eso a pesar de que eran dos metodologías en teoría totalmente incompatibles:

*Los primeros tiempos, gracias a la presencia de maestros que habían practicado el antiguo método, hubo un cúmulo de las ventajas de los dos métodos, es decir que los profesores no abandonaron en seguida e integralmente su antigua manera de enseñar, conformándose sin embargo al mismo tiempo a las nuevas instrucciones ministeriales. Claro que el día de la inspección, representaban la comedia del método directo integral ante el enviado del Ministro. Seguramente que éste, si era claravidente, sospechaba la realidad, pero tenía la amabilidad de tener en cuenta sólo el éxito de la enseñanza. Si era ingenuo —y eso pasaba con los fanáticos del método—, se dejaba engañar, prodigando unas alabanzas que hacían sonreír a los que estaban enterados (P. Pfrimmer, «Après un demi-siècle de méthode directe», *Les Langues modernes*, n° 2/1953, mars-avril, pp. 49-57, la traducción es mía).*

Volviendo al cuadro n° 2, cabe notar que este mecanismo de cambio didáctico funciona siempre —y esto es un fenómeno normal, inevitable— en base a la ideología de cambio vigente en la sociedad de la época. El cuadro siguiente (n° 3) presenta de manera sintética los modelos ideológicos y sus aplicaciones en las diferentes metodologías constituídas que se sucedieron a lo largo del presente siglo.

Creo que este tipo de análisis didactológico permite distanciarse un poco del enfoque comunicativo, y no considerarlo algo ingenuamente como en cada época anterior se consideró la última metodología: como la mejor porque era la última. Permite distanciarse de este enfoque situándolo claramente en su tiempo, en **nuestro** tiempo: este enfoque no es

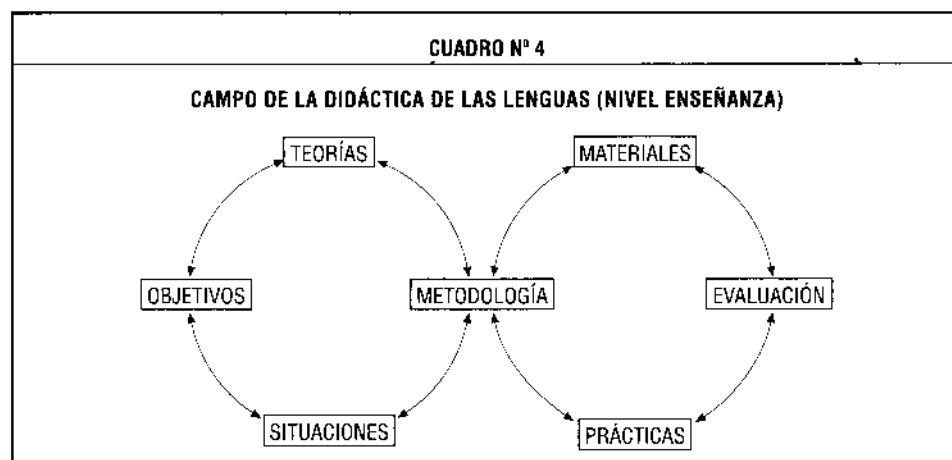
CUADRO N° 3

|                                 | MODELOS IDEOLÓGICOS   | APLICACIONES   |
|---------------------------------|---|--|
| Metodología directa (1900-1910) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolución política siglo XIX (brusca, violenta, radical)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción oficial de mayo de 1902</li> <li>• Sistematización de procedimientos nuevos opuestos a los de la metodología tradicional</li> </ul> |
| Metodología activa (1920-1960)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformismo político</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmatismo</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Eclecticismo</li> </ul>  |
| Metodología audiovisual (1960-) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolución tecnológica (audiovisual)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración didáctica alrededor del soporte audiovisual («diálogo de base»)</li> </ul>  |
| Enfoque comunicativo (1970-)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolución de la comunicación</li> <li>• Individualismo</li> <li>• Revolución tecnológica (informática)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar/aprender a comunicar comunicando</li> <li>• Focalización sobre el alumno</li> <li>• «Nuevas tecnologías»</li> </ul>                     |

el producto directo de un nuevo progreso decisivo en lingüística, sino que pasó con él exactamente lo mismo que con las metodologías audio-oral y audio-visual, o sea que los especialistas fueron a buscar en las más recientes orientaciones de la lingüística lo que les permitiera elaborar y justificar el enfoque más conforme con la ideología de su tiempo. Creo además que la ideología desempeñó en el caso del enfoque comunicativo un papel tanto más importante cuanto que, como lo hemos visto más arriba, no habían aparecido en su caso nuevas necesidades ni nuevos objetivos sociales.

## 2. NIVEL DIDÁCTICO

En varias publicaciones anteriores, he propuesto representar el campo didáctico (la problemática de la enseñanza de las lenguas) con el cuadro siguiente:



En esta concepción de la didáctica, se considera que la pregunta «central» es la pregunta «¿cómo?» (cómo enseñar); pero no porque sería la pregunta esencial, sino porque es **la pregunta más compleja**, aquella cuya respuesta obliga a tener en cuenta simultáneamente todos los demás elementos del campo didáctico (las teorías, los objetivos, las situaciones, los materiales, las prácticas y los resultados). Dicho de otra manera, la metodología **no es el centro** de la didáctica (en el sentido jerárquico de la metáfora), sino que **está en su centro** (en el sentido estratégico de la expresión).

En el espacio de las teorías dominan los especialistas universitarios. Los objetivos, las situaciones y la evaluación están en manos de la institución escolar. De modo que los profesores de la enseñanza escolar tienen una representación de la problemática didáctica que tiende a reducirse a los únicos elementos que piensan poder controlar (cuadro n° 5).

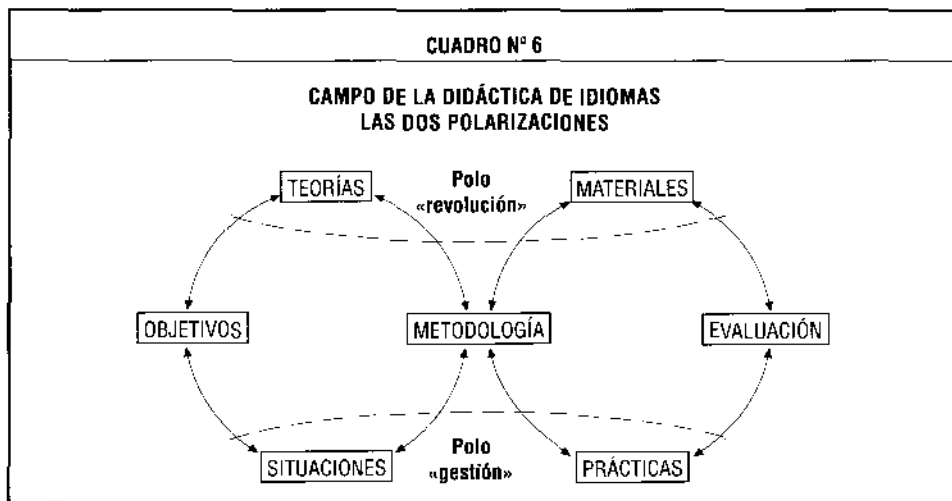
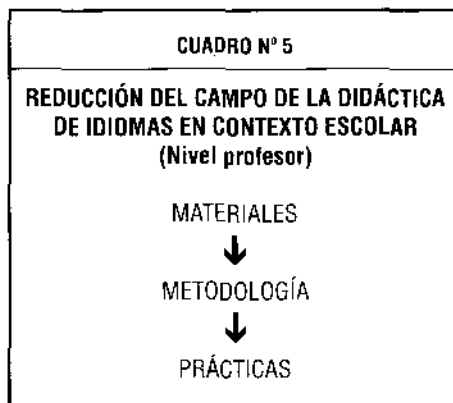
O sea que, en Francia por lo menos, estos profesores tienden a concebir prioritaria o exclusivamente el progreso a nivel de su práctica docente como consecuencia de un cambio de materiales que permite innovaciones metodológicas. De ahí la orientación principal

de la mayoría de los cursillos de formación propuestos por ellos mismos, y que se titulan «La utilización de la prensa / de las películas de vídeo / de la informática / de los cómics / etc. en clase de idioma».

Lo que quiero sugerir con la ubicación de la metodología en el centro del campo didáctico (cuadro nº 4), sencillamente, es que la metodología es un territorio común a todos los actores del campo didáctico, un espacio en donde todos ellos se encuentran en situación de igualdad: en el terreno de las aplicaciones o implicaciones metodológicas de una nueva teoría textual, por ejemplo (y sólo en este terreno), la opinión de un profesor tiene «naturalmente» tanto peso y tanta legitimidad como la de un lingüista.

Propongo ahora que consideremos este mismo dibujo (cuadro nº 4) como si fuera uno de esos antiguos mapamundi, que representaban así con dos círculos tangentes la rotundidad de la esfera terrestre. Cuando se observa la historia de la didáctica escolar en Francia desde un siglo<sup>3</sup>, la impresión que se tiene es que ella alterna constantemente entre dos polarizaciones opuestas, que llamaré aquí «revolucionaria» y «reformista» (cuadro nº 6).

En la polarización «revolucionaria», los didácticos se apoyan en nuevas teorías para elaborar nuevos materiales, y desde esta posición rechazan el polo opuesto, o sea que exigen que la institución modifique substancialmente las situaciones de enseñanza (menos alumnos en cada clase, más homogeneidad de niveles, más horas semanales, en particular), y que los profesores cambien radicalmente sus prácticas habituales. El modelo for-



mativo correspondiente —llamado significativamente «reciclaje»— consta de dos partes: información sobre las nuevas teorías, y entrenamiento a la utilización de los nuevos materiales. Este modelo es el que estaba vigente, por ejemplo, en la época de la metodología audio-visual dominante (años 60 y principios de los 70 en Francia).

En la polarización «reformista», al contrario, los didácticos ponen énfasis en la necesidad para el profesor de adaptarse a sus situaciones diversas de enseñanza, así como en la experiencia práctica de los profesores llamados precisamente «experimentados». El rechazo del polo opuesto es tan claro como en el caso de la polarización opuesta: por una parte se valoriza a los «practicadores» que conocen las realidades del terreno, a expensas de los «teóricos» que no las conocerían (ni se interesarían por ellas); y por otra parte se considera que un buen profesor no es «esclavo» de ningún material, sino que es capaz de crear continuamente sus propios materiales, porque sólo así estaría en condiciones para adaptarse continuamente y lo mejor posible a sus alumnos y a sus situaciones de enseñanza.

Cada una de estas dos polarizaciones genera su propio «paradigma» (o conjunto de principios básicos que orientan toda la concepción de la investigación, elaboración de materiales, práctica docente y evaluación), que se pueden representar de la manera que figura en el cuadro nº 7.

Las diferentes oposiciones presentadas en este cuadro me parecen claras, excepto tal vez las dos primeras, que voy a comentar por lo tanto brevemente (sobre todo la primera, que utilizaré al final de esta ponencia):

— La oposición «objeto» / «sujeto» remite a la oposición entre las llamadas «epistemología del objeto» y «epistemología del sujeto».

En la primera —la epistemología del objeto—, se considera que la acción (en este caso, la enseñanza) debe ser guiada al máximo por un conocimiento «objetivo», «científico», o sea ese tipo de conocimiento al que uno puede llegar cuando se trata de un **objeto** totalmente exterior a la conciencia humana. En el caso de la enseñanza de las lenguas, los dos «objetos» que se han definido hasta ahora son la lengua misma, por una parte, y el funcionamiento de la mente humana confrontada al aprendizaje de esta lengua, por otra parte, siendo las dos ciencias correspondientes la lingüística y la psicología del aprendizaje.

En la segunda —la epistemología del sujeto—, se considera que la acción debe guiarse principalmente por la atención permanente a la actividad del **sujeto** en su proceso de aprendizaje, actividad que por lo tanto depende en gran parte de su propia «subjetividad»

| CUADRO N.º 7    |              |
|-----------------|--------------|
| PARADIGMAS      |              |
| REVOLUCIÓN      | GESTIÓN      |
| objeto          | sujeto       |
| teorías         | modelos      |
| simplificación  | complejidad  |
| revolución      | reformismo   |
| racionalización | pragmatismo  |
| sistematización | eclecticismo |
| innovación      | variación    |
| aplicación      | adaptación   |
| experimentación | observación  |
| rigor           | flexibilidad |



CUADRO N.º 10

Los principios de la «nueva pedagogía»  
(1913)

En cuanto a la elección de los medios, tan alejada de las tendencias extremas de antes como de las de nuestros días, [la nueva pedagogía] sabe combinar cuanto puede ser bueno en los sistemas más opuestos y se esfuerza en utilizar, después de experimentarlos con imparcialidad y dosificarlos con cuidado, todos los procedimientos que pueden concurrir para alcanzar la meta, tomando en cuenta cada vez las necesidades no sólo prácticas sino intelectuales de los alumnos, y también la naturaleza del terreno.

- ↳ focalización sobre lo metodológico
- ↳ eclecticismo
- ↳ pragmatismo
- ↳ las necesidades de los alumnos
- ↳ situaciones de enseñanza/aprendizaje

Auguste Pinloche, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*. Paris, H. Didier, 2ème éd. 1927, 86 p (p. 5)

mos diez años una evolución interna que nos ha hecho pasar de la polarización revolucionaria a la polarización reformista (o sea a una nueva era ecléctica)<sup>4</sup>:

— En los años 70, que corresponden al primer período del enfoque comunicativo, la estrategia innovadora se desplazó hacia el elemento «objetivos» con el análisis de necesidades tal como lo promovieron los expertos del Consejo de Europa; pero este desplazamiento fue parcial, y no modificó fundamentalmente la lógica anterior<sup>5</sup>.

— En el segundo período del enfoque comunicativo —que es el que vivimos en los años 80—, el nuevo tema central de la «focalización sobre el alumno» ha impuesto como problemática privilegiada las situaciones y las prácticas (o sea el polo de la gestión). Es cierto que ya no se trata de la «enseñanza», como antes, sino del «aprendizaje» —o más bien de la relación aprendizaje/enseñanza—, pero este desplazamiento concierne a los actores del campo didáctico, y no al campo mismo de la didáctica con sus diferentes elementos. Dicho de otra manera, el eclecticismo ha vuelto a ser la problemática central de la didáctica (porque la focalización sobre las estrategias complejas de aprendizaje exige estrategias complejas de enseñanza), si bien se admite que las respuestas ya no se deben imaginar sólo a nivel del profesor, sino a nivel de un **compromiso**<sup>6</sup> entre el profesor y los alumnos.

En una didáctica escolar moderna, me parece evidente que el profesor no puede basar su práctica docente en las solas estrategias de enseñanza, porque ello supondría focalizarse como en el enfoque tradicional en sus únicas estrategias personales, sean éstas genuinas (aquéllas transmitidas por la tradición) o prestadas (aquéllas facilitadas por la formación según la última metodología o el último enfoque en vigor). Pero tampoco puede basarla en



las solas estrategias de aprendizaje<sup>7</sup>, porque ello, claramente, supondría otorgar de antemano una ventaja decisiva y moralmente indebida a los mejores.

Por otra parte, cuando uno observa sin prejuicio las prácticas docentes efectivas de los profesores, se da cuenta de que ellos espontáneamente tienen en cuenta la complejidad de su tarea. Sus criterios de evaluación de los alumnos, por ejemplo, corresponden a focalizaciones que no se limitan ni a sus propios criterios, ni a los de los alumnos, ni a ambos a la vez, sino a focalizaciones múltiples, como lo ilustra el cuadro nº 11.

| CUADRO Nº 11  |                       |
|---|-----------------------|
| EJEMPLO DE FOCALIZACIONES MÚLTIPLES:<br>LA EVALUACIÓN EN CONTEXTO ESCOLAR |                       |
| CRITERIOS   | FOCALIZACIÓN SOBRE    |
| esfuerzo<br>motivación<br>progreso  | el alumno             |
| nivel medio de la clase   | el grupo              |
| exigencias del profesor   | el profesor           |
| exigencias institucionales<br>nivel exigido en el examen                  | la institución        |
| contenidos del manual   | el material didáctico |

En el sistema escolar, el profesor como tal debe conservar un objetivo de **enseñanza** (asumiendo todo lo que ello puede suponer en cuanto a intervencionismo e incluso a directivismo), y es el de **enseñanza de las estrategias de aprendizaje** («enseñar a aprender»). Da la casualidad de que esta exigencia corresponde a la evolución histórica de la didáctica del francés lengua extranjera, la cual está regresando, como ya lo observó René Richterich hace diez años, a una reflexión focalizada sobre lo metodológico:

*Aprender a aprender una lengua extranjera. llevar al alumno a descubrir sus propias estrategias de aprendizaje, a ser capaz de desarrollarlas y explotarlas, a hacerse autónomo, éstas son algunas de las orientaciones características de la pedagogía y de la didáctica actuales. Es interesante comprobar que el peso de lo metodológico es doble: por una parte atañe al profesor, quien debe encontrar los medios didácticos para realizar las tareas citadas arriba; por otra parte atañe al alumno, quien debe adquirir un método para aprender. La metodología, por consiguiente, se aplica tanto a la enseñanza como al aprendizaje (Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette, 1985, p. 13).*

No por casualidad insiste mucho René Richterich, en este libro, sobre el concepto de **negociación** entre profesor y alumno. Esto supone centrar la atención no sobre las solas estrategias de enseñanza (como en las metodologías directa y audio-visual), ni sobre las solas estrategias de aprendizaje (como lo sugieren los comunicativistas), sino sobre un espacio intermediario de contacto, en el que precisamente puede desarrollarse el proceso de negociación. Esto me parece corresponder a una realidad empírica vivida por cada profesor: las clases en que se siente a gusto con sus alumnos (esto ocurre de vez en cuando...) son aquellas en las que profesor y alumnos han llegado poco a poco, en base a compromisos mutuos, a una especie de metodología común de enseñanza/aprendizaje, aquellas clases en las que se ha creado un consenso que propongo llamar «intermetodológico».

Esta problemática «intermetodológica», si lo pensamos bien, no es más que la aplicación de la epistemología del sujeto al tema metodológico. El paralelismo es fácil de hacer con la problemática de la interlengua y con la problemática intercultural. Para terminar, quisiera sugerir la extensión de esta misma problemática «de lo intermediario» a la formación (cuadro n.º 12).

Desde ahora en adelante, pienso que el proceso de formación ya no debe concebirse como formación en la última metodología o enfoque que

representarían de por sí la innovación, sino como un proceso en la que ésta nace del contacto entre las tradiciones didácticas de los profesores y las propuestas de los formadores. De modo que éstos ya no tienen por qué adherirse personalmente a las propuestas que hacen: su responsabilidad no se sitúa a nivel de sus propuestas, sino a nivel de los efectos que ellas pueden producir. En la era ecléctica actual, la innovación ya no puede concebirse como el reemplazo de una antigua coherencia metodológica por una nueva, sino como un enriquecimiento de los instrumentos metodológicos utilizados por el profesor. En este sentido, lo mejor que puede hacer actualmente un formador con profesores cuyo «perfil didáctico» es más bien tradicional, es efectivamente formarles en el enfoque comunicativo. Pero me parece también evidente lo contrario, lo mejor que él puede hacer con profesores que hayan sistematizado el enfoque comunicativo, es formarles en procedimientos, métodos y aproximaciones tradicionales. Esta nueva filosofía formativa me parece personalmente, de momento, el único medio de que disponen los didácticos para conciliar dos exigencias tan insoslayable una como otra: el relativismo y la responsabilidad.

| CUADRO N.º 12                       |                      |                         |
|-------------------------------------|----------------------|-------------------------|
| LA PROBLEMÁTICA DE LO INTERMEDIARIO |                      |                         |
| lengua 1                            | la interlengua       | lengua 2                |
| cultura 1                           | lo intelectual       | cultura 2               |
| métodos de enseñanza                | lo intermetodológico | métodos de enseñanza    |
| tradiciones didácticas              | lo interdidáctico    | innovaciones didácticas |

## NOTAS

<sup>1</sup> El punto de vista «meta» es el que uno adopta cuando se distancia de su objeto para considerarlo desde fuera.

<sup>2</sup> Tomo prestado de Robert Galisson el término de «didactología», y la idea correspondiente.

<sup>3</sup> La didáctica escolar nace en Francia con la instrucción oficial del 13 de septiembre de 1990.

<sup>4</sup> Existen unos indicios muy fuertes de esta nueva polarización en el discurso actual de los comunicativistas, en particular su crítica de los materiales prefabricados y en énfasis puesto en la indispensable flexibilidad del profesor.

<sup>5</sup> Se mantuvo en gran parte el dispositivo anterior, en el que la pragmática vino a reemplazar la lingüística estructural.

<sup>6</sup> Y todos los demás derivados a partir del mismo prefijo que implica una participación: *conciliación, cogestión, compensación, complicidad, competencia, coproducción, concertación, condominio, confrontación, conjunción, convivencia, consenso, cooperación...* La pertinencia actual de estos conceptos que integran el prefijo latino *cum* tiene que ver, claro está, con la vigencia de la «problemática de lo intermediario», del que hablaré más adelante.

<sup>7</sup> Como lo dejan pensar algunos partidarios del enfoque comunicativo, el cual históricamente ha sido elaborado — cabe recordarlo — para las necesidades de adultos aptos para viajar a otros países de la Unión Europea.