

Conductismo y funcionalismo comunicativo: convergencia terminológica y divergencia semántica

QUINTÍN CALLE CARABIAS
Universidad de Málaga

This confusion in terminology has been largely responsible for the isolation of one discipline from another in matters of language theory and for the limitation of most linguists to their own theory-sometimes supplemented by a misinterpretation of a few others.

For this reason, the study of linguistic terminology is important...

William Francis Mackey¹

Estas palabras resumen el planteamiento actual de un problema –aparentemente banal, pero de gran trascendencia– originado por el olvido –cuando no desprecio– de uno de los grandes logros metodológicos de la Escolástica: la puntual explicación de los términos clave empleados en el desarrollo de cada capítulo. Tras la «*Thesis*», invariablemente aparecían en ella las «*Notiones*» o «*explicatio terminorum*» y el consiguiente «*Status quaestionis*». De este modo, podría disentirse de la primera, pero nunca las segundas habrían de llevar a confusión, al estar convenientemente clarificado su sentido.

Mackey expone en el primer capítulo del libro citado (pp. 30-32) las tres causas más corrientes de los graves problemas de entendimiento que la terminología suele provocar, no sólo entre las teorías dedicadas al lenguaje sino en todas las te-

1. *Language Teaching Analysis*, Longmans, Green & Co Ltd, London and Harlow, 1965 (1969), p. 32. Denis Girard traduce más contundentemente esta idea cuando al socaire de la citada obra pregunta “Sur quelle théorie linguistique s’appuyer quand on constate qu’il y a presque autant de théories que de linguistes, chacun ayant sa propre terminologie, parfois en parfaite contradiction avec celle de ses collègues?”, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, A. Colin - Longman, Paris, 1972, p. 22

orías científicas. A saber, las diferentes lenguas en las que se escribe sobre una misma teoría, los distintos términos con que cada miembro designa unas mismas nociones y, finalmente, los diferentes significados que cada cual aplica a un mismo término. Es decir, con expresión ya acuñada², el plurilingüismo, la polilexia y la polisemia.

En este caso voy a limitarme a explicitar dos ejemplos referentes al tercer supuesto y concernientes a dos teorías básicas en la enseñanza de idiomas: el conductismo –base de la metodología audiovisual, hoy estructuroglobal audiovisual [SGAV]– y el enfoque funcional-comunicativo.

1. POLISEMIA DEL LÉXICO CONDUCTISTA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Cuando una hipótesis científica se echa a andar, pugna por encontrar su propio camino, su modo y medio de expresión. Así ocurre entre los componentes de la escuela behaviorista, que, al profundizar en el tema que les es común, busca cada cual la voz que más fielmente traduce su idea, su matiz particular –y de no hallarla, la forma–, y pasa también que, partiendo de puntos de vista distintos, usan unas mismas palabras en contextos necesariamente diferentes, y por consiguiente con distintos significados. De este modo la riqueza de pensamiento suele verse a menudo contrarrestada por la ambigüedad terminológica que dificulta su comprensión. A modo de ejemplo, analizaremos algunos términos tan usuales como ‘asociación’, ‘frecuencia’, ‘generalización’, ‘motivación’, ‘recompensa’ y ‘respuesta’.

En 1904 Ivan Pavlov recibe el Nobel por sus trabajos de psicología física sobre el reflejo condicionado llevados a cabo en la especie canina. Nueve años después, en 1913, John B. Watson hace públicos los principios de la escuela conductista³, que se reducen a dos y un apéndice: el rechazo del mundo interior (de la conciencia, de la mente, de las vivencias...) como objeto de la ciencia psicológica que ellos preconizan (sustituido por los hechos objetivamente observables); la aplicación exclusiva a dicho estudio del método de investigación de las ciencias físicas; y, finalmente, la predicción y control de la conducta humana como fin primordial de su investigación.

2. Cf. A. Reyes, *La experiencia literaria*, Bruguera, Barcelona, 1986, p. 33

3. J. B. Watson, *Behaviorism*, Norton, New York, 1913; n. e. rev., 1930

La teoría pavloviana del condicionamiento⁴, base de todo el movimiento, se reduce esencialmente al siguiente esquema:

- | | | |
|---|---|-----------------------|
| 1º un Estímulo Incondicionado (EI) | > | Respuesta (R1) |
| (v.g.: la carne) | | (salivación) |
| 2º un E. Condicionado (EC) | > | R. indeterminada (R2) |
| (v.g.: sonido de campanilla) | | (mirada) |
| 3º uniendo EC y EI | > | R1 |
| 4º repitiendo el paso anterior hasta que EC por sí solo dé R1, tendrá lugar el aprendizaje –asegura Pavlov–, ya que un EC, indiferente al principio, habrá conseguido provocar una R1 de la que hasta ese momento sólo un EI era capaz. | | |

En este proceso pueden darse una serie de variables que, interesantes para nosotros por la terminología que contienen, enumeramos igualmente:

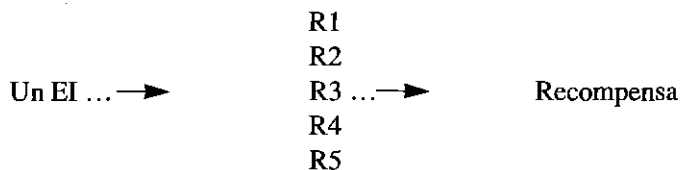
- 1ª la *frecuencia*: las veces que EC va junto a EI;
- 2ª la *relación temporal* de presentación de EC con EI (pueden darse cinco posibilidades que omitimos aquí por no venir al caso);
- 3ª la *generalización* de estímulos: EC + EC1 EC2 EC 3...
- 4ª la *discriminación* de estímulos: cuando EI sólo se da junto a uno de los EC, la R desecha los demás;
- 5ª la *extinción* de respuesta: ocurre cuando el EI deja de ir junto al EC durante algún tiempo. La falta de R ante el EC se llama *inhibición*;
- 6ª la *recuperación espontánea* tiene lugar al renovar el ejercicio simultáneo del EC con el EI.

Sobre esta base Edward Thorndike⁵ propone su teoría del «Aprendizaje Instrumental» (o de «Tentativa y Error», e incluso del «Aprendizaje Operante»), que

4. I. Pavlov, *Conditioned Reflexes* (trad. de G. V. Anrep), Oxford U.P., London, 1927 (ahora en Dover, New York, 1960); idem, "New Researches on Conditioned Reflexes", *Science*, nov. 1923, pp. 359-361; id., *lectures on Conditioned Reflexes* (trd. de W. H. Gantt), International Publishers, New York, vol I, 1928; vol. II, 1941 (ahora en Lawrence-Wishart, London, 1963); id., "Reflexes conditionnels et inhibitions" (orig. en *Gran Enciclopedia Rusa*, 1934), tr. y reed. en *Typologie et pathologie de l'activité nerveuse supérieure*, PUF, Paris, 1955, pp. 217-238, y también *Reflexes conditionnels et inhibitions*, Gonthier, Genève, 1963; id., *Actividad nerviosa superior*, Barcelona, Fontanella, 1973 (donde se recogen en castellano parte de los estudios anteriormente citados).

5. *Human Learning*, Appleton Century Crofts, New York, 1931; ahora, Johnson Reprint Corporation, 1968.

fundamenta en la posibilidad de respuesta múltiple ante un mismo estímulo no condicionado. Su principio fundamental es que el acierto lleva consigo la *recompensa* y su representación esquemática es la siguiente:



La *recompensa*, a su vez, puede ser «primaria», si cubre una necesidad primaria, o «secundaria», que sería cualquier otra que viniera a sumarse a la primera⁶.

El tercer paso importante en esta corriente behaviorista lo da Edwin Ray Guthrie al modificar los principios metodológicos del conductismo propuesto por Watson, lo que hace que se le conozca también como “neconductista”. En la primera de sus obras⁷, basándose en la contigüidad del *estímulo* y la *respuesta* como principio, enuncia su «ley única del aprendizaje» o teoría de la asociación, que dice así: “cualquier combinación o totalidad de estímulos que ha acompañado a un movimiento será seguido de ese movimiento siempre que dicha combinación se dé otra vez.”⁸

En esta definición Guthrie se ocupa de los estímulos y de las respuestas a escala “molecular”, es decir, en sus mínimos componentes. Así, un concepto como el de *generalización* quiere decir, a grandes rasgos, que los estímulos globales son semejantes, consistiendo en combinaciones de pequeños estímulos parcialmente coincidentes. Si esos elementos comunes disminuyeran, los estímulos coincidirían cada vez menos, pudiendo llegar a ser incapaces de provocar una respuesta adecuada.

Igualmente, los términos *motivación* y *recompensa* en la perspectiva de Guthrie han perdido su carácter primario para convertirse en factores de asociación. De modo que la primera no sería sino el aglutinante de todos los estímulos disponi-

6. Ch. E. Osgood y T. A. Sebeok dicen a este respecto que “parece especialmente probable que el refuerzo secundario juega un importante papel en el aprendizaje del lenguaje”: *Psicolingüística. Problemas teóricos y de investigación* (trad. esp. de Aurelio Verde I. y Juan Aparicio F.), Planeta, Barcelona, 1974, p. 40

7. *The psychology of learning*, Appleton Century Crofts, New York, 1935

8. Trad. esp. de A. Verde y J. Aparicio en Osgood & Sebeok, *Psicolingüística...* cf. ut supra, p. 45

bles, mientras que la segunda pondría fin a una determinada clase de movimientos. Por ejemplo, con ella se rompería la posibilidad de una nueva asociación de los estímulos disponibles.

Un paso más en la variación semántica de la terminología conductista lo encontramos en la presentación que de la misma hace Edward Chace Tolman⁹. Aunque en bastantes cosas sigue a Watson, se separa tajantemente de él en el sentido teleológico de su concepción del condicionamiento. Para Tolman, el *aprendizaje* no son respuestas a un estímulo en marcha cancrizante, sino que el estímulo y su respuesta tienden a un fin “en expectativa”, por tanto en dirección progresiva. Así, llamando EA al “estímulo anterior” o signo, y EP al “estímulo posterior” o significado, la antigua teoría pavloviana se verá convertida en el siguiente esquema:

$$\begin{array}{rcccl} \text{Signo (EA)} & + & \text{Significado (EP)} & = & \text{Expectativa} \\ \text{(v.g.: campana)} & & \text{(salivación)} & & \text{(comida-en-boca)} \end{array}$$

De lo cual se deduce, en primer lugar, que el organismo no aprende respuestas, sino significaciones y relaciones del tipo «qué-conduce-a-qué»; en segundo lugar, que lo que hace la *práctica* es confirmar y fortalecer la *expectativa*; y por último, que la *práctica* no propicia un aumento de los potenciales de respuesta o *hábitos*, sino las *cogniciones*.

Aparte lo atractivo de esta hipótesis, a caballo entre el conductismo originario y el constructivismo de Piaget, viene perfectamente a cuento por la nueva terminología que genera: la noción de *expectativa* —que no es sino la cognición de la probabilidad de que un determinado fenómeno se siga, dados ciertos presupuestos (EA + EP)— da lugar a las expresiones *expectativa de premio*, *transferencia* y *aprendizaje latente*, entre otras.

Los vocablos *recompensa*, *motivación* y *generalización* tienen en la perspectiva específica de Tolman el siguiente sentido: los dos primeros carecen de efecto directo en el proceso de aprendizaje, toda vez que sólo afectarían a su ejecución y no a su naturaleza; y el tercero es la consecuencia de interpretar diferentes signos como equivalentes en el momento de la estimulación.

Clark Leonard Hull, el quinto autor en la escueta revisión cronológica que estamos haciendo de esta corriente, representa en cierta medida un retroceso con re-

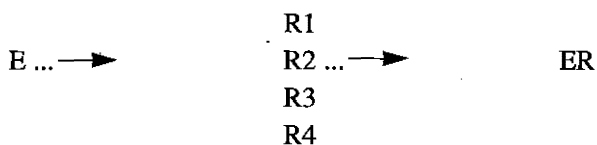
9. *Purposive Behavior in Animals and Men*, Appleton Century Cr., New York, 1932; ahora, Irvington, 1967

lación a lo expuesto por Tolman, lo que no obsta para que su hipótesis sea probablemente uno de los intentos más serios de convertir el conductismo original en una teoría rigurosa sobre el proceso de aprendizaje. Influido por la filosofía neopositivista entonces en boga, interesada sobre todo en confirmar las condiciones de validez y verificabilidad de una teoría científica, Hull se propone deducir, a partir de una serie de postulados básicos –de los que once se dedican a medir los estímulos y el resto la respuesta–, las leyes de aprendizaje de una forma clara y cuantificada. Así, el *hábito* y el *impulso*, conceptos nucleares y tradicionales del conductismo amén de básicos para su explicación del aprendizaje, se reducen a descargas nerviosas. El *impulso* (estímulo) impacta al organismo, generando una actividad nerviosa de carácter duradero, cuya desaparición es la señal de que se ha aprendido. El *hábito*, a su vez, es la tendencia a evocar una respuesta determinada ante un estímulo dado¹⁰.

Saltando una larga serie de autores de la ubérrima nómina behaviorista (léase L. Bloomfield, K. Dunlap, W. Hunter, H. Langfeld, K. Lashley, W. McDugall...), concluimos con el más significativo y, sin duda, influyente de todos en lo que al aprendizaje de una lengua se refiere: Burrhus Frederic Skinner, recientemente fallecido.

Sobre la base de lo expuesto por los distintos teóricos, Skinner¹¹ distingue el “condicionamiento respondente” de Pavlov, donde las respuestas son educidas (obligadas), del “condicionamiento instrumental” de Thorndike, donde las respuestas son emitidas (no predeterminadas). Skinner adopta este segundo esquema, al tiempo que introduce –y ésta es su aportación particular– el principio del refuerzo, a inspiración asimismo de su “ley del efecto”. Al condicionamiento así definido lo llama Skinner “conducta operante” y dice que el comportamiento humano –y especialmente el lingüístico– depende de esta clase de aprendizaje.

En resumen, el esquema del proceso de aprendizaje que preconiza no difiere apenas del de Thorndike, salvo en la *recompensa* que para Skinner deviene un nuevo *estímulo reforzante* (ER)



10. Cf. C. L. Hull, *Principles of Behavior*, Appleton Century Crofts, New York, 1943

11. *The Behavior of Organisms*, Appleton Century Cr., New York, 1938 (tr. esp. *La conducta de los organismos*, Barcelona, Fontanella, 1979); idem, *Verbal Behavior*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1957

Teniendo en cuenta que las leyes básicas del «condicionamiento operante» establecen, primero, que si a un *operante* le sigue la presentación de un *estímulo reforzante*, aumenta su fuerza, y, segundo –la contraria–, que si no le sigue, disminuye, comprenderemos que, para Skinner, uno de los determinantes más importantes de la fuerza del operante es la frecuencia, no del par Estímulo-Respuesta, sino del de Respuesta-Recompensa (ER).

Después de esta lluvia de términos, tratemos de espigar los más repetidos, analicémoslos y veamos el resultado. Presentados alfabéticamente para mayor comodidad, tenemos que:

– *Asociación*, en la teoría de Guthrie significa “conjunto de estímulos”, frente a otra serie de elementos que en el proceso de aprendizaje de una lengua pueden ponerse en relación, v.g., asociación significante-significado, objeto-concepto, etc, hasta acabar en una asociación sintáctica de tipo inductivo.

– *Frecuencia*, como determinante variable, significa: según Pavlov, la relación temporal entre el EI y el EC; según Skinner, la relación temporal entre la Respuesta y la Recompensa.

– *Generalización*, en el sentido de ‘analogía’, significa: en Pavlov, la generalización de estímulos con vistas a una discriminación posterior; en Guthrie, la semejanza molecular de una asociación de estímulos; en Tolman, la consecuencia de interpretar diferentes signos como equivalentes en el momento de la estimulación.

– *Motivación*: para Guthrie es el aglutinante de estímulos semejantes integrantes de una asociación; para Tolman, la motivación no es previa sino posterior, y es equivalente a la Recompensa de Thorndike, y no al estímulo.

– *Recompensa*: para Guthrie es la conclusión de una asociación de estímulos una vez dada la respuesta; para Hull, la disminución de la tensión nerviosa producida por un estímulo; para Thorndike es doble: “primaria” y “secundaria”. Aquélla es la que cubre una necesidad primaria, como consecuencia de haber optado por una respuesta opcional; la segunda es sobreañadida.

– *Respuesta*: Lo que se considera tal en el sistema de Pavlov, para Tolman es el “estímulo posterior” (EP), que sigue a otro, anterior (EA), y cuya suma provoca una “expectativa” o cognición.

Si bien en la práctica, especialmente en lo tocante al aprendizaje de una lengua –materna o extranjera–, la teoría de Skinner, por ser la más conocida, extendida e influyente, evita gran parte de esta ambigüedad, no deja sin embargo indiferentes tal maraña de términos a cuantos descuidadamente pretenden adentrarse en la floresta de tan longeva y prolífica teoría.

2. LO NOCIONAL-COMUNICATIVO TAMPOCO ES UNÍVOCO

2.1. Orientación, método, manual y técnicas de clase

En 1963 Edward M. Anthony¹², convencido de que no es posible poner de acuerdo a todos en la práctica docente, intenta al menos conciliar la terminología normalmente al uso. En dicho artículo propone que se distinga claramente entre «*approach*», «método» y «técnica», declarando el primero de ellos como *un punto de vista, una filosofía, un artículo de fe*¹³, algo así como la clave musical que, colocada al principio de todo, permite conocer y precisar lo que sigue. Por «método» entiende “un plan general para presentar ordenadamente el material lingüístico según la orientación seleccionada¹⁴.”

Sorprendentemente el vocablo «*approche*» no aparece en el *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson/Coste (1976) y es probable que el primero en utilizarlo haya sido el americano –de origen español– Robert Lado en su conocido libro *Language Teaching, a Scientific Approach* (1964). Gérard Vigner lo emplea ya como algo dado y consolidado en la literatura didáctica¹⁵ y no cree necesario definirlo: *L'émergence des approches fonctionnelles et communicatives a conduit nottamment à envisager de nouvelles descriptions des conduites langagières...*, aunque sí lo hace implícitamente al equiparlo con “orientación”: *On examinera ensuite comment la pratique de l'exercice a évolué tout au long d'un parcours qui*

12. «Approach, Method and Technique», *English Language Teaching*, vol. 17, 2, January 1963, pp. 63-67

13. “Approach... as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language, and the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic [...] It states a point of view, a philosophy, an article of faith...”, pp. 63-64

14. “Method is an overall plan for the orderly presentation of language material no part of which contradicts, and all of which is based upon the selected approach. An *approach* is axiomatic, a *method* is procedural.”, p. 65

15. Lo didáctico y lo pedagógico no dejan a su vez de aparecer indistintamente en cualquier contexto, prueba manifiesta de su uso confuso. Como ya indiqué en mi *Enseñanza oficial de idiomas...* (Universidad, Málaga, 1990, pp. 71-72), lo «didáctico» (< del gr. *διδάσκω* y éste de la misma raíz de *δίδωμι* = dar) hace referencia a una enseñanza impositiva, de arriba abajo, del profesor al alumno, en tanto en cuanto aquél muestra lo que éste debe retener o ejecutar. En cuanto al empleo y extensión que de dicho término se hace en los diferentes países, véase esa voz en el referido diccionario de Galisson/Coste. Lo «pedagógico», (del gr. *παιδός* + *αγωγή* = conducción del niño) hace referencia a la actividad profesoral en cuanto ésta lleva al alumno a dar por sí mismo los pasos necesarios para alcanzar un determinado conocimiento. Se trata, por tanto, de un proceso ascendente, mayéutico, de abajo arriba, y contrario al didáctico. En la enseñanza de idiomas han de darse ambas actividades, pero en mayor medida la segunda.

va des méthodes de grammaire-traduction les plus conventionnelles jusqu'aux orientations¹⁶ les plus récentes, qu'elles soient dénommées fonctionnelles, notionnelles ou communicatives.¹⁷

En lo que hace a 'método' es evidente que no todo el mundo lo usa en el mismo sentido y así lo hacen ver en su diccionario Robert Galisson y Daniel Coste¹⁸, quienes, huyendo de la ambigüedad, proponen que para su segunda acepción se use preferentemente la voz «manual». En cuanto a la primera acepción del término, aunque coinciden prácticamente todos los consultados¹⁹ con la expuesta por Galisson-Coste, hay, no obstante, un matiz enriquecedor en la definición de Anthony, toda vez que pone al método en relación directa con la «*approach*» (cf. nota 14). De modo que, resumiendo, dado un principio, hipótesis o enfoque general (*approach - approche*), es posible definir un objetivo, para cuya consecución hay que establecer unos pasos (teóricos) necesarios (*método*), conforme a los cuales puede elaborarse una multiplicidad de soluciones prácticas (*manuales*) y emplearse una serie de elementos y actividades individuales (*técnicas de clase*).

Así las cosas, parece claro; pero eso no es todo. La voz 'metodología' –igualmente en uso indiscriminado– no es menos ambigua que la de 'método' y viene a perturbar el equilibrio aparente logrado antes. B. Kaluza ni la incluye en su diccionario, y según el de Galisson-Coste dispone de otras dos acepciones: 1. *Analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques...* 2. *Ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode...* Por tanto y por un lado, el valor del término 'metodología' no sólo no equivale al de 'método' porque, siendo más amplio, lo incluye²⁰, sino que, por otro, mientras su 1ª acepción equivale a la «*Methodics*» o metódica de Mackey, como ciencia de la elaboración y análisis de los métodos (manuales), su 2ª puede inducir a confundirla con la *approche* o enfoque orientativo. Esto último,

16. El subrayado es mío

17. *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, Paris, 1984, pp. 12 y 21 resp.

18. "Dans le domaine de l'enseignement des langues, ce terme a au moins deux acceptions très différentes, qui rendent son utilisation souvent ambiguë. 1. Une «méthode» est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé [...] 2. Une «méthode» est aussi un manuel ou un ensemble pédagogique complet."

19. Así, Björn Kaluza: *Herder Lexicon. Pädagogik*, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 1976 (tr. esp. y adapt. de Purificación Murga: *Pedagogía*, ed. Rioduero, Madrid, 1980) y el propio Vigner en su libro citado.

20. Así lo emplea G. Vigner cuando titula el primer capítulo del libro antes citado (cf. nota 16) «L'exercice et l'évolution méthodologique», i.e., de los métodos en su conjunto.

sin embargo, es fácil de evitar, teniendo en cuenta la gradación: la «*approche*» es el prisma, el enfoque, la orientación en cuya dirección hay que buscar los principios científicos (*metodología*) que fundamenten los estadios o pasos necesarios (*método*) en pos del objetivo previsto.

2.2. *Enfoque comunicativo y enfoque natural*

A principios de los ochenta la expresión «*approche communicative*» empieza a decaer entre los especialistas del proyecto «*Langues vivantes*» del Consejo de Europa y principales acuñadores de un término que resumía breve y fielmente la filosofía del proyecto. Por ejemplo, a Daniel Coste le parece que, tras tantos años de insistir en la comunicación y en su importancia para la enseñanza/aprendizaje de lenguas vivas, el caballo da muestras de cansancio...²¹ En los medios lingüísticos del Consejo de Europa empieza a oírse otra locución, más larga pero más precisa si cabe: «*Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*». Sin embargo no deja de haber flagrantes contradicciones al respecto. Así, mientras Coste cree que el término «comunicativo» prevalecerá sobre el «nocial» y «funcional»²², precisamente por su amplitud²³ y seguridad²⁴, añadiendo que nadie se ha atrevido a recortarle sus límites definiéndolo como algo concreto²⁵, el documento CC-GP12 (84)-At.2-2 del Consejo de Europa, referente al Atelier International nº 2, celebrado en Madrid en mayo de 1984, parece contradecirlo y oscurecer aún más todo esto:

21. "Bien sûr, depuis tant d'années qu'on insiste sur la communication et son importance dans l'enseignement apprentissage des langues vivantes, le cheval peut paraître un peu fatigué...", «Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres», *Le français dans le monde*, 153, Mai-Juin 1980, p. 29

22. Lo nocional-funcional se considera normalmente sinónimo de comunicativo, y, para que no haya duda, en Janine Courtillon aparecen ambos mezclados: "C'est cette réalité qui est visée par les cours inspirés de l'approche dite «communicative fonctionnelle» préconisée par les auteurs du Projet Langues vivantes au Conseil de l'Europe.", «Que devient la notion de progression?», *Le français dans le monde*, 153, Mai-Juin 1980, p. 90

23. "Tout paraît indiquer que le chapeau communicatif est actuellement le plus large et le plus seyant, si la didactique est fragile de la tête et a besoin de se couvrir", «Communicatif, fonctionnel...», *op. cit.*, p. 30

24. "...c'est aussi le moyen d'inscrire le changement dans une certaine continuité, et donc, pour tous ceux qui n'aiment pas trop les exercices de voltige, une garantie de sécurité.", «Communicatif, fonctionnel...», *op. cit.*, p. 29

25. "Certes, nul ne semble s'être hasardé à parler de méthode communicative ou de méthodologie communicative.", «Communicatif, fonctionnel...», *op. cit.*, p. 30

Le mot "approche" se pose déjà en retrait par rapport à d'autres termes tels que "méthodologie" et "méthodes" utilisés auparavant. Il se veut volontairement "approximatif" alors que pour les professeurs, en classe, rien ne justifie ce passage, bien inconfortable, vers l'à peu près et le flou [...] Donc, sans prétendre répondre à toutes les interrogations possibles, nous essaierons au moins d'expliquer: [...] 3. les lignes de force de ce qui après cette intervention du Groupe de Projet «Langues Vivantes» du Conseil de l'Europe est devenu approche notionnelle-fonctionnelle d'abord, puis communicative, comme il est maintenant convenu de l'appeler²⁶.

Por si fuera poca confusión, aún hay que tener en cuenta la añadida por la interferencia de orientaciones pedagógicas que establecen distintas metodologías con la comunicación como elemento común. Tal ocurre entre la llamada «*Natural Approach*» propugnada por H. G. Widdowson²⁷, Stephen Krashen²⁸ y otros autores, preferentemente americanos, y la ya tratada «*approche communicative*», de origen y desarrollo europeos. No es el momento de extenderse en esto. Baste decir, como muestra del diferente modo de entender lo 'comunicativo', que, mientras la primera aprovecha el hecho natural de la comunicación humana como principio básico para la adquisición de una lengua extranjera, la segunda hace de esa misma comunicación un objeto de enseñanza. Mientras la primera se fija en los mecanismos naturales de adquisición del lenguaje y se apoya en ellos para la adquisición de otras lenguas, la segunda fundamenta su actividad en la enseñanza de las estrategias psicológicas y sociales de aprendizaje de cara a una aplicación práctica inmediata: la eliminación de las barreras lingüísticas entre los distintos pueblos de la Europa comunitaria. En fin y quizá esquematizando en exceso, mientras la primera adopta ante la comunicación una orientación esencialmente pedagógica —en el sentido de lo expuesto en nota 15—, la segunda, si bien no exclusivamente, adopta otra didáctica.

Creemos con esto haber mostrado, siquiera parcialmente, que el lenguaje pretendidamente científico sigue siendo actualmente un problema real para la comunicación, y nos unimos a cuantos nos han precedido en esta preocupación, con la esperanza de ver recuperada una epistemología perdida.

26. Conseil de l'Europe, Atelier n° 2: «Enseignement et apprentissage du français langue étrangère: mise en place d'une approche communicative dans un contexte scolaire» (Madrid, 7-12 mai 1984), Note générale préparée par Denise Gaillard, Strasbourg, 1984, p. 2. A raíz de esto han aparecido en el mercado algunos «métodos comunicativos» que, siguiendo la lógica expuesta y en aras de una mayor precisión, mejor deberían catalogarse como «métodos de orientación comunicativa», toda vez que método y orientación no son equivalentes.

27. *Teaching Language as Communication*, O. University Press, Oxford, 1978

28. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Institute of English, Oxford, 1981