

Reflexiones sobre la idea de comunicatividad para la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Noruega

Xavier Llovet Vilà
Universitetet i Bergen

Abstract

This article is to be conceived as a reflection on communicative oriented foreign language teaching in Norwegian compulsory education. More specifically, the objective is to succinctly examine some key aspects in the implementation of a communicative approach in the Spanish as a foreign language classroom. Based on existing research on foreign language teaching in Norway, it can be affirmed that despite the communicative paradigm initiated half a century ago, the implementation of communicative oriented practices in lower secondary school is limited. This is due, among many other factors, to the strong impact that language teacher schooling beliefs exert on teaching practices over the theoretical principles upon which the curricular reform is based (Kunnskapsløftet-LK06). Thus, the success of the recent curricular renovation (Fagfornyelsen-LK20) lies in part on how language teacher development programs, both pre-service and in-service, convey the communicative oriented teaching principles to engage teachers in a critical reflexive process of cognition articulation. This reflection examines these principles and suggests a tentative approach for teacher development programs to facilitate the challenge that students face when establishing connections between theory and practice and the articulation of their cognitions.

Keywords: *teacher cognition, Spanish as a foreign language, curriculum reform, teacher development, communicative language teaching.*

Resumen

Este artículo se concibe como una reflexión acerca de la idea central de comunicatividad en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación reglada noruega. Más concretamente, el objetivo es examinar sucintamente los aspectos clave en la implementación de un enfoque comunicativo en la clase de español como lengua extranjera (ELE). Desde la conjunta investigación en didáctica de lenguas extranjeras en Noruega, se constata que cinco décadas

después del inicio del paradigma comunicativo, la enseñanza de lenguas en la escuela secundaria noruega muestra una limitada orientación comunicativa. Uno de los factores que explican este fenómeno es la fuerte influencia que ejercen las creencias de los profesores originadas en su periodo de escolarización por encima de los principios teóricos sobre los que se sustenta la reforma educativa vigente (Kunnskapsløftet-LK06). El éxito de la nueva renovación educativa (Fagfornyelsen-LK20) radica parcialmente en cómo los programas de desarrollo docente, tanto de manera inicial como continua, vehiculan los principios de la enseñanza comunicativa para que los profesores participen en procesos de reflexión crítica en la articulación de sus creencias. Esta reflexión examina estos principios y sugiere un incipiente acercamiento en los programas de formación que facilite el reto al que se enfrentan los estudiantes de relacionar conceptos teóricos con su implementación práctica y la articulación de sus creencias.

Palabras clave: *cognición docente, Español Lengua Extranjera (ELE), reforma curricular, desarrollo docente, enseñanza comunicativa.*

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva teórica, existe un amplio consenso en didáctica de lenguas extranjeras de la vigencia del movimiento comunicativo (Richards y Rodgers, 2001). No obstante, en un plano operativo, también tenemos evidencia que cuestiona su ocurrencia (Jacobs y Farrell, 2001). A pesar de que los cambios de paradigma no se producen de manera abrupta sino más bien de forma gradual en el tiempo, podemos constatar que la implementación de una enseñanza comunicativa en Noruega no ha acabado de arraigar. Por ejemplo, se conoce la dificultad extendida entre profesores en activo al interpretar e implementar el enfoque práctico¹ en la enseñanza de lenguas extranjeras sugerido en la reforma curricular noruega de *Kunnskapsløftet* (LK06) (Llovet Vilà, 2018a). Lo mismo ocurre en los programas noruegos de desarrollo docente al constatar la dificultad por la que pasan los estudiantes a la hora de relacionar los conceptos teóricos con su equivalencia práctica (Ulvik y Smith, 2016). En la traslación de principios teóricos a su actuación práctica, se ha demostrado el rol determinante que ejercen las cogniciones docentes, es decir, la influencia de

¹ En noruego, *praktisk tilnærming*. Según Heimark (2013), el enfoque práctico puede ser considerado como una subcategoría del enfoque comunicativo. Ver Llovet Vilà (2018) para una exhausta revisión del concepto.

lo que los profesores piensan, creen y saben sobre el significado de enseñar y aprender una lengua (Borg, 2015). Esto es particularmente importante en contextos donde se han llevado a cabo reformas curriculares, donde a pesar del intento de lograr un cambio, puede darse el caso de que se produzca un vacío de implementación y el resultado de dicho cambio nunca se produzca (Supovitz y Weinbaum, 2008). En el contexto noruego, nos encontramos ante la reciente implementación de una renovación curricular, *Fagfornyelsen* (LK20), cuyo éxito en el campo de lenguas extranjeras dependerá de poder revertir el carácter poco comunicativo de creencias y prácticas registradas (UDIR, 2009; Heimark, 2013; Llovet Vilà, 2018b). Una eventual reorientación pasa inicialmente por otorgar un lugar de importancia en los programas de desarrollo docente al rol de las cogniciones y a explorar acercamientos hacia la formación de profesores que se enfrenten a solucionar los retos existentes. De ahí la presente reflexión como intento de diseccionar sucintamente los principios comunicativistas del paradigma actual de la lengua y de su aprendizaje, cómo se relacionan éstos con la nueva renovación curricular (LK20), cómo se materializan en actividades o tareas de aprendizaje, y qué papel juegan las cogniciones docentes y los programas de desarrollo profesional en la eventual promoción de su comprensión en su implementación práctica. Para ello, esta reflexión adopta, en su parte final, un acercamiento al concepto de comunicatividad que parte de proporcionar modelos prácticos de estos principios para promover incipientes reflexiones metacognitivas que ayuden al profesor en formación a relacionarlos con sus conceptos teóricos.

PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

A lo largo de la historia de la didáctica de lenguas hemos visto cómo las numerosas maneras de entender qué es una lengua han llevado a su vez a modificaciones en cómo se enseñan y aprenden. En un plano conceptual, podemos afirmar en términos generales la existencia de dos corrientes: el entendimiento de la *lengua como sistema* (paradigma previo), y el entendimiento de la *lengua como comunicación* (paradigma actual) (Jacobs y Farrell, 2001).² En el paradigma previo se concebían los principios conductistas (p.ej. la repetición) como base para el aprendizaje de una lengua y, el estructuralismo (p.ej. las formas de la lengua y las relaciones entre ellas), para definir lo que era una lengua.³ Con el paradigma

² La terminología usada para referirse a estos dos periodos varía dependiendo del enfoque utilizado. Por ejemplo, el campo de la adquisición de lenguas extranjeras se refiere a estos dos periodos como consideraciones “conductistas contra mentalistas” del aprendizaje de lenguas extranjeras o perspectivas “conductistas, innatistas contra interaccionistas/de desarrollo” (Ellis and Shintani, 2014).

³ El origen de estas ideas se encuentra en teorías de lingüística estructuralista (Bloomfield, 1933; Saussure, 1916) y el conductismo (Skinner, 1957).

actual el entendimiento de una lengua se asocia con la competencia comunicativa, junto con los principios socioconstructivistas (p.ej. la creación de conocimiento a través de la interacción) y la pragmática y el cognitivismo (p.ej. atención al significado y su relación con un determinado contexto social, semántico y situacional) como ejes centrales de su aprendizaje.⁴ En otras palabras, pasamos de una visión orientada en el dominio como precisión en el uso de la lengua (*product-oriented*), a una visión orientada en la realización de actividades de uso de la lengua que enfatizan los procesos interactivos y comunicativos del aula (*process-oriented*) (Richards y Rodgers, 2001). Simensen (2007, p.31) sugiere que para determinar la influencia de los cambios metodológicos se puede estudiar cómo se reflejan éstos en las consecuentes reformas educativas. Es entonces de especial interés examinar estos principios en la reciente renovación curricular noruega.

EL PARADIGMA ACTUAL EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Un currículo, ya sea directa o indirectamente, plasma de manera encubierta unos principios teóricos (Breen, 1984, p.49). Por ejemplo, la visión socioconstructivista, cognitivista y pragmática de la lengua se refleja claramente en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), al abogar por una enseñanza y aprendizaje de lenguas orientado a la acción considerando a sus usuarios y aprendientes como agentes sociales que llevan a cabo tareas que conllevan el desarrollo de competencias generales y, particularmente, de competencias comunicativas de la lengua. De la misma manera, el desarrollo de estas competencias comunicativas queda reflejado en las recientes reformas curriculares en Noruega. El plan curricular para las lenguas extranjeras de *Fagfornyelsen* (LK20) contempla como ejes centrales el desarrollo de las subcompetencias clásicas estipuladas por Hymes (1972) y más adelante reformuladas por Canale y Swain (1980), Sauvignon (1983) y Bachman (1990) al definir el concepto de competencia comunicativa. Es decir, podemos afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela noruega se sustenta en el desarrollo de cuatro elementos centrales⁵ como la competencia lingüística (*kommunikasjon*), la competencia sociocultural (*interkulturell kompetanse*), y la competencia estratégica

⁴ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, además de competencias generales del individuo como: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

⁵ En noruego, *kjerneelementer*.

(*språklæring og flerspråklighet*), aparte del peso que cobran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje de lenguas (*språk og teknologi*).

Si el entendimiento de la lengua dentro del paradigma actual es orientar la enseñanza de lenguas hacia la comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, las actividades de aprendizaje que se realicen en el aula deberían captar la atención de los estudiantes hacia una comunicación centrada en el significado antes que la forma (Littlewood, 2004). Tal y como postulan Ellis y Shintani (2014, p.136), las tareas⁶ se erigen como actividades de aprendizaje que tienen como resultado el uso de la lengua en las que los aprendientes tratan la lengua como una herramienta para conseguir un objetivo comunicativo y no como un objeto para ser estudiado, analizado o presentado. En otras palabras, el foco central es que las actividades de aprendizaje fomenten aprender *a través de* la lengua antes que aprender *sobre* la lengua. Se considera entonces interesante revisar de qué manera estos principios se trasladan a la práctica de clase en forma de actividades de aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, las actividades de aprendizaje deben organizarse para que los alumnos trabajen hacia los objetivos comunicativos del currículo, los involucren en la comunicación y requieran el uso de procesos comunicativos como el intercambio de información, la negociación de significado y la interacción (Richards y Rodgers, 2001, p.165). Así, desde una perspectiva comunicativa e interaccionista (Swain, 1985), las dinámicas de clase se orientan fundamentalmente hacia el trabajo en grupo para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que se anima a los estudiantes a negociar significados, a utilizar una mayor variedad de formas y funciones lingüísticas para desarrollar habilidades generales de fluidez. Martin Peris (2004) materializa estos principios para la clase de lenguas extranjeras en forma de tareas, entendidas como:

- (a) una iniciativa para el aprendizaje que consiste en
- (b) la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan fuera de ella,

⁶ El enfoque por tareas, o *Task Based Language Teaching* (TBLT), es considerado como la extensión de los principios de la enseñanza comunicativa y como un intento de poner en práctica los principios del aprendizaje de segundas lenguas en el aula ya que tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes al implicarlos en una comunicación centrada en el significado a través de la elaboración de tareas (Richards y Schmidt, 2010).

(c) con las siguientes propiedades:

- (1) Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
- (2) Está abierta, tanto en su desarrollo como resultados, a la intervención activa y las aportaciones personales de los alumnos.
- (3) Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- (4) Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

La exposición de los estudiantes a este tipo de tareas viene determinada claramente por el profesor y, a su vez, por el material didáctico que use en sus clases. Uno de los factores determinantes de las prácticas en la clase de lenguas extranjeras en Noruega es el uso de un libro de texto o manual (Lindemann y Speitz, 2002; Bachmann, 2004; Solfjeld, 2007). McGrath (2013, p.xii) afirma que cuando el manual se convierte en el material didáctico con mayor peso, el rol de las editoriales y los autores es capital, ya que influye en cómo enseñan los profesores y, hasta un cierto punto, en cómo aprenden los alumnos. Se ha demostrado también la fuerte influencia que puede tener el manual ya que su enfoque didáctico está basado en las creencias sobre la lengua y el aprendizaje de sus autores (Kitao y Kitao, 1997). Littlejohn y Windeatt (1989) afirman que los manuales contienen un “plan escondido” de aprendizaje que refleja el entendimiento que tienen los autores del significado de conocimiento, de enseñar y de aprender, del rol del profesor, o el rol de los estudiantes, entre otros. Hay que tener presente que confiar en demasía en los manuales didácticos implica otorgarles el control sobre el contenido, la metodología y el proceso de aprendizaje. No obstante, hay que diferenciar, por un lado, la intención inicial de los autores de cómo usar el manual y, por otro, la interpretación y uso final que hace el profesor en clase. De ahí que sea esencial desarrollar competencias docentes que permitan a los profesores adoptar una mirada crítica y reflexiva hacia el manual para poder inferir el enfoque didáctico que se esconde detrás. De la misma manera, también se considera esencial ayudar a los profesores a articular sus cogniciones docentes para poder contrastarlas con los principios del paradigma actual y del material didáctico que usan. Como se ha venido apuntando, la percepción teórica del aprendizaje de lenguas sigue siendo prominente en la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria noruega (Trebbi, 2002; Lindemann y Speitz, 2002). Se ha podido constatar la abundancia de estudios que, tanto desde un plano más abstracto como también operativo,

muestran aun la fuerte orientación de las creencias y prácticas de los profesores hacia el paradigma anterior (Bachmann, 2004; Solfjeld, 2007; Bugge and Dessingué, 2009). En un contexto internacional, se ha demostrado repetidamente la existencia de vacíos de implementación curricular, es decir, que la intención y consecuente implementación de una reforma curricular no conlleva necesariamente una mejora en la calidad educativa (Supovitz y Weinbaum, 2008). En el campo de lenguas extranjeras específicamente, a nivel internacional, se ha constatado la malograda implementación de una enseñanza comunicativa (Karavas-Doukas, 1996; Sato y Kleinsasser, 1999; Orafi y Borg, 2009; Yan, 2012). Dentro del contexto educativo reglado noruego existen también investigaciones que apuntan hacia la dirección de un vacío en la implementación curricular de *Kunnskapsløftet* (LK06) (UDIR, 2009; Heimark, 2013; Llovet Vilà, 2018a). Todas estas investigaciones evidencian el impacto que tienen las cogniciones docentes en las consecuentes prácticas. De ahí la importancia de examinar el rol de las creencias para orientar la atención y el objeto de esta reflexión hacia el establecimiento de un entendimiento común sobre el significado de comunicar.

COGNICIONES DOCENTES Y DESARROLLO PROFESIONAL

Widdowson (1978) afirma que, si entendemos la enseñanza de una lengua extranjera como una actividad práctica, debemos asumir que dicha actividad es también teórica ya que se deriva del entendimiento de qué es una lengua y de cómo se aprende. Nunan (1987, p.144), por ejemplo, apunta que hay una discrepancia básica entre lo que los profesores dicen y hacen: “*There is growing evidence that, in communicative classes, interactions may, in fact, not be very communicative*”. En consecuencia, para poder entender mejor la enseñanza de lenguas extranjeras hay que considerar en primer lugar las cogniciones docentes.

Teniendo en cuenta la evolución histórica de la didáctica de lenguas y la consecuente plasmación de estos principios en las respectivas reformas curriculares merece especial interés centrar la mirada hacia el recibimiento, a partir del entendimiento por parte de los profesores, de estos cambios curriculares. En línea con la tónica de diseño curricular en un plano global, con las sucesivas reformas educativas en Noruega se puede observar que los currículos de lenguas extranjeras han sufrido una progresiva reducción de especificidad (Llovet Vilà, 2018b). En otras palabras, pierden presencia los procedimientos (cómo aprender) y los contenidos (qué aprender) en favor de las metas comunes a las que se deben llegar (Richards, 2013). De esta manera, en la enseñanza centrada en el alumno hay una preferencia hacia la especificación de logros de aprendizaje (*can do statements*) antes que la

especificación de formas y contenidos de aprendizaje que deberían seguir los docentes. La adopción de este tipo de diseño curricular de atrás hacia adelante (*backward design*),⁷ donde partimos de los objetivos a los que queremos llegar para planificar los contenidos y los procedimientos, otorga al profesor una mayor libertad de decisión sobre qué enseñar y cómo hacerlo para conseguir unas metas comunes. No obstante, se ha constatado también que dicha libertad de elección causa desconcierto entre los profesores más inexpertos (Richards y Rodgers, 2001) a la vez que indiferencia entre los más expertos (Llovet Vilà, 2018b).

Si se pretende evitar la presencia de vacíos de implementación entre la reforma curricular y las prácticas en las aulas, se debe fomentar que los profesores desde un buen inicio entiendan los principios y las prácticas de un cambio determinado (Carless, 1998:355). En este sentido, los profesores en formación en el contexto noruego han puesto de manifiesto la dificultad de relacionar conceptos teóricos con su implementación práctica, cuya solución pasa por recibir una educación en la que las habilidades del educador para establecer conexiones entre teoría y práctica son esenciales (Ulvik y Smith, 2016). Esto implica que los educadores proporcionen modelos de práctica que inviten a los profesores en formación de manera complementaria a hacer reflexiones metacognitivas, explicitando de esta manera la didáctica implícita, para que así se ayude a establecer las conexiones con la teoría. Según Van Lier (1996) el objetivo consiste en proporcionar espacios de desarrollo profesional en los que los docentes puedan articular una “teoría de la práctica”, es decir, facilitar que los docentes reflexionen y construyan sus propias teorías del aprendizaje basadas en experiencias prácticas. Tal y como afirma Coyle *et al.* (2010), el conocimiento implícito se convierte en explícito a través de este proceso ya que el profesor se da cuenta de su propio conocimiento y puede empezar a trabajar sobre el mismo. De esta manera, las creencias de los profesores se convierten en el punto de partida de la creación de una “teoría de la práctica” sobre la cual poder desarrollarse profesionalmente.

Esteve *et al.* (2019), por su parte, abogan por abrir espacios de práctica reflexiva en los que la reflexión se convierte en un instrumento a través del cual las experiencias se traducen en un conocimiento dinámico que genera un aprendizaje significativo y una consciencia de uno mismo. En otras palabras, se fomenta la comprensión de la profesión docente y su profesionalismo a través de tareas basadas en el desarrollo de competencias esenciales en la educación del s. XXI como la resolución de problemas complejos, el aprendizaje activo y la

⁷ Richards (2013, p. 6) diferencia tres posibles enfoques de diseño curricular: un diseño hacia adelante (*forward design*), uno central (*central design*) y uno hacia atrás (*backward design*), dependiendo de si el foco está en el contenido (plan de estudios), el proceso (metodología), o el producto (objetivos del aprendizaje).

reflexión crítica (UHD, 2017, p.4). Se intenta adoptar un modelo reflexivo de la educación de profesores diferente al modelo tradicional donde se proporciona la teoría para ser aplicada a la práctica en posterioridad⁸ (Wallace, 1991).

Reconocer la importancia del rol de las creencias de los profesores en los programas de desarrollo docente permitiría revertir, según Borg (2015), la evidencia que sugiere que los programas de formación que no prestan atención al impacto de las cogniciones de los profesores como aprendientes tienen un menor efecto en poder moldearlas.

Se trata pues de explorar maneras para que, en definitiva, los principios teóricos sobre los que se basa la enseñanza de lenguas extranjeras y la reforma curricular cobren sentido dentro del esquema incipiente de cogniciones de los docentes sobre lo que es una lengua y cómo se aprende. Se pretende de esta manera que el trabajo con las cogniciones docentes en los programas de formación ayude a informar de manera adecuada su práctica docente de acuerdo con las directrices nacionales. Vamos a intentar pues establecer un espacio inicial de entendimiento común acerca del significado de comunicar y, a su vez, partir de un acercamiento en el que se proponen modelos de actuación práctica donde se ofrecen complementariamente llamadas a reflexiones metacognitivas que faciliten las conexiones entre la práctica y la teoría.

HACIA UN ENTENDIMIENTO COMÚN ACERCA DE COMUNICAR

Si preguntamos a nuestros estudiantes, futuros profesores de lenguas extranjeras, que nos proporcionen un sinónimo o una asociación de la palabra comunicar, veremos que muchos de ellos rápidamente contestan: hablar. Algo muy similar ocurre cuando se les pregunta sobre asociaciones con la enseñanza comunicativa, donde se reciben respuestas como actividades donde los estudiantes hablan. Existe una amplia tendencia a asociar la enseñanza comunicativa con la enseñanza de las destrezas orales (Van Patten, 1998; Sato y Kleinsasser, 1999). Lo mismo ocurre entre la comunidad de profesores noruegos al ser preguntados por el entendimiento de un enfoque práctico en la enseñanza de lenguas extranjeras (Llovet Vilà, 2018b). No obstante, esta rápida asociación excluye claramente una serie de actividades de producción y recepción de la lengua que también pueden ser

⁸ Wallace (1991) diferencia tres modelos de educación docente: (1) el modelo artesanal (*craft model*), (2) el modelo de ciencias aplicadas (*applied science model*), y (3) el modelo reflexivo (*reflective model*). En el primero, el aprendizaje se produce de a través de la transferencia de conocimiento de la práctica y experiencia que le proporciona el maestro al pupilo. En el segundo, el aprendizaje surge del conocimiento científico (teórico) que informa la práctica. En el tercero, una mezcla de los anteriores, el aprendizaje se produce al participar en procesos de reflexión para dilucidar la interrelación entre teoría y práctica.

consideradas comunicación. Según el diccionario para la enseñanza de lenguas y lingüística aplicada (Richards y Smith, 2010, p.97), comunicar se define como el intercambio de ideas, información, etc. entre dos o más personas. Podemos afirmar, entonces, que nos comunicamos cuando entre amigos, por ejemplo, intercambiamos mensajes de texto por teléfono móvil, al igual que lo hacemos cuando levantamos el pulgar en clase para comprobar si nuestros alumnos han entendido un mensaje. Coincidimos pues que las actividades de producción escrita son comunicación al igual que las no verbales. Pero, ¿qué elementos esenciales comparten este tipo de intercambios comunicativos?

De la definición propuesta anteriormente, se entiende que comunicar tiene una naturaleza interactiva que requiere de la intervención de dos o más participantes. De ahí que una actividad en la que los alumnos trabajen en parejas o en grupos se interprete también como comunicativa. Si bien es cierto que uno de los elementos esenciales en el intercambio comunicativo es el de la *interacción*,⁹ tal vez se haya simplificado la esencia del término ya que en la forma del intercambio se ha pasado por alto el contenido del mismo, es decir, que se ha ignorado la naturaleza misma de la comunicación; el entendimiento común que buscan los participantes a través del uso de la lengua. Y ésta es precisamente la contundente afirmación inicial en *Fagfornyelsen* (LK20): “*Fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått*”.¹⁰ En otras palabras, en primer lugar, para poder comprender y ser comprendidos, la interacción necesita de la *negociación de significado* entre los participantes para llegar a un acuerdo.¹¹ Por ejemplo, ante la tarea en clase de saber si nuestros hábitos de comida son saludables, cuando nuestros estudiantes se preguntan e intercambian información personal se abren espacios de y para la comunicación en los que dos o más personas, a través de la interacción, dan sentido a sus enunciados para poder llegar a determinar el objetivo de la tarea. En segundo lugar, implícito en la afirmación anterior en LK20, el hecho de comprender y ser comprendido implica el uso de la lengua meta. Así pues, para poder resolver esta tarea, los

⁹ Este primer elemento evoca la relevancia de las teorías socioconstructivistas mencionadas anteriormente, basadas en Bruner (1978) y Vygotsky (1962). Por eso, Ellis y Shintani (2014, p.22-27) argumentan que uno de los principios centrales de la enseñanza es que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar en la lengua meta para desarrollar su dominio de esa lengua.

¹⁰ “Las lenguas extranjeras se tratan de entender y ser entendidos”, mi traducción del noruego.

¹¹ Este segundo elemento, la negociación de significado, está relacionado con la relevancia de los postulados comunicativistas y la competencia pragmática (MCER, 2001), mencionados anteriormente. La construcción del significado apela a la relevancia del discurso en un determinado contexto social, semántico y situacional frente a la propuesta estructuralista que considera la oración como unidad mínima de análisis. En una interacción, los participantes intentan crear conjuntamente sentido a sus intercambios verbales, la interpretación de los cuales está directamente regida por el contexto comunicativo de la práctica. De ahí la necesidad que la enseñanza debe atender predominantemente al significado, aunque también asegurar una atención secundaria a la forma (Ellis y Shintani, 2014).

estudiantes deberán poder hacerlo en español (en nuestro caso), formulando preguntas a las que recibirán respuestas, es decir, producirán *educto* y recibirán *aducto*.¹² Para que haya comunicación pues, deberán codificar sus enunciados en español para ser comprendidos y a su vez decodificarlos para poder comprender las respuestas de sus compañeros, lo que implicará una formulación y reformulación de los enunciados por ambas partes en el proceso de negociación de significado. Este aducto/educto lleva consigo la activación de destrezas lingüísticas (hablar, escribir, leer y/o escuchar)¹³ ya que la producción de enunciados implicará hablar o escribir mientras que su comprensión implicará leer o escucharlos.

Hasta ahora hemos visto cómo la interacción conlleva la negociación de significado, el uso de la lengua (a través de la activación de destrezas) conlleva producir/recibir aducto o educto, pero nos falta descubrir el aspecto esencial y central del acto comunicativo: el propósito. Raramente nuestros estudiantes van a querer comunicarse si ya saben de antemano si sus hábitos de comida son saludables o no. Por eso, en la instrucción, el profesor organiza tareas de modo que los estudiantes tengan que llenar juntos un vacío. Es decir, raramente alguien pregunta qué hora es si ya sabe la hora, o de la misma manera, no preguntamos cómo llegar a un sitio si ya sabemos el camino. En otras palabras, nos comunicamos porque no sabemos algo y buscamos a alguien que pueda ayudarnos; tenemos un propósito. El propósito del acto comunicativo conlleva un *vacío de información* implícito por naturaleza, es decir, una necesidad de obtener una información de la que no disponemos.¹⁴ La existencia de un propósito auténtico responde a la finalidad misma de la actividad propuesta a los estudiantes y, por ende, a la enseñanza comunicativa que pretende llevar al aula procesos de comunicación similares a aquellos que ocurren fuera de ella. Pregunto a mis compañeros por el tipo de alimentación que llevan para saber si tenemos que cambiar nuestros hábitos, pregunto la hora porque si llego tarde perderé el autobús, y pregunto la dirección porque quiero llegar a encontrar el museo donde está el cuadro de Picasso que tanto me interesa ver. Es decir, no nos comunicamos por el simple hecho de mostrar o demostrar el uso correcto de

¹² Este tercer elemento, el uso de la lengua, del cual derivan el aducto (*input*) y el educto (*output*), es central para el aprendizaje. Según Ellis y Shintani (2014), una enseñanza de lenguas extranjeras satisfactoria necesita de exponer a los estudiantes a mucho aducto (*extensive input*) en lengua meta a la vez que necesita de darles posibilidades para producir educto.

¹³ El documento complementario al Marco Común Europeo, *Companion Volume* (2018), se refiere a actividades de producción, de recepción y de mediación, así como a las estrategias correspondientes.

¹⁴ El cuarto elemento, principio general entre otros de las tareas comunicativas, es el vacío de información (Richards y Rodgers, 2001). La existencia de un vacío de información en una tarea crea la necesidad de interactuar usando la lengua meta para poder resolverla satisfactoriamente. No obstante, la necesidad de invertir en la comunicación depende de la implicación del estudiante con la tarea propuesta ya que, para que la comunicación funcione, sus participantes deben comprometerse personalmente. Thornbury (2010) considera el aspecto de la implicación como esencial dentro de la idea de comunicar.

la lengua, sino que lo hacemos con una finalidad comunicativamente contextualizada que nos motiva e impulsa a hacerlo.¹⁵

Si bien puede parecer trivial que el intercambio comunicativo esté claramente determinado por un propósito del o de los hablantes, este hecho no parece estar tan claro en los materiales didácticos que se usan en la clase de ELE. Por ejemplo, Hernández-Montesdeoca (2020) analiza de qué manera dos manuales de ELE para las escuelas de secundaria se adaptan a LK20 y al desarrollo de la competencia comunicativa. A través del análisis específico de las actividades de producción oral de estos manuales, la autora afirma que existe un desarrollo muy limitado de la competencia comunicativa. Es más, la autora muestra que, a pesar de las pocas posibilidades para desarrollar la producción oral, el 90% de estas actividades no tiene una finalidad o propósito, son simples actividades donde el vacío de información existente es una excusa para la práctica de formas gramaticales vistas con anterioridad. Por su parte, Llovet Vilà (2018b) indica que la gran mayoría de actividades de desarrollo de destrezas orales registradas en observaciones de clases de secundaria en Noruega están basadas en la reproducción oral de enunciados escritos previamente donde el contenido ya se conoce de antemano por ambos participantes. Es decir, el acto comunicativo pierde su sentido original ya que no existe una necesidad real de comunicarse cuando los participantes saben de antemano lo que uno de ellos va a contar al otro, y viceversa, convirtiéndose así en una mera práctica mecánica sin ningún tipo de propósito significativo. Carrai (2014) ha advertido ya de la baja motivación de los estudiantes de español en el sistema educativo noruego. En este sentido, la implicación del estudiante tiene que estar motivada por su mismo deseo de decir algo que quiera decir, de hablar por sí mismo, de ser creativo, de estimular al compañero a responder, y de estimularlos a participar en tareas de resolución de problemas (Legutke y Thomas, 1991). Si los materiales didácticos no estimulan a los estudiantes en tareas con propósitos reales, no van a estar motivados para implicarse en el éxito del intercambio comunicativo y hacerlo funcionar. Podemos concluir entonces que el aspecto esencial es ofrecer a los estudiantes tantas posibilidades como sea posible, tanto en la forma como en su contenido, de comunicarse dentro del aula tal y como lo hacen fuera de ella.

¹⁵ Como quinto elemento, es la motivación y el aspecto subjetivo del aprendizaje uno de los principios para una enseñanza satisfactoria, es decir, la necesidad de ofrecer al estudiante posibilidades de comunicarse sobre algo que directamente interpela a su personalidad, necesidades, intereses, y habilidades teniendo en cuenta que subjetivamente lo que mueve a cada estudiante puede ser diferente (Ellis y Shintani, 2014).

Se ha intentado en esta sección establecer sucintamente un espacio inicial de entendimiento común acerca del significado de comunicar. Simultáneamente, este intento ha tenido en cuenta partir de modelos de actuación práctica en los que se han ofrecido complementariamente breves llamadas, más o menos explícitas, a reflexiones metacognitivas que faciliten las conexiones entre la práctica y la teoría. Humildemente, estos espacios de reflexión pretenden que el conocimiento implícito del profesor, ya sea en activo o en formación, se convierta en explícito a través de este proceso. De esta manera, el profesor se da cuenta de su propio entendimiento y puede empezar a trabajar sobre el mismo. Teniendo en cuenta los estudios mostrados anteriormente donde la influencia de las experiencias previas de los profesores como estudiantes son un factor determinante en las cogniciones y prácticas actuales, este trabajo de indagación y articulación de las propias cogniciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje puede ser más productivo aun al intentar reflexionar y hacer explícitas las propias experiencias de los profesores como estudiantes de lenguas extranjeras. El propósito responde directamente a la sugerencia de Clark y Peterson (1986, p.91) de invitar a los profesores a hacer explícito y visible el marco de referencia a través del cual percibe y procesa la información. De lo contrario, se corre el riesgo que el conjunto de cogniciones docentes permanezca implícito y no se pueda actuar sobre ellas para promover el cambio.

En este sentido, puede ser interesante proporcionar modelos de actuación arquetípicos en la clase de lenguas extranjeras y reflexionar sobre ellos para que los estudiantes pongan de manifiesto sus propias teorías del aprendizaje basadas en experiencias prácticas de cuando ellos eran estudiantes y así articular las cogniciones para relacionarlas con los principios comunicativos presentados anteriormente. A modo de ejemplo, como estudiantes de una lengua extranjera, la mayoría de nosotros probablemente coincidiríamos en haber tenido que escribir la arquetípica composición de: ¿Qué has hecho estas vacaciones de Navidad? Teniendo en cuenta el marco de entendimiento común anterior, al estudiante ávido le asaltan una serie de cuestiones lógicas como: ¿A quién debo escribir? ¿Es una carta, un correo-e, una postal? ¿Por qué debo escribir? ¿Para qué debo escribir? Etc. Claramente nos damos cuenta de que la actividad no tiene un contexto comunicativo concreto que responda a un propósito auténtico a la escritura de este texto. De la misma manera que somos capaces de inferir la falta de este principio básico de la comunicación, podemos tratar de inferir también las cogniciones docentes que se esconden detrás de este tipo de actividad. En otras palabras, la creencia del aprendizaje y la enseñanza de la lengua que predomina en la realización de esta actividad era la corrección gramatical; la práctica de los pasados. El uso de la lengua que se

nos propone es producir educto en lengua meta directamente relacionado con un trabajo anterior, más o menos controlado, de las formas del pasado. Alternativamente, quizás sea más productivo organizar actividades de la lengua que conlleven la activación de la interacción y la creación de sentido a través de la negociación de significados. Por eso, es interesante aprovechar estas oportunidades para proporcionar al profesor en formación la posibilidad de reflexionar sobre modelos alternativos de práctica que tengan en cuenta los principios expuestos anteriormente. De ahí que surjan reflexiones complementarias sobre el significado de escribir en la clase de ELE, la evaluación, la integración de destrezas, el uso de nuevas tecnologías, entre otros, que permiten seguir ahondando en la explicitación de las cogniciones de los profesores sobre cada uno de los elementos en cuestión. Este tipo de acercamiento permite al responsable de los programas de desarrollo docente conocer mejor el marco de referencia a través del cual el profesor en formación percibe y procesa la información y aprovecharlo como punto de partida a partir del cual orientar las sesiones de formación docente.

A modo de resumen, es importante recalcar que las características esenciales de las actividades de comunicación que se ofrezcan deben proveer a los estudiantes de un *contexto comunicativo concreto y auténtico* que sea el escenario a partir del cual se les proponga un *propósito* claro que les motive a *interactuar y negociar significados* a través del *uso* y la *activación de destrezas de la lengua*. Sin motivación sabemos que no hay implicación del estudiante (como tampoco aprendizaje), de la misma manera que un intercambio comunicativo sin un *vacío de información* significativo no tiene un propósito auténtico.

CONCLUSIÓN

Esta breve reflexión ha intentado proponer escuetamente un marco de entendimiento común acerca de la idea de comunicar en la clase de lenguas extranjeras. La necesidad de este tipo de reflexión surge de la investigación en Noruega en el campo de lenguas extranjeras que muestra la poca orientación comunicativa de las prácticas registradas. Se ha considerado el rol de las cogniciones docentes como uno de los factores de impacto en el tipo de prácticas registradas, y por ello, se ha puesto hincapié en la importancia que tienen las instituciones dedicadas al desarrollo de programas de desarrollo docente de la importancia que tiene incluir el tratamiento de las cogniciones en dichos programas. Todo ello, cobra especial interés y relevancia en el contexto de una renovación curricular que sigue manteniendo los mismos principios de orientación comunicativa que la reforma anterior. Es por eso que se ha

propuesto un modelo de articulación de las cogniciones docentes partiendo de propuestas prácticas para ayudar en el proceso de indagar y hacer explícitas las propias cogniciones para poder reflexionar sobre ellas y que sea este un paso inicial hacia una orientación más comunicativa de las prácticas en el contexto educativo reglado noruego.

OBRAS CITADAS

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? En Imsen, I. G., editor, *Det Ustyrlige Klasserommet: om Styring, Samarbeid og Læringsmiljø i Grunnskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Teacher Education: Research and Practice*. Bloomsbury Academic, London & New York, 2a edición.
- Breen, M. P. (1984). Process syllabuses for the language classroom. En Brumfit, C. J., editor, *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118*, pp. 47–60. Pergamon Press and The British Council, London.
- Bugge, H. E. y Dessingué, A. (2009). Rapport om “Språklæreres holdninger etter KL06”. Forskergruppe for fremmed- og andrespråksopplæring (FFAO). Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1):1–47.
- Carless, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26(3):353–368.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. PhD thesis, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers’ thought processes. En *Handbook of Research on Teaching*, pp. 255–296. Macmillan, New York, 3a edición.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis, R. y Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. Routledge, London.

- Esteve, O., López, S., Urbán, J., Ferrer, A., Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente: Herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen, Madrid.
- Heimark, G. E. (2013). *A practical approach in theory and in praxis. Lower secondary school teachers' understanding of a practical approach to the teaching of foreign languages*. PhD thesis, University of Oslo, Oslo.
- Hernández-Montesdeoca, G. (2020). *Presencia de actividades de interacción oral en dos manuales noruegos de Bachillerato que siguen la renovación curricular noruega de 2020* [Manuscrito mandado para su evaluación]. Tesina de Master. Universidad de Bergen, Bergen.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B. and Holmes, J., editors, *Sociolinguistics*, pp. 269–293. Penguin, Harmondsworth.
- Jacobs, G. M. y Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1):1–16.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT journal*, 50(3):187–198.
- Kitao, K. y Kitao, S. K. (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4).
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow, Longman.
- Lindemann, B. y Speitz, H. (2002). “Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret”. Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 03/02, Telemarksforsking-Notodden.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4):319–326.
- Llovet Vilà, X. (2018a). Language Teacher Cognition and Curriculum Reform in Norway: Oral Skill Development in the Spanish Classroom. *Acta Didactica Norge*.1-25.
- Llovet Vilà, X. (2018b). *Language Teacher Cognition in Norway: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom*. Colección monografías ASELE. Premio de Investigación (Tesis doctoral). Alicante, ASELE.

- Martin Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Redele. Biblioteca Virtual*, (0).
- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. Bloomsbury Academic, London; New York.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2):136–145.
- Orafi, S. M. S. y Borg, S. (2009). Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System*, 37(2):243 – 253.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1):5–33.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 2a edición.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson, Harlow, 4a edición.
- Sato, K. y Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83(4):494–517.
- Sauvignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison Wesley, Reading, MA.
- Skehan, P. (2011). *Researching Tasks: Performance, Assessment, Pedagogy*. Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language Principles and Procedures*. Fagbokforlaget, Bergen, 2a edición.
- Solfjeld, K. (2007). Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet: Rapport fra en intervjuundersøkelse. Technical report, Halden.
- Supovitz, J. A. y Weinbaum, E. H., editors (2008). *The Implementation Gap: Understanding Reform in High Schools*. Teachers College Press, New York.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. y Madden, C., editors, *Input in Second Language Acquisition*, pp.235–253. Newbury House, Rowley.
- Trebbi, T. (2002). The role of language use in language learning. En Little, D. G., editor, *European Perspectives on Three Key Issues in Language Teaching North and South, Papers from a European Year of Languages*, pages 15–26. European Year of Languages National Coordinating Body (Ireland), Dublin.

- UHR. (2018a). Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13. Hentet fra https://www.uhr.no/f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf
- Ulvik, M. y Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise: lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *UNIPED*. 61-77.
- Utdanningsdirektoratet (2009). Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009. UDIR Technical report, Rambøll, Oslo.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman, London.
- Van Patten, B. (1998). Perceptions of and perspectives on the term “communicative”. *Hispania*, (2):925–932.
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.
- Yan, C. (2012). ‘We can only change in a small way’: A study of secondary English teachers’ implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13(4):431–447.