

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

**Komunikacijska kompetencija na nastavi španjolskog kao stranog jezika- stavovi
nastavnika i učenika**

Studentica: Helena Mijić

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić – Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, prosinac 2015.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Lengua y literatura española

**La competencia comunicativa en las clases de español como lengua extranjera- las actitudes
del profesorado y de los estudiantes**

Estudiante: Helena Mijić

Mentora: Dra. Mirjana Polić – Bobić

Comentora: Dra. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, diciembre de 2015

Índice

SAŽETAK.....	3
RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. LAS DEFINICIONES Y EL CUADRO HISTÓRICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	7
2.1. LA TEORÍA DE CHOMSKY.....	7
2.2. LA TEORÍA DE HYMES	10
2.3. REACCIONES AL CONCEPTO CHOMSKIANO Y A LA TEORÍA DE HYMES.....	12
2.3.1. La teoría de Halliday.....	12
2.3.2. La teoría de Widdowson.....	14
3. LA ESTRUCTURA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA- MARCOS TEÓRICOS Y MODELOS DEL CONCEPTO.....	16
3.1. EL MARCO TEÓRICO DE CANALE Y SWAIN.....	16
3.2. EL MARCO TEÓRICO DE VAN EK.....	20
3.3. EL MARCO TEÓRICO DE SAVIGNON	21
3.4. EL MODELO DE BIALYSTOK Y SHARWOOD SMITH	24
3.5. EL MODELO DE HABILIDAD COMUNICATIVA DEL LENGUAJE DE BACHMAN.....	25
3.6. EL MODELO DE CELCE - MURCIA, DÖRNEYI Y THURRELL.....	27
3.7. EL MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002)	29
3.7.1. Las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua	30
4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	33
4.1. EL CUADRO HISTÓRICO DE LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA.....	33
4.1.1. Los métodos tradicionales.....	33
4.1.2. La revolución cognitiva- el cambio del curso histórico.....	34
4.2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO – PRINCIPIOS.....	35

4.3. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SUS RASGOS PRINCIPALES.....	37
4.4. LAS DIFICULTADES DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL AULA.....	41
4.4.1. Los obstáculos encontrados por los estudiantes.....	41
4.4.2. Los obstáculos encontrados por los profesores	43
5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO Y ESTUDIANTES DE ELE SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	48
5.1. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
5.2. METODOLOGÍA.....	48
5.2.1. Participantes.....	50
5.2.2. Instrumento.....	50
5.2.3. El procedimiento de la investigación.....	51
5.3. RESULTADOS.....	52
5.3.1. Los estudiantes.....	53
5.3.1.1. Las actitudes generales de los estudiantes.....	53
5.3.1.2. Las diferencias entre actitudes según el sexo de los estudiantes.....	56
5.3.1.3. Las diferencias entre actitudes según el tipo de escuela.....	57
5.3.2. Los profesores.....	59
5.3.2.1. Las actitudes generales de los profesores.....	59
5.3.2.2. El comportamiento de los profesores de ELE.....	61
5.3.2.3. Las actitudes de los profesores de diferentes tipos de escuelas.....	63
5.3.2.4. Los comportamientos de los profesores de diferentes tipos de escuelas..	63
5.4. DISCUSIÓN.....	66
6. CONCLUSIÓN.....	76
7. APÉNDICE.....	79
8. BIBLIOGRAFÍA.....	84

SAŽETAK

Komunikacijska kompetencija jedan je od najvažnijih, a prema mnogo autora i ključni koncept za razumijevanje procesa učenja jezika. Sam nastanak i teoretiziranje komunikacijske kompetencije može se smatrati povijesnom prekretnicom u procesu poučavanja i učenja stranih jezika. U prvom dijelu ovoga rada iznosi se povijesni pregled nastanka te razvoja teorije i definicija ovog koncepta. Potom se predstavljaju modeli različitih autora te se kroz prikazane modele objašnjava što sve obuhvaća, kako se potiče i razvija komunikacijska kompetencija. Budući da je u današnje vrijeme naglasak stavljen na učenje i poučavanje jezika kroz komunikacijski pristup promatraju se značajke komunikacijske kompetencije unutar ovog suvremenog pristupa. Konačno, u radu se predstavlja istraživanje provedeno u hrvatskim srednjim školama i školama stranih jezika. U istraživanju je sudjelovalo 36 hrvatskih profesora i 288 učenika španjolskog kao stranog jezika. Pomoću upitnika s Likertovom skalom, cilj je bio ispitati stavove učenika i nastavnika o komunikacijskoj kompetenciji, a s obzirom na teorijske postavke koje su prethodno u radu predstavljene. Tvrdnje u upitniku temelje se na modelu kojeg su predstavili Canale i Swain (1980), koji je potom doživio preinake uzete u obzir u istraživanju. Želi se ispitati prepoznaju li ispitanici ključne teorijske postavke o tome što je komunikacijska kompetencija te kako ih primjenjuju u svome radu i učenju. Rezultati su pokazali kako nastavnici definiraju komunikacijsku kompetenciju sukladno teorijskim pretpostavkama, no kako u komparaciji svake pojedine kompetencije daju prednost gramatičkoj i strategijskoj kompetenciji. Rezultati prikupljeni od učenika su pokazali da razumiju važnost komunikacijske kompetencije, no da postoje značajne razlike u procesu razvijanja komunikacijske kompetencije i učenju španjolskog u Hrvatskoj s obzirom na to uči li se u srednjim školama ili školama stranih jezika. Također, učenici su pokazali važnu ulogu afektivne komponente u procesu razvoja komunikacijske kompetencije.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, usvajanje stranog jezika, gramatička kompetencija, komunikacijski pristup

RESUMEN

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes y, según varios autores, el concepto clave para el entendimiento del proceso de aprendizaje de la lengua. El surgimiento y la teorización del concepto de competencia comunicativa se puede observar como un hito histórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En la parte primera del trabajo se presenta el cuadro histórico del surgimiento, desarrollo de la teoría y las definiciones de este concepto. Luego se presentan los modelos de varios autores a través de los cuales se explica lo que es, cómo se estimula y desarrolla la competencia comunicativa. Dado que hoy en día se pone el acento sobre enseñanza y aprendizaje dentro del enfoque comunicativo, se presentan las características de la competencia comunicativa dentro de este enfoque contemporáneo. Por último, se presenta en el trabajo la investigación llevada a cabo en las escuelas secundarias y en las escuelas de lenguas extranjeras croatas. En la investigación participaron 36 profesores y 288 estudiantes de ELE. Por medio de un cuestionario elaborado con la escala de Likert, el objetivo fue averiguar las actitudes del profesorado y de los estudiantes sobre la competencia comunicativa, teniendo en cuenta los marcos teóricos presentados en el trabajo. Las constataciones en el cuestionario se basan en el modelo presentado por Canale y Swain (1980) que luego fue objeto de modificaciones tomadas en cuenta en la investigación. Se quiere investigar si los participantes reconocen los marcos teóricos claves sobre lo que es la competencia comunicativa y cómo los aplican en su trabajo y en su aprendizaje. Los resultados han demostrado que los profesores definen la competencia comunicativa de acuerdo a los marcos teóricos, pero en la comparación de las competencias entre sí dan ventaja a la competencia estratégica y gramatical. Los resultados de los estudiantes han mostrado que entienden la importancia de la competencia comunicativa, pero que existen diferencias significativas en el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa y en el aprendizaje de español en Croacia con respecto a si se aprende español en las escuelas secundarias o en las escuelas de lenguas extranjeras. También, los estudiantes han ratificado el papel importante del componente afectivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Palabras clave: competencia comunicativa, adquisición de la lengua extranjera, competencia gramatical, enfoque comunicativo

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras hoy en día es resultado de una larga evolución histórica que en diferentes etapas de su desarrollo tuvo objetivos distintos. Al principio, la mayoría de esos objetivos se basaba en el aprendizaje de la gramática como el proceso central de enseñanza/aprendizaje en el aula. En el presente, los fines de dicho proceso se basan en los marcos teóricos del enfoque comunicativo dentro del cual el papel central pertenece al desarrollo de la competencia comunicativa.

Los objetivos personales de los estudiantes para estudiar español son diferentes; asimismo, son diferentes sus intereses, raíces, culturas, experiencias sociales y las necesidades que tienen en cuanto al aprendizaje de español. Algunos lo aprenden porque tienen que hacerlo; otros, porque les interesa; algunos, porque quieren viajar y conocer otras culturas, etc. El enfoque comunicativo debería responder a todas estas exigencias con éxito y dar la oportunidad a cada estudiante que desarrolle la competencia comunicativa totalmente. Se trata de un proceso bastante complejo que depende de muchos factores lingüísticos y extralingüísticos.

Chomsky (1965, en Iragui, 2004) inició los cambios en la comprensión del proceso de aprendizaje de una lengua introduciendo el término de la competencia lingüística. Con su teoría influyó en otros investigadores de varios campos como lingüística, psicología, antropología, etc., que trataban de explicar cómo se aprende una lengua desde diferentes puntos de vista científicos. Así, ya en los años sesenta y setenta se subraya el carácter interdisciplinario de esta competencia. Al principio de este trabajo se presentan los autores relevantes para el surgimiento y el desarrollo teórico del concepto de la competencia comunicativa en cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se enfatiza el papel de Hymes (1971), antropólogo cultural, que construye el concepto de competencia comunicativa tal y como lo conocemos hoy en día. En estas bases se construye la teoría y los modelos de competencia comunicativa. Por lo tanto, en la primera parte de este trabajo presentamos la evolución teórica después de Chomsky (1965, en Iragui, 2004) y Hymes (1971), y los modelos de la competencia comunicativa que tuvieron un eco bastante fuerte en el proceso enseñanza/aprendizaje dentro del aula. Como consecuencia del desarrollo del concepto de competencia comunicativa, dentro del enfoque comunicativo, la gramática se convierte solo en una parte de la competencia comunicativa y deja de ser el objetivo central del aprendizaje. Se presentan también en el trabajo los rasgos que forman el enlace entre la

competencia y el enfoque comunicativo y el papel de la competencia comunicativa dentro el aula.

Los modelos presentados demuestran, en su mayoría, misma importancia por cada competencia que forma la competencia comunicativa. Justamente la insistencia de los autores en la misma importancia de cada competencia fue punto de partida para nuestra investigación. En la segunda parte, entonces, está presentada la investigación sobre las actitudes de los profesores y de los estudiantes croatas de ELE. Se investiga si los alumnos y los profesores creen en la misma importancia de cada competencia que forma la competencia comunicativa o se da ventaja a algunas de ellas. Analizamos también cómo definen la competencia comunicativa y si estas creencias suyas están de acuerdo con los marcos teóricos. Esta investigación, entonces, tiene varios objetivos. En cuanto a los profesores queremos ver si su comportamiento corresponde a sus creencias. Es decir, en los resultados se presenta la parte cognitiva de sus actitudes que se refiere a las opiniones sobre la competencia comunicativa. Junto a estos, también se presentan los resultados que se refieren al otro componente que forma parte de sus actitudes y que se refiere a sus comportamientos. Los resultados van a demostrar la situación contemporánea en las escuelas croatas en cuanto a la competencia comunicativa; qué es para los profesores, cómo la desarrollan, si existe desacuerdo entre sus pensamientos y practicas por un lado y la teoría por otro, y, finalmente, si existe desarmonía en el desarrollo de la competencia comunicativa según el tipo de la escuela donde se aprende español. Con la investigación llevada a cabo entre los estudiantes, se quiere averiguar qué es para ellos la competencia comunicativa y si creen en la misma importancia de cada competencia. Se quiere ver también cómo desarrollan la competencia comunicativa, cómo influyen los profesores en el desarrollo de las competencias y qué componentes extralingüísticos influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa. El análisis va a demostrar componentes que forman la opinión general de los estudiantes y discrepancias entre ellos según varios parámetros, especialmente según el tipo de la institución en la que aprenden español. Todos los resultados se analizan en la discusión que nos lleva hacia una imagen contemporánea de la competencia comunicativa en las clases de ELE en escuelas croatas. Por último, se hace una comparación de los resultados de los dos grupos de participantes para analizar en qué están de acuerdo y para enlazar las actitudes de unos y otros.

2. LAS DEFINICIONES Y EL CUADRO HISTÓRICO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este capítulo tratamos el tema del cambio de curso de la historia en cuanto al entendimiento de lo que es el aprendizaje de la lengua. Muchos autores y científicos de diversas disciplinas lingüísticas escriben sobre este concepto, entre ellos por ejemplo Cenoz Iragui (2004), describe la competencia comunicativa como uno de los conceptos más importantes en lingüística aplicada en el estudio de la adquisición de segundas lenguas y en la enseñanza de lenguas. En este sentido, según Cenoz Iragui (2004), la teoría de competencia comunicativa pretende explicar en qué consiste adquirir una lengua, qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua y cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas.

Desde los años sesenta y setenta del siglo XX los autores y pensadores de diferentes bases científicas, es decir, de varias disciplinas e interdisciplinas científicas (como psicología, psicolingüística, antropología, etnología, sociología, sociolingüística) se han complementado y han discutido en sus textos tratando de responder a estas preguntas y entender qué es este concepto que ninguno puede explicar totalmente sin que alguien más encuentre algo que le falta. Cenoz (1996) lo resume y destaca el carácter interdisciplinar de la competencia comunicativa, el concepto que es fundamental en psicolingüística, lingüística y en enseñanza de lenguas; es un objetivo que los estudiantes de la segunda lengua deberían alcanzar. En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, Cenoz (1996) también enfatiza que la competencia comunicativa no incluye solamente el conocimiento fonético, semántico y sintáctico, sino el conocimiento y la habilidad a nivel textual, discursivo y sociolingüístico. Lectores, profesores, estudiantes y los demás interesados en el tema se encuentran nadando en un mar de definiciones, hipótesis y teorías, y debido a éstas, encuentran muchas actualizaciones y críticas de ellas mismas. Pero, para entenderlo hay que buscar las raíces del concepto y por eso vamos a comenzar, como corresponde, desde el principio.

2.1. La teoría de Chomsky

Según Lomas (2004), la búsqueda de las respuestas a las preguntas ya destacadas e igualmente de la definición de la competencia comunicativa (qué es y cómo se adquiere) ha sido desde los años sesenta del siglo XX un elemento central en las investigaciones de la lingüística

aplicada, pero también en los campos de sociolingüística, etnografía de la comunicación, filosofía del lenguaje y pragmática.

Aunque el concepto de ‘competencia comunicativa’ no se debe a él, Noam Chomsky es el autor que aparece en casi todos los textos que tratan este tema. La razón es simple y clara – Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004) introdujo el concepto de *la competencia* en el campo de la lingüística aplicada como la ‘competencia lingüística’. Chomsky (1965, en Bagarić y Mihaljević, 2007) establece lo que hoy es una distinción clásica entre *la competencia* (el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua) y *la actuación* (el uso real de la lengua en situaciones concretas). Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004) destaca cuáles son, según él, las características de la teoría lingüística diciendo que está centrada en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea, el hablante conoce su lengua perfectamente, a él no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real. Para Chomsky (1965, en Galindo Merino, 2005:432) la competencia lingüística constituye: “(...) el saber lingüístico que todo hablante y oyente tienen de su propia lengua y que les permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido.”.

Con esta distinción entra en el discurso lingüístico un término que provocó muchísimas discusiones en el campo de la lingüística aplicada y general. Bagarić Medve (2012) explica que esta distinción tan importante que se atribuye a Chomsky estuvo inspirada por la distinción entre *langue* y *parole* que había introducido de Saussure, y que la diferencia básica entre estos dos conceptos es que *langue* es un concepto sociológico que se refiere a la lengua como un fenómeno social, mientras que *competencia* es un concepto psicológico que pertenece (como hemos visto ya) a un individuo. Para Chomsky (1965, en Bagarić Medve, 2012) el poseedor de la competencia es un tipo idealizado, artificial, el hablante nativo ideal que pertenece a una comunidad lingüística homogénea y que domina perfectamente el sistema abstracto de la lengua sin que algunos factores negativos influyan en el uso de este sistema. Cenoz Iragui (2004) concluye que a Chomsky no le interesa la actuación o el uso de lenguaje ni la adquisición y enseñanza de lenguas. A él le interesa el desarrollo en una teoría lingüística que se centra principalmente en las reglas gramaticales a través del estudio de la competencia lingüística.

Vamos a ver que justamente este acercamiento abstracto va a ser el motivo principal para varias críticas de su teoría y para el desarrollo de nuevos conceptos e hipótesis. Según Chomsky (1965, en Bagarić Medve, 2012), este conocimiento de la lengua, o más bien de la gramática es innato y dado a cada uno y tiene sus fundaciones en la biología de cada individuo con lo que también rechaza fuertemente cada vinculación de la *competencia* con la *capacidad* de un individuo. Eso significa que para Chomsky *saber* es poseer distinta estructura mental o cognitiva que consta de los sistemas de las reglas, principios y parámetros, y que crea y conecta imágenes mentales de varios tipos. Al principio Chomsky (1965, Cenoz Iragui, 2004) destaca que todos los aspectos relacionados con el uso se incluyen en la actuación, pero en 1980 cambia de opinión y reconoce que algunos aspectos del uso son sistemáticos y están gobernados por reglas. Así, según él, además de la competencia gramatical que se refiere al conocimiento de la forma, existe también la *competencia pragmática* que se refiere al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado.

Poco después de que Chomsky había introducido este concepto nuevo de la competencia y actuación, su trabajo provocó reacciones entre los investigadores dentro y fuera del marco de la gramática generativa. Lingüistas en su mayoría expresaban insatisfacción con la elaboración de este concepto. Como lo destaca Cenoz (1996) el problema central del cual luego se originan todas las teorías es que su concepto se limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua, lo que se considera inadecuado. Cenoz Iragui (2004) enfatiza las *debilidades* del concepto chomskiano diciendo que es una abstracción e idealización del concepto que no tiene una relación directa con la capacidad y habilidad de las hablantes en sociedades multiculturales. Se ve este concepto suyo como demasiado reduccionista cuando se aplica a la adquisición y enseñanza de lenguas.

El concepto de Chomsky introduce en la lingüística general y aplicada unas hipótesis nuevas que exploran la adquisición y la enseñanza de la lengua de una manera nueva. Parece, en sentido figurado, que después de 1965 está claro que no basta aprender solamente las reglas y el vocabulario para adquirir una lengua. Sin embargo, su teoría no ofrece todas las respuestas a la pregunta qué son la adquisición de la lengua y la competencia lingüística. Aún más, causa que se hagan más preguntas y que se desarrollen nuevas teorías y conceptos. Podemos concluir que Chomsky es importante como el iniciador del tema cuyas ideas cambiaron el curso histórico de

muchos campos científicos. Eso tuvo gran efecto en cómo vemos hoy el proceso de aprendizaje/adquisición/enseñanza de la lengua, no solamente en lingüística aplicada sino en muchos marcos científicos ya destacados.

2.2. La teoría de Hymes

Después de la teoría de Chomsky, entre los círculos científicos se encuentran respuestas, conceptos y teorías nuevas sobre el tema (Savignon, 1991). Galindo Merino (2005) destaca que pronto surge el concepto de *la competencia comunicativa* que no procede directamente del ámbito lingüístico, sino de los estudios antropológicos y de la etnografía de la comunicación. También, enfatiza la autora que influyen en la acuñación del concepto la psicolingüística, sociología, filosofía del lenguaje, cognitivismo, etc., y explica que para conocer otros pueblos y culturas, antropológicos y lingüistas tuvieron que integrarse en ellos y en este proceso tuvieron que aprender la lengua de estas culturas y comunidades. La experiencia de aprender la lengua a través del contacto con los nativos resulta en la idea de que la lengua está integrada en la realidad social y cultural de cada comunidad. De aquí se saca la noción de que no basta aprender gramática para comunicarse, ella sola es insuficiente, lo que es crucial es el uso.

El lingüista, sociolingüista y antropólogo estadounidense Hymes, publica su trabajo en 1971 en el cual acuña el término y el concepto de la competencia comunicativa. La define como habilidad para usar la lengua y propone que se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística se entiendan.

Según Cenoz Iragui (2004: 451) el término *competencia comunicativa* de Hymes incluye: “(...) las reglas de uso a las que hace referencia. En él incluye el significado referencial y social del lenguaje, y no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son **apropiadas** o no en el contexto.”. Hymes (1971: 34) relaciona la competencia comunicativa con saber: “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. Como hemos visto, la competencia comunicativa tiene dos aspectos básicos; la competencia gramatical y la competencia para el uso apropiado. Todo esto quiere decir que no solo sea importante que los enunciados sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. También, queda claro que la lengua y el proceso de adquisición no están tan aislados

de las influencias externas como lo había dicho Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004). Hymes (1971) destaca que existen las reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultan inútiles y que se introducen como un factor de control de la forma lingüística en conjunto.

Pileux (2001) subraya las conclusiones de Hymes en cuanto al aprendizaje de la lengua destacando que dentro de la matriz social un niño aprende un sistema gramatical y adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Hymes (1971: 37) propone cuatro criterios o parámetros para describir las formas de comunicación que están en el fondo del uso adecuado de la lengua. Estos criterios permiten establecer si la comunicación:

- es formalmente **posible** (y en qué medida lo es)
- en el sentido psicolingüístico es **factible** (y en qué medida lo es) y en virtud de los medios de actuación disponibles
- es **apropiada** (y en qué medida lo es) en relación con el contexto o la situación sociocultural en la que se utiliza
- **se da en la realidad** (y en qué medida se da); es decir, si algo se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva

Hymes (1971) destaca que cada individuo tiene el saber de los cuatro parámetros y la capacidad de usarlos. Según él, muchos factores que no son solamente cognitivos afectan ese proceso y como consecuencia ocurre que los resultados del uso de estos parámetros pueden ser (y son) diferentes. Igualmente, da una visión global de la competencia y la toma como el término más general para la capacidad de la persona. En este contexto ella depende del conocimiento (táctico) y del uso (capacidad). La capacidad del uso da cabida al papel de factores no cognitivos, por ejemplo, a la motivación. Estos factores parcialmente determinan la competencia. Para él es muy importante no separar los factores cognitivos de los factores afectivos y volitivos y hay que tener en cuenta otras habilidades de interacción como el valor, inteligencia, seguridad, etc., como tipos de competencia.

Podemos concluir que la competencia comunicativa es un concepto dinámico y no innato o simplemente dado. Así Hymes (1971) introduce elementos sociológicos y antropológicos en

una categoría lingüística. En su comprensión de la competencia comunicativa, se integran en el concepto el punto de vista lingüístico, la teoría de la comunicación y el punto de vista de un antropólogo cultural. A la teoría de Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004) la vemos como el inicio de un proceso largo y complicado, o un punto de partida para todos los estudios que siguieron desde 1965. El trabajo de Hymes (1971) es esencialmente revolucionario porque él introdujo y desarrolló el término que luego tuvo mucha influencia y que se ha utilizado y se utiliza todavía frecuentemente en muchas disciplinas que investigan la adquisición de la primera y segunda lengua.

2.3. Reacciones al concepto chomskiano y a la teoría de Hymes

Durante los años setenta y ochenta del siglo XX, el concepto de Hymes se desarrolla fuertemente. Según Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007) en los círculos de la lingüística aplicada las investigaciones se dirigen hacia la teoría de adquisición de la lengua y hacía la teoría de pruebas de idiomas. Ya en 1970 se destacan varios autores que critican la teoría de Chomsky, como el mismo Hymes (1971), y con eso empieza la especificación y el análisis sobre lo que hoy conocemos como la competencia comunicativa (Savignon, 1991). Bagarić Medve (2012) enfatiza que muy pronto varios autores describen la teoría de Chomsky como insuficiente o inapropiada para la investigación del aprendizaje de la lengua porque no contiene el componente de la habilidad de producir y entender los enunciados apropiados al contexto. Así, ya en el comienzo de los setenta se introduce una variable más: el contexto concreto en el que se usa la lengua.

2.3.1. La teoría de Halliday

Según Bagarić Medve (2012), Halliday (1979) destaca que no hay necesidad de diferenciar entre el conocimiento idealizado de la lengua y su uso real porque a él no le interesa qué está en el fondo de lo que un hablante hace sino cómo actúa en una situación dada, porque en el fondo de cómo un hablante actúa (o qué hace en una situación) está contenido todo que él puede hacer. De esa manera podemos concluir que Halliday (1979) también enfatiza la

importancia de lo concreto, es decir, del uso de la lengua en situaciones reales con lo cual de nuevo se subraya la insuficiencia del análisis abstracto de Chomsky. Desde un punto de vista funcional Halliday (1979:31) introduce siete funciones pragmáticas, es decir siete modelos lingüísticos universales que usan los niños:

1. Instrumental (uso infantil: “quiero”) para satisfacer necesidades materiales, es verbal y no verbal
2. Reguladora (uso infantil: “haz lo que te digo”) para regular el comportamiento de los demás en su entorno inmediato
3. Interactiva (uso infantil: “yo y tú”) para involucrar a otras personas; el niño usa la lengua para interactuar con las personas en su alrededor
4. Personal (uso infantil: “aquí estoy”) para identificar y manifestar el yo; usa la lengua para expresar su identidad
5. Heurística (uso infantil: “dime por qué”) el uso de la lengua para explorar su alrededor, el mundo exterior e interior
6. Imaginativa (uso infantil: “finjamos”) el uso de la lengua para crear un mundo propio, explorar su mente y para entender el mundo
7. Informativa (uso infantil: “tengo algo que decirte”) para comunicar nuevos informes, y la única que los niños comparten con los adultos

En esta clasificación se ve claramente que los procesos interiores de cada individuo, las influencias o estímulos de su medioambiente y el sistema de la lengua no se analizan separadamente. Igualmente, no hay ningún componente de este proceso que se interprete como más importante que otro.

2.3.2. La teoría de Widdowson

Según Widdowson (Valcárcel Pérez y Verdú Jorda, 1995) el estudio de la L2 debería centrarse en el discurso y con eso él constituye la base de un campo más de la investigación; el análisis del discurso. Según Bagarić Medve (2012) en los setentas Widdowson explica que aprender la lengua significa adquirir dos diferentes capacidades: la capacidad de formar frases correctas y la capacidad de entender el uso apropiado de las frases y sus partes en un contexto concreto. La primera depende del conocimiento de las reglas gramaticales pero sin la segunda no sería posible interactuar apropiadamente. Según Valcárcel Pérez y Verdú Jorda (1995), dando el papel central al discurso, Widdowson desarrolla también los conceptos de cohesión y coherencia, y establece la distinción entre las habilidades comunicativas (el uso de la lengua con el fin comunicativo, en inglés *use*) y destrezas lingüísticas (la demostración del conocimiento lingüístico, en inglés *usage*) que no se tratan ni se analizan separadamente.

Según Widdowson (1983, en Bagarić Medve, 2012) la competencia comunicativa tiene dos niveles: el nivel del conocimiento del sistema lingüístico (la competencia lingüística) y el nivel del conocimiento de esquemas contextuales que es un modelo o una muestra derivada de experiencias anteriores y sirve al hablante como el nivel de preparación para el uso de la lengua. La habilidad comunicativa es la capacidad de interpretar el conocimiento esquemático con el fin de la aplicación de este conocimiento en la comunicación. Con este esquema uno puede prepararse para el uso de la lengua para la comunicación lo que, para Widdowson, es la competencia comunicativa.

Widdowson (1989), también resume muy bien las diferencias entre el concepto de Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004) y Hymes (1971). Según él, para Chomsky la competencia es algo mucho más abstracta que el lenguaje; es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros y configuraciones en la mente, el lenguaje sirve simplemente de evidencia. Es un estado mental que no es una habilidad para hacer nada, ni para formar o comprender oraciones. Por otro lado para Hymes la competencia es la habilidad para hacer algo, para usar la lengua. Hymes ve el conocimiento de la lengua como un recurso y no una configuración cognitiva abstracta. La competencia comunicativa para él es la capacidad de una persona lo que es justamente el detalle que Chomsky elimina de su definición. De esta manera Hymes amplía el

concepto chomskiano; incluye el conocimiento de aspectos distintos de la gramática (lo factible, apropiado, realmente realizado) y la habilidad para usar la competencia.

3. LA ESTRUCTURA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA- MARCOS TEÓRICOS Y MODELOS DEL CONCEPTO

En el primer capítulo hemos visto el desarrollo histórico inicial y la determinación del concepto de la competencia comunicativa. En los apartados siguientes vamos a presentar diferentes modelos y marcos teóricos de los autores más influyentes en el campo de la competencia comunicativa que se han desarrollado después de la introducción del concepto.

3.1. El marco teórico de Canale y Swain (1980)

En 1980, Canale y Swain desarrollan el modelo de la competencia comunicativa. Luego Canale (1983) introduce algunos cambios y elabora el modelo. En los dos modelos los autores subrayan que la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real: “El conocimiento hace referencia a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real.” (Canale 1983: 66).

Canale y Swain (1980) hacen distinción entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa. Ellos explican que la actuación comunicativa consiste en la ejecución de estas competencias y la interacción en el marco de la comprensión y producción de enunciados concretos. Esta ejecución está bajo las limitaciones psicológicas que son específicas del ámbito de la actuación. Para ellos la competencia comunicativa es un vínculo entre por lo menos tres competencias: la gramatical (el conocimiento de las reglas gramaticales), la sociolingüística (el conocimiento del uso apropiado de la lengua) y la estratégica (las estrategias para comunicarse).

Canale (1983) cambia el nombre de la actuación comunicativa e introduce un término nuevo para el mismo concepto: la comunicación real y la define como la realización de los conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales, como por ejemplo, nerviosismo, fatiga, restricciones de memoria, etc. Para Canale y Swain (1980) y Canale (1983) la competencia comunicativa se entiende como los sistemas subyacentes de conocimiento (ej. conocimiento del vocabulario) y habilidades requeridas para la comunicación (el uso de las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). El conocimiento (Canale 1983: 66) es todo

lo que uno “(...) sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real.” Podemos concluir que para ellos la competencia comunicativa es una síntesis del conocimiento y de la habilidad para utilizar este conocimiento en una comunicación real. Cuando hablan de ella se refieren tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento.

El modelo de Canale y Swain (1980) consta de tres componentes como se expone en la Figura 1. Son la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Canale y Swain (1980) enfatizan que no existen razones empíricas para pensar que la competencia gramatical sea más importante o crucial para lograr el éxito en la comunicación que los otros dos componentes destacados. Con eso se impone la conclusión de, y lo destacan también autores como Bagarić Medve (2012), que entre muchos investigadores científicos y profesores en la clase existe la tendencia de poner la competencia sociolingüística y la estratégica en segundo lugar, es decir, se ven como menos importantes que la competencia gramatical para aprender a comunicarse. En su modelo teórico Canale y Swain (1980) abogan por el abandono de estas tendencias destacando que, en contraste, lo más importante es facilitar la integración de los tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz lo que no se puede obtener si se prioriza solamente un componente de la competencia

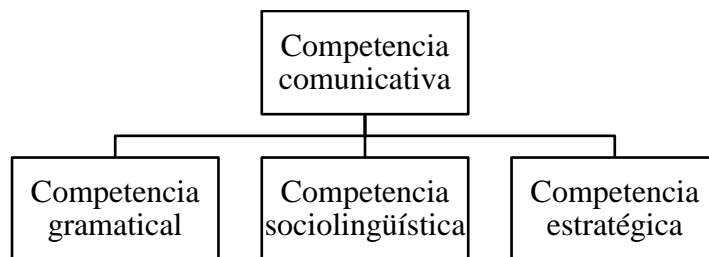


Figura 1. El modelo de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1980)

La competencia gramatical es el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica de la oración gramatical y fonología (Canale y Swain, 1980). Cenoz Iragui (2004) explica que este componente comprende el conocimiento y la habilidad que nos permiten entender y expresar con precisión el significado literal de los enunciados.

Adquiriendo esta competencia uno aprende cómo decir algo correctamente respecto a las reglas gramaticales y sabe distinguir entre formas gramaticales y frases correctas e incorrectas.

La competencia sociolingüística está determinada por las normas socioculturales (las normas de uso) y las normas de discurso. Adquiriendo esta competencia uno puede interpretar el significado social de los enunciados lo que es de mayor importancia cuando se produzca un nivel bajo de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante (Canale y Swain, 1980). Las normas socioculturales tienen dos aspectos. Según Canale y Swain (1980) en primer lugar nos sirven para especificar el modo apropiado del uso de la lengua. En un contexto sociocultural dado, estas normas sirven para que se produzcan y entiendan los enunciados tal y como lo exija una situación concreta. En segundo lugar, esta competencia nos sirve para usar la estructura gramatical concreta gracias a la que podemos expresar una actitud, un registro o un estilo apropiado para el contexto sociocultural determinado. Las reglas del discurso se explican a partir de las relaciones de cohesión y de coherencia. La cohesión se refiere a las conexiones gramaticales apropiadas y la coherencia se refiere a la combinación adecuada de funciones comunicativas. Las reglas del discurso se centran en la combinación de enunciados y funciones comunicativas, y no en el grado de corrección gramatical de una frase aislada. En este sentido Cenoz Iragui (2004) explica que el conocimiento de las normas de uso de registro y estilo nos permite dirigirnos de forma adecuada cuando lo exija la situación (por ejemplo, cuando hablamos con una persona de diferente edad o estatus).

La competencia estratégica (Canale y Swain, 1980) consiste en las estrategias de comunicación verbales y no verbales que sirven para compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación o con la competencia insuficiente. Son dos tipos de estrategias: las que se relacionan con la competencia gramatical y las que se emparentan con la competencia sociolingüística. En estas estrategias se incluyen, por ejemplo, paráfrasis, circunloquio, repetición, vacilación, evitación, adivinación, el cambio de estilo y de registro, la modificación de los enunciados, etc., como las enumera Canale (1983).

Canale (1983) hace una subdivisión adicional de la competencia comunicativa o, precisamente, de la competencia sociolingüística con la distinción más detallada entre dos componentes separados: la competencia sociolingüística y la competencia discursiva. Según esta división nueva como se puede ver en la Figura 2, la competencia comunicativa no se divide en

tres sino en cuatro componentes. Según Canale (1983) la competencia discursiva implica el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr el texto (hablado o escrito) unificado en diferentes géneros (tipos de texto) lo que se alcanza por medio de la cohesión y la coherencia en el significado. La cohesión se refiere al modo en que las frases se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto (pronombres, sinónimos, elipsis, conjunciones, etc.). La coherencia relaciona diferentes partes del texto desde un punto de vista semántico entre los diferentes significados en el texto. Estos significados pueden ser significados literales, funciones comunicativas y actitudes.

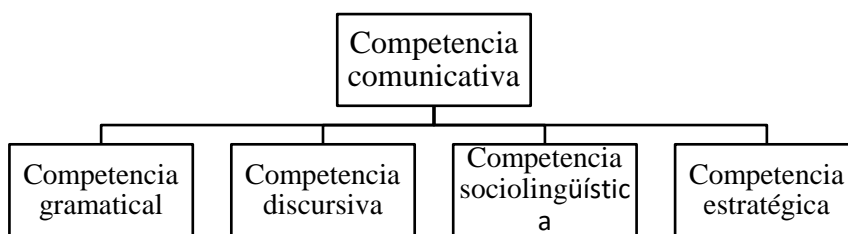


Figura 2. La competencia comunicativa según Canale (1983)

Bajo la competencia sociolingüística de Canale (1983) se entienden las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones (por ejemplo, *Ud.* o *tú*) y se refiere a las reglas socioculturales que dependen de factores contextuales.

Bagarić Medve (2012) hace un repaso de los críticos del modelo en el que ella enumera sus desventajas. Destaca que el modelo de Canale y Swain (1980) ofrece solamente el marco teórico y el análisis de la competencia comunicativa, pero no se refiere a la actuación ni explica cómo se traslada la competencia comunicativa a ella. Tampoco se basa en investigaciones empíricas lo que significa que falta la evidencia que confirmaría su teoría. Destaca también que los autores no describen las influencias mutuas entre las competencias ni explican cuál sería más importante en diferentes etapas del proceso de la adquisición de L1 o L2. Según los críticos es cuestionable la distinción entre la competencia sociolingüística y la discursiva tal y como la hacen Canale y Swain (1980). Igualmente, subraya la autora la falta de competencia pragmática, y en cuanto a la competencia estratégica les molesta que se determine como parte del conocimiento lingüístico si en realidad se trata de capacidad y habilidad de los hablantes.

A pesar de los críticos, el modelo de Canale y Swain (1980) fue uno de los más influyentes durante las últimas dos décadas del siglo XX en la teoría y en la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Aunque existan modelos más precisos y amplios, parece que, lo que nota Bagarić Medve (2012) también, justamente la sencillez del modelo de Canale y Swain (1980) es su mayor fuerza y la razón por la que está tan presente e incluso dominante en el discurso lingüístico.

3.2. El marco teórico de van Ek

Según van Ek (1986, en Bagarić Medve, 2012), la competencia comunicativa tiene seis componentes y algunos de ellos son más importantes que otros pero ninguno de ellos es un elemento independiente ni puede existir solo. Más bien, todos pertenecen al mismo concepto y lo forman como varios aspectos que se complementan entre sí.

En el modelo de van Ek el concepto de competencia comunicativa consta de seis componentes. Las primeras cuatro competencias no se diferencian mucho del modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Hay que destacar que esto no significa que son los mismos. Van Ek (1984; en Rico Martín, 2005, y 1986, en Bagarić Medve 2012), diferente a aquellos autores, las organiza según su importancia. En primer lugar se encuentra la competencia lingüística que es la habilidad de formar e interpretar los enunciados según las reglas de una lengua, es decir, la capacidad de conocer y usar la lengua correctamente respetando todos sus componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. Este aspecto tiene la mayor importancia porque sin la habilidad de formar expresiones significativas no se puede realizar la comunicación verbal. En el segundo lugar está la competencia sociolingüística que es la capacidad de comunicarse en diferentes contextos, situaciones, con distintas intenciones y con varias personas; todo lo que influye en la elección de las formas lingüísticas. El tercer componente es la competencia discursiva con la que logramos construir e interpretar textos diferentes, o más bien, ajustados al contexto. Se destaca la importancia de lograr la coherencia de las expresiones y enunciados en diferentes situaciones comunicativas. La competencia estratégica, igualmente como la describen Canale y Swain (1980) sirve para llenar los vacíos y ayudar al hablante en los momentos de dificultades en la comunicación. La quinta competencia

es la competencia sociocultural, que se describe como la habilidad de usar la lengua adecuadamente en un contexto sociocultural en el que se emplea la lengua por los hablantes nativos, lo que influye o determina la selección de las formas lingüísticas. La competencia sociocultural es la visión del mundo que expresa el hablante nativo a través de la lengua de su grupo cultural, y en este sentido la lengua nativa es el marco de referencia. Se pone el acento en el hecho de que la visión del mundo que se manifiesta en un grupo cultural a través de la lengua nativa no es idéntica al contexto cultural de otro grupo, lo que implica que un hablante de L2 tiene un contexto sociocultural diferente. La competencia social es la última en el modelo de van Ek (1986, en Bgarić Medve, 2012). En ella está contenida la voluntad de uno para realizar la interacción con los hablantes de su lengua meta, la capacidad de tomar la iniciativa en una conversación lo que implica el grado de motivación, sus actitudes, la confianza en sí mismo, la voluntad de conocer las convenciones sociales del grupo.

3.3. El marco teórico de Savignon

Savignon (1983, en Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007) no cambia mucho la división de la competencia comunicativa como la habían hecho Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Ella la divide en la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la estratégica. La novedad que trae su modelo se encuentra en la interacción, o más bien la relación entre los componentes mencionados. La autora los organiza en una pirámide invertida presentada en la Figura 3, para presentar mejor cómo interactúan entre sí, teniendo en cuenta también el dinamismo y la gradación del desarrollo del proceso de aprendizaje de la lengua.

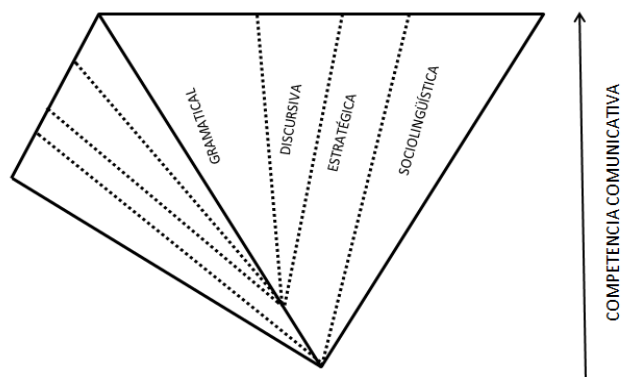


Figura 3. El modelo interactivo de Savignon (1983, en Bagarić Medve, 2012)

Mirando el modelo de Savignon (1983, en Bagarić Medve, 2012) se nota que la autora no tiene como objetivo simplemente describir la competencia comunicativa, sino trata de capturar este dinamismo de la interacción entre los componentes de la competencia comunicativa. Este dinamismo, por supuesto, cambia constantemente en el proceso de adquisición o de aprendizaje, lo que ella expone muy bien porque demuestra el cambio constante que ocurre en la mente, en las acciones y en la actuación de los hablantes. En la Figura 3 vemos que la competencia comunicativa no se presenta a través de un esquema de orden jerárquico como muchos autores suelen hacer. Se destaca la simultaneidad del desarrollo de cada proceso que con la adquisición de cada competencia gradualmente llega hacia la adquisición de la competencia comunicativa. La pirámide está invertida porque el conocimiento de la lengua extranjera al principio es muy bajo y se extiende gradualmente. También, en la parte más estrecha de la pirámide están solamente la competencia estratégica y la sociolingüística porque el hablante las usa antes de conocer la gramática o el vocabulario de alguna lengua, es decir, se comunica sin el uso de la lengua. Luego se desarrollan la competencia gramatical y la discursiva. Hay que mirar con cuidado cómo se extienden los espacios entre las líneas que distinguen las competencias. Primero, las líneas son discontinuas porque las competencias no tienen fronteras rígidas entre sí. Se sugiere también que la competencia gramatical, la discursiva y la sociolingüística se extienden más y más durante el proceso y con la adquisición de la lengua, mientras la competencia estratégica tiene más espacio entre las líneas al principio pero luego, con el tiempo, la necesidad de su uso disminuye.

Savignon (2002) modifica su modelo de competencia comunicativa como se expone en la Figura 4. Cambia un poco la pirámide, destaca la importancia del contexto pero la idea principal sigue siendo la misma y se interpreta (con cambios correspondientes) de la misma manera. Destaca que cada competencia es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa y que los componentes están interrelacionados. No se pueden desenvolver o mesurar aisladamente una de ellas. Al lograr el progreso con un componente, este interactúa con los demás lo que trae el progreso total, es decir, el progreso de la competencia comunicativa.

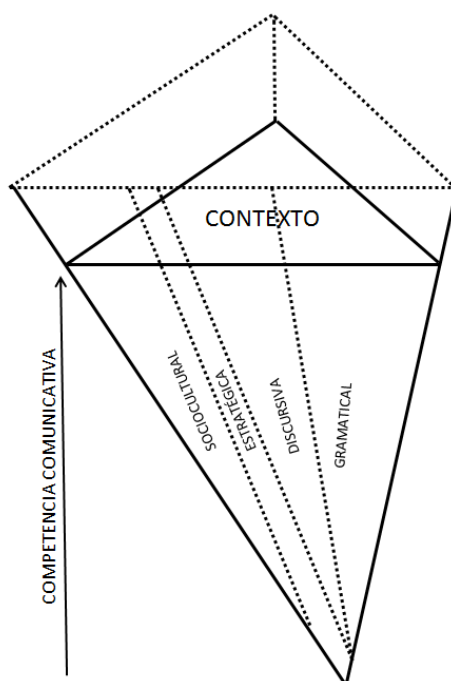


Figura 4. El modelo de Savignon (2002)

La competencia gramatical, según Savignon (2002), es la habilidad de reconocer las características lexicales, morfológicas, fonológicas y la sintaxis de una lengua para interpretar y formar palabras y frases. Ella no incluye la habilidad de manifestar o expresar las reglas del uso porque uno no puede demostrar la competencia gramatical con la explicación de la regla sino con el uso de la misma. La competencia discursiva no implica el conocimiento de las palabras y frases aisladas sino la comprensión del significado completo. La coherencia y la cohesión del texto también son de mayor importancia en el contexto de la competencia discursiva; la primera es la relación de todas las frases del texto en un enunciado o una exposición global, y la segunda es una conexión local o la conexión estructural entre las frases individuales. La competencia

sociolingüística (de Canale y Swain(1980)) ahora evoluciona en competencia sociocultural que no contiene solamente las competencias relacionadas con las formas lingüísticas sino implica el conocimiento de las reglas sociales, el entendimiento del contexto social, los papeles que tienen los hablantes, el entendimiento de las informaciones que comparten, etc.

3.4. El modelo de Bialystok y Sharwood Smith

Bialystok y Sharwood Smith (1985, en Rojo López, 1997) desarrollan un modelo nuevo sobre la adquisición de L2. Los autores proponen que se distingan dos tareas con las que se encuentran los aprendientes en el proceso de adquisición de L2. Las dos tareas se refieren a desafíos cognitivos que se imponen frente a las habilidades y que revelan la existencia de dos dimensiones psicolingüísticas de la competencia de la lengua que en este proceso consiguen los hablantes. Se trata de dos procesos cognitivos; la dimensión del conocimiento y cómo ésta se representa en la mente del hablante, por un lado, y por otro, el control de este proceso, lo que se manifiesta y usa en el momento de la producción de los enunciados.

Bialystok (1991, en Morales, 1998) propone el modelo psicológico dentro del que explica de nuevo las dimensiones de análisis del conocimiento y el control del propio proceso lingüístico. El análisis del conocimiento significa que en el proceso de adquisición, el hablante configura muchas representaciones mentales y gracias al proceso de análisis del conocimiento, todas las estructuras pueden elaborar entre sí, se hacen más estructuradas e interconectadas. Gracias al control del propio proceso lingüístico, que es la segunda dimensión del proceso, uno elige o selecciona las representaciones mentales para actuar adecuadamente en una situación dada, haciendo la expresión lingüística más fluida y adecuada.

El análisis se define como un proceso en el que los conocimientos implícitos se organizan y estructuran gradualmente en el conocimiento explícito, y el control es el proceso que centra la atención hacia las representaciones mentales o sus aspectos que uno necesita en una situación concreta (Bagarić Medve, 2012). Con estos procesos cognitivos se desarrolla la competencia comunicativa.

3.5. El modelo de habilidad comunicativa del lenguaje de Bachman

Durante los años noventa del siglo XX Bachman desarrolla su concepto de la Habilidad Comunicativa de Lenguaje (HCL). El marco del concepto de HCL incluye tres componentes: la competencia de la lengua, la competencia estratégica y el mecanismo psicofisiológico. Según Bachman (1990, en Jordan, 2004) la competencia de la lengua es un conjunto de conocimientos específicos que se utilizan en la comunicación a través del lenguaje. La competencia estratégica es la capacidad mental para implementar componentes de la competencia de lenguaje en el uso de la lengua contextualizado. El mecanismo psicofisiológico es el proceso neurológico y psicológico necesario para la realización de la lengua como un fenómeno físico.

La competencia de la lengua es el primer elemento que nos interesa cuando hablamos de la competencia comunicativa. El autor divide este componente en dos competencias distintas, la competencia organizativa (competencia gramatical y la textual) y en la competencia pragmática (competencia ilocutiva y la sociolingüística) como se expone en la Figura 5.



Figura 5. Componentes de la competencia de la lengua, Bachman (1990, en Cenoz Iragui, 2004)

La competencia organizativa consta de organizar los elementos lingüísticos que se utilizan en comunicación. Como se ve en la Figura 5, su primer componente es la competencia gramatical que, según Bachman (1990, en Waddington, 2000) incluye varias competencias como el conocimiento de vocabulario o léxico al elegir las palabras, el conocimiento de la morfología al sumar el morfema, el conocimiento de las reglas sintácticas al colocar las palabras en el orden debido y el conocimiento de la fonología al pronunciar el frase según las normas fonológicas. El segundo componente, la competencia textual, nos permite entender y formar un texto oral y

escrito según las reglas de cohesión y organización retórica. La cohesión se refiere a las relaciones semánticas y cómo establecerlas a través de referencias, elipsis o cohesión léxica. La organización retórica se refiere a la estructura retórica general del texto y se relaciona con el efecto que tiene el texto sobre su receptor o el usuario. **La competencia pragmática** es la habilidad que tiene el hablante o el escritor, de lograr el propósito del texto, es decir, lo que se realiza a través de las relaciones entre signos y referentes y entre los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación (Cenoz Iragui, 2004). La competencia ilocutiva es el conocimiento de las convenciones pragmáticas para saber interpretar y formar la función de un texto. Se distinguen cuatro funciones: la ideativa (expresamos nuestra experiencia del mundo real), la manipulativa (para lograr algún objetivo), la heurística (para mejorar nuestro conocimiento del mundo) y la imaginativa (fines estéticos o humorísticos) (Waddington, 2000). Jordan (2004) lo explica como la diferencia entre el enunciado (con el que se solamente decimos algo) y la proposición (nos referimos a algo). Por ejemplo, con el anunciar “La ventana está abierta”, podemos pedir a alguien que la cierre o solamente constatar que está abierta. Para saber la diferencia en el contexto necesitamos la competencia ilocutiva. La competencia sociolingüística nos sirve para determinar qué enunciados son apropiados en una situación dada. Gracias a esta competencia podemos sentir las variaciones en dialectos geográficos, temporales y sociales, podemos ser sensibles a variaciones de registro, a la naturalidad (para construir las frases con naturalidad nativa), entender e interpretar las referencias culturales y los usos idiomáticos del lenguaje y figuras lingüísticas (como metáforas) (Waddington, 2000, y Cenoz Iragui, 2004).

La competencia estratégica, que es el segundo componente de HCL, está dividida por Bachman en en tres subcomponentes. La valoración es su primer subcomponente y nos sirve para identificar la información necesaria para lograr el objetivo de la comunicación. Nos sirve también para elegir qué recursos lingüísticos usar, para evaluar nuestro interlocutor en cuanto a las capacidades y los conocimientos que compartimos con él y, al final, para evaluar el resultado de la comunicación, es decir, hasta qué punto hemos logrado nuestro objetivo (Bagarić Medve, 2012, y Waddington, 2000). La planificación (el segundo subcomponente) nos ayuda a decidir cómo utilizar el conocimiento de la lengua, los componentes de la competencia de la lengua para lograr nuestro objetivo, y al final, con la ejecución (el tercer subcomponente) utilizamos todos los mecanismos psicofisiológicos para alcanzar la comunicación adecuada en la situación dada (Jordan, 2004).

El mecanismo psicofisiológico se refiere a los procesos neurológicos y psicológicos que necesitamos en el momento de la actuación, por ejemplo, oír y ver al interlocutor, producir y entender los enunciados (Bagarić Medve, 2012).

3.6. El modelo de Celce - Murcia, Dörneyi y Thurrell

Los autores Celce- Murcia, Dörneyi y Thurrell introducen en 1995 su propuesta de modelo de la competencia comunicativa que tiene cinco componentes. Es un modelo nuevo, pero se trata más bien de una versión del modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) extendida, que tiene como objetivo ofrecer una visión un poco más precisa y compleja de la definida competencia comunicativa y crear un modelo nuevo que sería la fundación del método comunicativo. La nueva propuesta de Celce-Murcia et al. (1995) se presenta como una pirámide en la que se encuentra un círculo pequeño, y alrededor de la cual hay un círculo grande como se expone en la Figura 6.

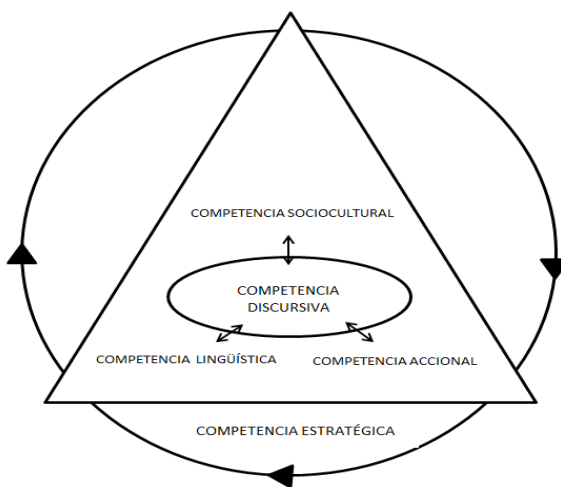


Figura 6. El modelo de Celce-Murcia, Dörneyi y Thurrell (1995)

Dentro del círculo pequeño de Celce- Murcia et al. (1995) tenemos la competencia discursiva, mientras la competencia lingüística, la sociocultural y la competencia accional están en la pirámide y alrededor del círculo pequeño. Todo esto significa que las tres últimas

competencias enumeradas modelan el discurso e influyen en él, pero la competencia discursiva también modela a esas tres. El círculo grande alrededor de la pirámide representa la competencia estratégica que está presente siempre y hace posible resolver problemas y negociar los significados.

Difiere este modelo de los modelos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) mínimamente. Se refiere la diferencia a lo que antes se llamaba competencia sociolingüística que ahora se convierte en la competencia sociocultural. De ella se separa la competencia accional. También la competencia gramatical cambia el nombre porque expande su dominio. Ahora se habla de la competencia lingüística dentro de la que entran la morfología y sintaxis, pero también la fonología y léxico.

La competencia discursiva está en el centro del esquema donde se encuentran elementos de la competencia lingüística, la sociocultural y la accional. Esta competencia se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados. Todos estos elementos sirven para obtener un texto oral o escrito unificado. Con la competencia lingüística, los autores quieren enfatizar que no basta solamente conocer las reglas gramaticales. Ellos incluyen también componentes del léxico y de la fonología. La competencia comunicativa consta de morfología, sintaxis, léxico, fonología y ortografía (Celce- Murcia et al., 1995).

La competencia accional de Celce- Murcia et al. (1995) se refiere al conocimiento de las funciones de la lengua lo que significa que se trata de las competencias como el intercambio interpersonal (cómo presentarse, saludar, felicitar, agradecer...), pedir o dar información, explicar, discutir, cómo expresar opiniones, cómo expresar emociones, cómo persuadir, expresar problemas, hablar de los escenarios en el futuro. Con esta habilidad uno puede transmitir y entender el intento comunicativo en el momento de realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas.

La competencia sociocultural de Celce- Murcia et al (1995) se refiere a los factores de los contextos sociales (edad, estatus, relaciones...), factores estilísticos (estilo, cortesía, grado de formalidad...), factores culturales (el conocimiento de modo de vida de la comunidad, estándar, la estructura social e institucional, la historia, arte...), la comunicación no verbal (gestos, usos de

espacio, factores paralingüísticos, silencio...). Estas competencias uno las usa para expresarse de forma apropiada en cada situación concreta.

La competencia estratégica se refiere al uso de las estrategias de comunicación. Se usan las estrategias como evitación o reducción, estrategias compensatorias (aproximación, reestructuración, el cambio del código lingüístico (el uso de L1 o L3)...), estancamiento (repeticiones, vacilación...), auto-monitoreo (corregirse a sí mismo, reformulación...), interacción (pedir ayuda (‘¿cómo se dice...?’), negociar el significado, interpretar, expresar falta de comprensión...) (Cenoz Iragui, 2004, y Celce-Murcia et al., 1995).

3.7. El modelo de la competencia comunicativa del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002)

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* bajo el título “Las competencias del usuario o alumno” se define de nuevo la competencia comunicativa (MCER, 2002). En el Capítulo 5 del MCER (2002) se desarrolla un esquema bastante complejo que separa las competencias generales de las competencias comunicativas de la lengua. Los autores del MCER (2002) no renuncian a las competencias generales cuando hablan y analizan la competencia comunicativa. Tampoco afirman que solamente la competencia comunicativa de la lengua sea la única que forma la competencia comunicativa. Además, ellos dicen que: “Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa” y siguen: “Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.” (MCER, 2002: 99). Con esta explicación queda clara la visión de los autores. Algunos lingüistas destacan que todas las competencias tienen el mismo valor (ej. Canale y Swain(1980)) y otros (ej. van Ek (1986, en Rico Martín, 2005)) piensan que algunas son un poco más importantes que otras. De la misma manera los autores del MCER (2002) creen que las competencias generales tienen una vinculación más débil con la adquisición de la lengua o formación de los enunciados en L2, pero esto no significa que no exista la relación entre ellas ni que formen parte de la competencia comunicativa.

3.7.1. Las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua

Vamos a presentar, muy brevemente, **las competencias generales** para ver cómo influyen en la competencia comunicativa. Primero, el conocimiento declarativo (saber) al que pertenecen el conocimiento del mundo (de lugares, instituciones, acontecimientos...), el conocimiento sociocultural (la vida diaria, los valores, las condiciones de la vida, las creencias, el lenguaje corporal...), la consciencia intercultural (similitudes y diferencias distintivas entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio), las destrezas y habilidades (las prácticas: destrezas sociales, profesionales, de la vida y del ocio y las interculturales: sensibilidad intercultural, cómo superar estereotipos...). También a las competencias generales pertenece la competencia existencial (saber ser) que comprende actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad. Como la última competencia se indica la capacidad de aprender la lengua lo que implica, por ejemplo, el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, la capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas, etc., las destrezas del estudio, las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis (MCER, 2002).

Aunque aquí son presentadas brevemente, queda claro que no se pueden separar de las competencias comunicativas de la lengua y que junto con ellas se deben observar como una de las áreas de la competencia comunicativa. Estas competencias no sirven solamente para formar enunciados lingüísticos o para aprender o adquirir una lengua extranjera y por eso, se llaman generales (aunque en el MCER (2002) se explican precisamente con el fin lingüístico), pero sin ellas es cuestionable el desarrollo de las competencias comunicativas. Los autores de MCER (2002) explican que los usuarios de la lengua ejercen las competencias generales para realizar la comunicación junto con una competencia comunicativa más que está específicamente relacionada con la lengua. En esta afirmación también se ve claramente que los autores no separan las competencias generales de su modelo de competencia comunicativa, aunque se separe de la competencia comunicativa de la lengua. Las ven, más bien, como su parte importante.

Según MCER (2002) **las competencias comunicativas** de la lengua tienen tres componentes: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Los autores de MCER (2002) definen las competencias lingüísticas

como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. Se dividen en seis subcompetencias diversas: la léxica (el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo), la gramatical (el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos), la semántica (la conciencia y el control de la organización del significado), la fonológica (el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de sonidos (fonemas) y su realización en el contexto (alófonos), fonética de oraciones (prosodia)...), la ortográfica (el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos) y la ortoépica (saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita). Las competencias sociolingüísticas en MCER (2002) se refieren al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, específicamente se trata de los elementos relacionados con el uso de la lengua, como marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento, Finalmente, dentro del MCER (2002) las competencias pragmáticas se dividen en tres subáreas. Cada competencia contribuye a los conocimientos del alumno para realizar los enunciados y usar la L2. La competencia discursiva se refiere a la organización, estructuración y ordenación de los mensajes. El alumno posee la competencia funcional para realizar funciones comunicativas de los mensajes. La competencia organizativa, la tercera competencia pragmática, es el conocimiento según el cual se secuencian los mensajes según esquemas de interacción y de transacción.

Concluimos que los autores del MCER (2002) basan su enfoque en una perspectiva diferente a los autores previamente presentados, tratando de concentrarse más en las clases de las lenguas extranjeras, especialmente en las fases del proceso mediante el cual pasan los estudiantes de lenguas con el fin de crear un modelo pedagógico. Tal vez con esto quieren evitar caer en la trampa de elaborar un modelo incompleto. Cada etapa del proceso se explica y las competencias, creemos, se sacan de un conocimiento amplio de la teoría, por un lado, y del conocimiento del proceso de aprendizaje y de la adquisición desde el A1 hasta el C2, por otro. Por todo eso su modelo no está dividido rígidamente en los esquemas jerárquicos u otras visualizaciones sino es una descripción larga y detallada de cada componente del proceso de aprendizaje de L2 o más bien de las competencias que ejercen los estudiantes en este proceso.

Hemos presentado hasta ahora todos los modelos relevantes en cuanto al concepto de la competencia comunicativa. Hemos visto que, después del histórico inicio dentro de la teoría de Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004) y Hymes (1971) se han producido muchos modelos y teorías más, entre los que históricamente se destaca especialmente el modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). A través de la presentación de otros modelos que se basan o son similares a estos últimos, podemos concluir que todos se diferencian entre sí en matices. No obstante, en algunos de ellos, como por ejemplo, en el modelo de Savignon (2002), el modelo de Van Ek (1986, en Bagarić Medve, 2012), o el de Celce- Murcia et al. (1995) las diferencias son más significativas. Aunque se basan directamente en el modelo de Canale y Swain (1980) aquellos modelos se diferencian en una característica crucial. Canale y Swain (1980) enfatizan la misma importancia de cada componente de la competencia comunicativa, los ordenan de un modo lineal mientras que estos tres modelos añaden dinamismo al concepto, notan que algunos componentes, por lo menos en varias etapas de aprendizaje, son más representados y otros menos, que los estudiantes usan algunas competencias más y otras menos, etc. El concepto tal y como está presentado por el MCER (2002), dentro del cual los autores elaboran una subdivisión compleja y detallada de las competencias comunicativas, presenta una visualización descriptiva. Lo que se destaca de su elaboración es que ellos no pretenden dar un modelo o un esquema rígido, tal vez por ser consciente del hecho de que muchos lingüistas antes del MCER lo habían hecho y que ningún modelo se haya mantenido como completo.

4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras habían sido una de las actividades más importantes para la realización del intercambio lingüístico y cultural entre miembros de diferentes culturas y pueblos. Con todo el conocimiento general que uno tenga sobre la historia, se impone fácilmente la conclusión de la importancia de este intercambio lingüístico entre diferentes pueblos. Aunque el aprendizaje de las lenguas extranjeras tenga una historia larga, los métodos, los enfoques y las teorías de la enseñanza y de la adquisición de L2 tienen, en comparación, una historia breve. Para entender profundamente qué llevó al desarrollo del concepto de la competencia comunicativa y al enfoque comunicativo, vamos a ver, brevemente, qué pasaba antes de su desarrollo histórico.

4.1. El cuadro histórico de los métodos de la enseñanza

En este capítulo vamos a observar y conocer las teorías antecedentes y contemporáneas de la teoría de la competencia comunicativa para entender mejor raíces de su desarrollo histórico y para entender qué provocó el gran cambio y qué conceptos más se han desarrollado junto al concepto de competencia comunicativa. No hace daño enfatizar que al final, el objetivo de este trabajo es estudiar las actitudes sobre la competencia comunicativa en las clases de español. En el estudio no va a ser posible ignorar la metodología y observar solamente actitudes del profesorado y de los alumnos porque las actitudes y el método que usan están profundamente relacionados y se determinan mutuamente.

4.1.1. Los métodos tradicionales

A través de la enseñanza y aprendizaje de griego y latín, se desarrolla el método de la gramática-traducción en el siglo XVIII y parte de XIX cuando se utiliza para aprender lenguas modernas también como francés, alemán e inglés (Hernández Reinoso, 2000). Alcalde Mato (2011) explica que la técnica principal en este método era la traducción de una lengua a otra y la asimilación de las reglas gramaticales. Destaca que lo importante era el análisis detallado de las

reglas gramaticales, la traducción de los textos y las listas de vocabulario por lo que todo se explicaba y traducía a la lengua materna. Los estudiantes tenían que aprender de memoria todas las estructuras gramaticales y listas de vocabulario con el fin de desarrollar hábitos orales y auditivos. Prevalecía la forma escrita de la lengua, mientras que los aspectos del uso oral eran ignorados.

Como el método gramática-traducción era bastante rígido, provocó una reacción en forma de un método nuevo. Hernández Reinoso (2000) escribe que el método directo o el método 'natural'/'inductivo' era popular en el siglo XIX y a principios del siglo XX, y que se ve como una reacción al método gramática-traducción porque muchos aspectos del método directo se le oponen directamente. Ahora se destaca el carácter inductivo del aprendizaje y de la adquisición, la base es la lengua meta, se elude la lengua materna, se elimina la traducción como la técnica de aprendizaje y se evitan los errores.

Según Alcalde Mato (2011) durante la segunda guerra mundial el ejército estadounidense necesitaba un método rápido para la adquisición de varias lenguas en poco tiempo. Martín Sánchez (2009) explica que así empieza la elaboración del método audio-lingual, llamado también método oral o estructural que entiende la adquisición de la lengua como formación de una serie de hábitos a través de la repetición fonética fijada en las estructuras gramaticales. Este método se basa en el uso de la lengua hablada, en la expresión oral y en la audición; se usan imágenes visuales, audiogramófonos, la técnica de repetición, imitación de los hablantes nativos y ejercicios mecánicos escritos (Hernández Reinoso, 2000).

4.1.2. La revolución cognitiva- el cambio del curso histórico

Después de tanta variedad de métodos que acceden al tema desde diversas perspectivas y que tratan de hacer el aprendizaje de la lengua más exitoso siguiendo las pautas del concepto conductista, ocurre un gran cambio, se da un giro revolucionario con la denominada revolución cognitiva. Se elaboran nuevos métodos, enfoques, ideas y nuevas teorías del aprendizaje de la orientación cognitivista a través de las que se desarrolla un enfoque nuevo para el aprendizaje de L2 (Martín Sánchez, 2009). Entre varios métodos y enfoques presentados la mayoría no tiene gran influencia. Más bien, podemos concluir ya que el enfoque comunicativo es el que tiene una

aplicación masiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de L2. Sin embargo, el resultado de la revolución cognitiva es, como ya está destacado, la variedad de métodos y enfoques que se utilizaban y se utilizan en el aprendizaje de L2.

Gattegno (1972, en Hernández Reinoso, 2000) desarrolla el método de vía silente para facilitar el proceso de aprendizaje de L2 en la clase. El papel del profesor en la clase es muy limitado y todo el proceso se orienta hacia el papel activo de los estudiantes y el uso de L2. Se utilizan agentes didácticos silenciosos, como por ejemplo, señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores con los que el profesor anima a los estudiantes y dirige el proceso del aprendizaje guiándolos que produzcan muchos enunciados y que se esfuercen más.

El profesor estadounidense de psicología Asher (Hernández Reinoso, 2000) desarrolla el método de respuesta física total (TPR) usando sus conocimientos sobre la teoría de la memoria. Basa su concepto en el proceso del aprendizaje de L1 de un niño (que aprende la lengua materna escuchando las órdenes de sus padres) y en esta base construye el método de TPR. El profesor da órdenes a los estudiantes y ellos deben (primero) escuchar y luego responder haciendo con su cuerpo lo que el profesor les diga.

Krashen y Terrel (Martín Sánchez, 2005) desarrollan el enfoque natural. Este método se basa en innatismo lo que significa que los autores creen que la capacidad de aprender la lengua es innata a cada individuo humano. El papel del profesor es central, él proporciona el *input*, elige los materiales más adecuados a sus intereses, empieza las clases con los monólogos, decide sobre las actividades de los estudiantes, etc. Las actividades de los estudiantes cambian con el tiempo; en el principio son pasivos, pero luego, cuando adquieren más conocimientos tienen un papel más activo.

4.2. El enfoque comunicativo – principios

Con el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa empieza a cambiarse la aproximación al estudio de las lenguas extranjeras en las clases. A comienzos de la segunda mitad de los años sesenta y durante el resto del siglo XX progresa y evoluciona fuertemente la

teoría sobre la competencia comunicativa. Indica las debilidades y deficiencias del conocimiento de la lengua de los estudiantes hasta esta época y de sus capacidades de comunicarse eficazmente. Esto se refiere, naturalmente, a los métodos anteriores al enfoque comunicativo que se desarrolla a los finales de los años setenta y principios de los ochenta. Después del planteamiento de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), destacan Arnold y Fonseca (2004), se acepta que una enseñanza basada exclusivamente en la instrucción explícita de reglas gramaticales no lleva hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que se trabaja solamente una de las competencias, la gramatical, y se ignoran las otras tres. Muy pronto después de nuevas hipótesis teóricas, a finales de los años setenta entra el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras y cambia poco a poco los niveles bajos de las competencias comunicativas de los estudiantes (Bagarić Medve, 2012). Según Crespillo Álvarez (2011) durante los años ochenta del siglo XX se desarrolla la lingüística cognitiva que tiene como objetivo explicar el aprendizaje de la L2 como un conjunto de procesos mentales. Se ve el proceso de la adquisición como un modelo funcional y no formal, basado en el uso de la lengua. Así la lingüística comunicativa produce el enfoque comunicativo que también se conoce como la enseñanza comunicativa de la lengua.

Como ya se destaca en capítulos previos, es el tiempo de muchas y grandes discusiones entre los lingüistas y científicos de otras disciplinas que cambian convicciones previamente establecidas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas discusiones influyen en el cambio de los métodos y procedimientos que se orientan hacia el enfoque comunicativo. A este proceso contribuyen científicos como Savignon (1983, en Bagarić Medve, 2012) que hace una investigación para ver las diferencias concretas (y si existen de verdad) entre el método dominante de época, el audio-lingual, y el método nuevo basado en el desarrollo de la competencia comunicativa. Los resultados comprueban las tendencias teóricas demostrando que los encuestados de ambos grupos muestran el mismo nivel de conocimiento de la gramática, pero los que habían aprendido la lengua según el método comunicativo demuestran un nivel mucho más alto de fluidez, entendimiento, devoción y cantidad de comunicación que el grupo del método audio-lingual.

4.3. El desarrollo de la competencia comunicativa dentro el enfoque comunicativo y sus rasgos principales

Los conceptos de la competencia comunicativa y del enfoque comunicativo están intensivamente relacionados entre sí. Para obtener los fines que propone el enfoque comunicativo, uno debe adquirir la competencia comunicativa. El desarrollo de ambos conceptos tan entrelazados, ha sido una continuación o evolución de los métodos anteriores, pero se puede mirar también como una reacción revolucionaria a los modelos de enseñanza anteriores; una corriente nueva. Esta reacción ha cambiado significativamente la comprensión de lo que es la adquisición de L2 y en consecuencia, cambió también la práctica en las aulas.

Durante los años 70 del siglo XX, según Martín Sánchez (2009), cuando los científicos rebosaban de nuevas ideas y críticas de teorías de la competencia comunicativa, empieza el desarrollo histórico del enfoque comunicativo por los lingüistas aplicados británicos. El autor explica que los enfoques comunicativos surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el audiolingual en Estados Unidos y el situacional en Europa. Durante los setenta, la competencia comunicativa reemplaza el dominio de la competencia gramatical en las clases de las lenguas extranjeras. Crespillo Álvarez (2011) la define como capacidad para entender e interpretar la comunicación, elaborar enunciados teniendo en cuenta no solo el significado y gramática sino también que los enunciados sean socialmente apropiados, que sean adecuados al contexto cultural, social e histórico. Alcalde Mato (2011) enfatiza que ninguna de las metodologías existentes en ese momento de la historia conseguía que el alumno aprendiera comunicarse en todos los sentidos y por eso, ve al enfoque comunicativo como una mezcla de elementos de todas ellas. Tal vez aquí también podemos encontrar una relación entre sus palabras y el hecho que se destaca siempre, dicho enfoque no es un método. No ofrece como los métodos anteriormente descritos pautas estrictas ni respuestas finales en cuanto a metodología. Más bien lo que ofrece es una visión del proceso de aprendizaje, es un conjunto de teorías de este proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Hernández Reinoso (2000) dice que el enfoque comunicativo se inspira en varias teorías de la competencia comunicativa y en varios procedimientos ya descritos. En él se sintetiza lo mejor de varias corrientes teóricas y se adoptan varios aspectos, como por ejemplo, el conductismo, el aspecto humanista, funcional y el cognitivista. Igualmente Richards y Rodgers (1986) enfatizan que el enfoque siempre como eje

tiene un modelo comunicativo de la lengua que se basa en el uso, pero que no corresponde a ninguna autoridad única y que existen diferentes versiones de este concepto por lo cual con él se identifican fácilmente los hablantes de diversas tradiciones educativas. Savignon (1991) destaca que los estructuralistas estadounidenses y los psicólogos conductuales influyeron el cambio en el proceso de enseñanza/aprendizaje de L2 gracias a lo que las destrezas dentro de este enfoque se dividieron en *pasivas* (escuchar, leer) y *activas* (escribir y hablar). Pero, con el tiempo, según la autora, se hizo evidente que los que escuchan o leen no son pasivos. Dentro del enfoque comunicativo la *interacción* se ve como *negociación* con lo que se cambió la dicotomía de *actividad/pasividad*. Ahora el alumno es un individuo activo dentro del enfoque comunicativo y las destrezas del alumno se dividen en destrezas *productivas* (hablar, escribir) y *receptivas* (escuchar y leer).

Según Richards (2006) la competencia comunicativa incluye varios aspectos del aprendizaje de la lengua. El autor explica que desarrollar la competencia comunicativa significa saber utilizar el lenguaje para una variedad de propósitos y funciones. Igualmente, para obtener la competencia comunicativa uno debe desarrollar varios conocimientos, como por ejemplo, saber cómo variar el uso del lenguaje en cuanto a la situación dada y a los participantes. Es importante también conocer la forma de producir y comprender diferentes tipos de textos y saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento de un idioma. Según el autor, el desarrollo de esos aspectos de la competencia comunicativa son los objetivos finales del enfoque comunicativo. Al observar las características de los métodos tradicionales, se nota que las novedades del enfoque comunicativo se diferencian mucho de ellas. Nunan (1996, en Lomas, 2014) explica que dentro del enfoque comunicativo se pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción, se introducen textos reales, se ofrecen las oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua, se da importancia a las experiencias y a los contextos de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje de L2 en el aula y se intenta relacionar la lengua que se aprende en las clases con las actividades fuera de ellas. Richards (2006) explica que el aprendizaje de la lengua dentro del enfoque comunicativo es el resultado de diversos procesos dentro del cual es importante saber prestar atención a la lengua que uno oye (el *input*), tratar incorporar nuevas formas en el uso y experimentar con diferentes formas de decir las cosas. Además, según Richards (2006) el desarrollo de la competencia comunicativa es el resultado de algunos aspectos más como la

creación colaborativa de significado, la creación de una interacción significativa y útil a través del lenguaje, la negociación de significado entre el alumno y su interlocutor con el fin de llegar a la comprensión y aprendizaje a través de la retroalimentación. Podemos concluir que al fondo de estos procesos está la interacción entre el alumno y otros usuarios de la lengua. Junto a los aspectos ya mencionados hay que destacar la importancia de los factores comunicativos y contextuales. También se presta mucha atención al ambiente cooperativo entre los alumnos y los profesores. Así los alumnos pueden expresar sus ideas e intereses libremente y los profesores responden a sus intereses a través las actividades que organizan. Vale la pena destacar también que *el uso* de la lengua en las clases tiene la mayor importancia.

Según Arnold y Fonseca (2004) y Crespillo Álvarez (2011), como base del método se distinguen la comunicación y el carácter funcional, tal y como figura en el mismo nombre del enfoque. Los materiales que se utilizan (ej. fichas programadas, cartulinas, revistas, folletos turísticos, anuncios de periódicos, etc.) imitan actividades comunicativas fuera del aula para fomentar la comunicación, se promueve y se aprovechan beneficios de la interacción oral entre los alumnos para impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa. El eje del proceso, como hemos destacado ya, son cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) que se pretenden evaluar a través de las actividades comunicativas. Para lograr estos objetivos se enfatiza la interacción oral entre los alumnos y se pone al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Los alumnos son protagonistas de su propio desarrollo de la competencia comunicativa con el papel activo. El profesor está ahí para organizar actividades, para facilitar la comunicación y crear situaciones que les van a ayudar a los estudiantes a que aprendan más fácilmente. Él usa técnicas, como por ejemplo, iniciar foros, juegos teatrales, mesas redondas, seminarios, etc. Se utiliza el concepto de *interlengua*. Este concepto se basa en la convicción de que todo conocimiento surge de la reconstrucción de otro conocimiento previo y describe cómo el alumno va interiorizando en la serie de sus estados sucesivos de aprendizaje un sistema lingüístico paso a paso. Eso significa que en cada etapa del aprendizaje nuevo, el alumno incorpora nuevas reglas y conocimientos que sustituyen, complementan y se construyen sobre representaciones anteriores. Como la evolución del enfoque comunicativo surge el enfoque por tareas que, supone el abandono definitivo de todos los métodos centrados en las categorías gramaticales. Se centra en el uso real de la lengua en las situaciones concretas con el objetivo de aprender la lengua por el uso. Se quiere estimular el deseo del alumno de participar por lo que el

docente incluye tareas pensando en las necesidades e intereses del alumno. El aula se convierte en un lugar al cual el alumno quiere pertenecer. Bagarić Medve (2012) dice que se enfatizan las necesidades del alumno que aprende la lengua a través del contenido de las actividades y no a través el aprendizaje de la misma lengua (es decir, formas gramaticales, vocabulario, etc.). Los errores se toleran y se ven como parte del proceso natural de la adquisición de la lengua. Se trabaja individualmente con los alumnos, pero también se incorpora el trabajo en grupos y en parejas. Las estructuras lingüísticas se presentan siempre en un contexto concreto y nunca aisladas. Los materiales, como hemos visto ya, son auténticos o simulan autenticidad. El clima en la clase es estimulante, se motiva a los estudiantes que participen en las actividades y que se sientan libres. También se destaca la importancia de la fluidez, la integración de diferentes habilidades lingüísticas y la creatividad del proceso de aprendizaje.

Uno puede tener la impresión de que entre todas las ideas nuevas que se incorporen en el aula y se destaca especialmente el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Todas las importaciones didácticas nuevas en el proceso, especialmente el papel activo del aprendiente se basa en la convicción de que la competencia comunicativa se adquiere hablando. Según Arnold y Fonseca (2004) parece que la producción oral se ve como un factor esencial¹ en el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje de L2. Los autores enfatizan que la competencia comunicativa oral no se refiere solamente al acto de hablar. Es igualmente importante la comprensión auditiva porque influye en la producción oral y viceversa. Aunque muy importante, la competencia comunicativa oral no debería ser la única que se desarrolla en las clases de ELE. Vamos a ver que la competencia comunicativa oral no puede ser el sinónimo de la competencia comunicativa aunque a veces parezca así. Es crucial destacar su papel importante para alejarse de los métodos antiguos que no le daban casi ninguna atención, como lo han enfatizado.

Se impone la conclusión que la enseñanza de L2 por medio del enfoque comunicativo se basa en la comunicación real, es decir, en la interacción y que su punto de partida y su objetivo final son mismos –el desarrollo de la competencia comunicativa y no solamente la competencia lingüística. Como hemos visto ya al comienzo de enseñanza de la lengua y durante más de la mitad del siglo XX, las preocupaciones principales en las clases de L2 fueron aprender la

¹ No se pretende decir que Arnold y Fonseca reduzcan la competencia comunicativa en la competencia comunicativa oral. La última se observa en la perspectiva de su papel significativo, pero no como la única importante.

gramática de una lengua extranjera. Después de las numerosas memorizaciones de vocabulario y formas gramaticales, gracias a la aproximación interdisciplinar ocurre una revolución en la comprensión de lo que es el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua meta. Se desarrolla el concepto de la competencia comunicativa a través de las elaboraciones que empujan los límites del conocimiento sobre dicho proceso. Faltaba, parece, justamente este enfoque interdisciplinar para capturar la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera.

4.4. Las dificultades del desarrollo de la competencia comunicativa en el aula

Nos enseña el enfoque comunicativo y las teorías de la competencia comunicativa que todo el progreso, la evolución de los conocimientos, destrezas y capacidades ocurren en la mente de los estudiantes. Se destaca su papel activo, él² es el protagonista de su propio progreso, él tiene todo el poder para aprovechar todo lo que le ofrece su profesor. Todo eso suena ideal, pero puede ser muy difícil también aunque se suponga que le va a ayudar al estudiante que logre el éxito. Además, no solo los estudiantes encuentran dificultades en este proceso. Los profesores tampoco lo saben todo, especialmente cuando se encuentran en el aula con un grupo de estudiantes diversos, aunque estudien durante muchos años para ser profesores de ELE.

4.4.1. Los obstáculos encontrados por los estudiantes

Hablando de la competencia comunicativa oral, analizamos en este apartado algunos obstáculos y dificultades frecuentes a las que se enfrentan muy a menudo los estudiantes. En estas dificultades se refleja de nuevo el papel central del alumno, pero de manera un poco distinta. Arnold y Fonseca (2004) explican que el profesor tiene que crear un clima apropiado, hacer todo para crear situaciones comunicativas, potenciar la amistad y la socialización en el aula para apoyar y facilitar el proceso de adquisición. Todo eso, sin embargo, no garantiza que los alumnos vayan a aprender la lengua y desarrollar sus competencias comunicativas. Los autores explican que el desarrollo de la competencia comunicativa depende en gran parte de la participación en las actividades con las que se desarrollan las destrezas orales. Es decir, el profesor puede hacer todo de manera ideal, pero si el alumno no lo percibe como algo que es

² Nos referimos a los estudiantes y a las estudiantes.

relevante y no siente el deseo de participar activamente en el aula no habrá desarrollo de la competencia comunicativa oral. Los autores conectan este hecho directamente con el desarrollo de la competencia comunicativa. Podemos concluir que el deseo del estudiante junto con el clima en el aula es el factor decisivo para el éxito o el fracaso del alumno.

Arnold y Fonseca (2004) enumeran y analizan los obstáculos encontrados en su investigación. Primero hablan de la ansiedad que se produce por tener que reducir nuestra expresión de ideas maduras al lenguaje de niveles infantiles lo que también puede producir la frustración y la evitación de la comunicación. Otro obstáculo es el temor de experimentar sentimientos de ridículo si tenemos que manifestar estas carencias ante los demás. El factor tiempo también es muy importante y puede ser un obstáculo para el desarrollo de la competencia comunicativa si se obliga al estudiante a hablar antes de que esté preparado y se aconseja darle bastante tiempo al estudiante. La autoeficacia es el obstáculo que se refiere a las creencias que tienen los alumnos con respecto a sus capacidades en la segunda lengua. Si el alumno piensa y cree que no puede hablar no lo va a hacer. Estas creencias proceden de muchos factores como valoraciones culturales o de las reacciones de sus padres o profesores, etc.

Ginsberg (2007, en García Cabrero, 2009) compruebe que la cercanía y la forma relajada de hablar con los profesores favorece el aprendizaje del alumno y se correlaciona de forma positiva con los buenos resultados de los alumnos. En cuanto a la dimensión afectiva del aprendizaje de la lengua extranjera, Manga (2008) destaca que el papel del profesor es primordial en este proceso añadiendo que la ansiedad, miedo, vergüenza o inquietud de los alumnos pueden ser el resultado de los comportamientos de los profesores. Igualmente, Muñoz (2002, en Manga, 2008) demuestra que la ausencia de la ansiedad le ayuda al estudiante a adquirir la lengua meta.

Esos datos comprueban la complejidad de la competencia comunicativa y de nuevo se destaca el hecho de que no se puede reducir el aprendizaje de la lengua solamente a la competencia gramatical, lingüística u oral. En el MCER (2002) se enumeran las competencias existenciales ya mencionadas, que son (algunas de ellas) coincidentes con los obstáculos enumerados en este capítulo. Así, los autores de MCER (2002) se refieren a las actitudes (ej. apertura hacia nuevas experiencias, otras personas), las motivaciones (ej. impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse), los valores éticos y morales, los estilos cognitivos

(holístico, analítico, sintético), los factores de personalidad (optimismo, pesimismo, introversión, extraversión, actividad, pasividad, personalidad con complejo de culpabilidad, rigidez, flexibilidad, mentalidad abierta o cerrada, el miedo y la vergüenza o la personalidad liberada de ellos, seguridad en sí mismo y falta de seguridad, autoestima y falta de autoestima etc.). Concluimos que los alumnos traen muchas competencias a las clases, igual que sus culturas, sus caracteres, intereses y personalidades. El desarrollo de la competencia comunicativa y consecuentemente el éxito del aprendizaje de español en las clases de L2 está bajo la influencia de varios procesos y competencias. De esa manera, cada una de esas competencias existenciales puede tener mala influencia y convertirse en un obstáculo en el aula y en el desarrollo de la competencia comunicativa, si no está desarrollada adecuadamente.

4.4.2. Los obstáculos encontrados por los profesores

Aunque un profesor sepa todo sobre su materia, la teoría de la competencia comunicativa y sobre las tendencias del enfoque comunicativo, eso no le garantiza el éxito en el aula con los estudiantes. Le puede ayudar si es consciente de todo lo que no es este proceso y este modo de trabajar con los estudiantes. Savignon (2002) investiga este tema y cómo se refleja en el desarrollo de la competencia comunicativa. Entonces, el enfoque comunicativo no es exclusivamente la comunicación oral cara a cara; todos los principios se deben aplicar igualmente a las actividades de leer y escribir también. No exige trabajar solamente en parejas o grupos pequeños; el trabajo de todo el grupo también aumenta la motivación. No supone el rechazo completo de los manuales o libros de texto; lo que es importante es que el profesor entienda que el proceso de enseñanza es el de usar la lengua. No se excluye el proceso de aprendizaje de las reglas de sintaxis, discurso o de si algo es socialmente apropiado. No se puede encontrar el enfoque comunicativo en los manuales o en los materiales curriculares; seguirlos ciegamente no está de acuerdo con el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa.

A menudo, justamente los manuales se pueden convertir en el obstáculo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ejemplo, las investigaciones sobre la competencia discursiva han comprobado que existe cierto problema de incorporar la competencia discursiva en las clases de L2. Fernández López (1990: 267) explica el papel importante de la competencia

discursiva: “La competencia discursiva es la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema.”. Pero, Fernández López (1990) también señala que un discurso no se puede producir sin cierto dominio lingüístico, interactivo, estratégico y sociocultural previo. Los manuales deberían facilitarnos y guiarnos en el proceso de la incorporación de cada componente de la competencia comunicativa en las clases de ELE, pero, según Chacón Beltrán (2001) en los manuales existe la tendencia de mirar la competencia discursiva desde el punto de vista de hablante nativo culto (HNC) como criterio absoluto de habilidad lingüística donde el trabajo en la competencia discursiva suele ir hacia este modelo (a pesar de que los mismos hablantes nativos a menudo no logran este nivel de conocimiento) y se pasan por alto variaciones en cuanto a cohesión y coherencia, organización de ideas o comportamiento sociolingüístico. Este modelo de HNC luego se convierte también en el modelo de evaluación de conocimiento de L2. De esa manera vemos que los manuales pueden convertirse en un obstáculo en cuanto al desarrollo equilibrado de la competencia comunicativa. Asimismo Widdowson (1995, en Chacón Beltrán, 2001) explica que los diálogos y textos que se encuentran en los manuales dentro del enfoque comunicativo, a menudo describen una situación alejada de la realidad que no se corresponde con lo que ocurriría en un contexto cotidiano. Igualmente Fulcher (1987, en Chacón Beltrán, 2001) concluye que los materiales didácticos elaborados responden a lo que los especialistas en evaluación y diseñadores de pruebas piensan que ocurre en situaciones comunicativas reales y las pruebas reflejan aquello que sus autores creen que ocurre, o debería ocurrir, en situaciones cotidianas, y no lo que realmente acontece.

Uno de los obstáculos frecuentes para los profesores es incorporar en la enseñanza de lenguaje (es decir en su comportamiento en las clases) la noción de que la lengua y la cultura son inseparables por lo que el papel del maestro cubre dos aspectos de enseñanza de la lengua, la influencia del entorno y la lengua que enseña (Manga, 2008). Esto significa que el maestro debería transmitir conocimientos sobre la lengua española, pero dentro de un contexto sociocultural. Zarate (1995, en Manga, 2008) destaca que el maestro tiene que dominar la lengua que enseña, y su campo disciplinar, pero también tiene que analizar la relación entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua que enseña. Creemos que para hacerlo la herramienta clave es el aprendizaje contextualizado. Por lo tanto, según Manga (2008), gracias a la adquisición de la lengua extranjera, los alumnos pueden dotarse de más destrezas comunicativas y pueden

comprender mejor otros modos de vida. Según Galindo Merino (2005) la falta de la enseñanza contextualizada dentro de un entorno sociocultural produce errores de tipo sociocultural que suelen achacarse a la falta de la competencia lingüística y causan graves malentendidos que pueden romper incluso las relaciones personales y causar el estrés cultural. La autora continúa explicando que en este tipo de habilidad (por ejemplo, las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones, las creencias y las pautas de conducta, es decir, lo que pertenece a la área de la *cultura* con minúsculas) no se ha trabajado suficiente en las clases de lenguas extranjeras, a pesar de que muchas veces tienen más peso en la comunicación que el dominio del sistema gramatical. En ese sentido, son relevantes las investigaciones de Corder (1997, en Wang, 2009)) y Ellis (1999, en Wang, 2009) las que demuestran que dentro de los enfoques tradicionales, en los cuales el objetivo final es aprender las formas lingüísticas y la lengua se mira como un objeto que se debe superar, el profesor se comporta como “conocedor/informante” y el estudiante es el “buscador de información”. Por otro lado, dentro de los enfoques innovadores donde la lengua se usa como herramienta en el “comportamiento social” se crean distintas relaciones en el aula entre los estudiantes mismos y entre los profesores y estudiantes. Los estudiantes pueden actuar, hablar, jugar, etc., y los maestros pueden ser actores también, árbitros o mentores, etc. Está claro que el enfoque (tradicional o moderno) que sigue el profesor en el proceso enseñanza/aprendizaje, es decir, el papel del profesor y la relación entre el profesor y los estudiantes son factores cruciales para el ámbito en las clases y consecuentemente, para el éxito de los estudiantes en cuanto al dominio de español. Entonces, según Wang (2009) resulta que el enfoque orientado hacia el desarrollo de la competencia lingüística lleva hacia un ámbito menos relajado y estimulante. Por otro lado, el enfoque orientado más hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en total dentro del cual la lengua es una herramienta para comunicarse produce un ámbito más relajante para los estudiantes.

Con el tema del ambiente en las clases de L2, está relacionado directamente otro aspecto que puede ser un obstáculo en el esfuerzo de los profesores por obtener la competencia comunicativa. Bermúdez y González (2011) dentro de su investigación sobre la competencia comunicativa destacan la importancia de la visión holística del concepto de la competencia comunicativa dentro de la que el estado psicológico del hablante tiene gran importancia. Según ellas, el componente afectivo está compuesto por rasgos variables de una persona, entre los cuales enfatizan el estado de ánimo, que afectan la calidad y cantidad de interacción en eventos

específicos. La visión holística de la competencia comunicativa quiere decir que hay que alejarse de posturas rígidas sobre la competencia comunicativa porque obtenerla es el resultado de la unión de las características de la personalidad y las cualidades adquiridas en el ejercicio constante y la actividad creativa para lo que son de gran importancia las actitudes positivas dentro del aprendizaje. Está claro que los esfuerzos de los profesores, aunque sean grandes, no se pueden limitar a la enseñanza de la lengua. Pero también vemos que los profesores influyen en los estudiantes solamente hasta cierto punto porque las características de la personalidad, el estado de ánimo, los intereses diversos, las cualidades, etc., los estudiantes los traen a las clases. De todos modos, son responsables del ambiente que se crea en las clases de la lengua extranjera lo que no es una tarea fácil.

Los intereses y las necesidades particulares de los alumnos son importantes para animar a los estudiantes a que hablen. Parece que este obstáculo se presenta al profesor porque debe encontrar la manera para satisfacer los intereses diversos de sus alumnos. Como lo concluyen Arnold y Fonseca (2004), para desarrollar la competencia comunicativa el profesor en primer lugar tiene que pensar en el alumno, sobre sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales y luego sobre las técnicas, los materiales y los análisis lingüísticos. En esto le pueden ayudar algunas preguntas del MARCO (2002: XII):

¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?

¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?

¿Qué les hace querer aprender?

¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?

¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?

¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?

¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Todo lo dicho lleva a la conclusión de que el profesor debe poseer constantemente una reflexión crítica de su trabajo lo que puede ser el obstáculo más grande porque hasta ahora está claro que no basta saber solamente la materia o, en nuestro caso, conocer el idioma español sino conocer el entorno sociocultural de las áreas hispanohablantes y saber cómo incorporar estas nociones en el entorno sociocultural de su país. Para hacerlo el profesor debe ser consciente de la

importancia de estas nociones para el aprendizaje de español y creer que son tan importantes como el mismo aprendizaje de formas gramaticales y de vocabulario. Es una tarea exigente desarrollar la competencia comunicativa teniendo en cuenta la visión holística de la competencia comunicativa, los intereses y preferencias de cada individuo y el desarrollo equilibrado de ella. En ese sentido se destaca que el desarrollo de la competencia discursiva y la sociolingüística o sociocultural a menudo presentan el problema central en las clases de L2.

Hemos visto hasta este punto el marco teórico de la competencia comunicativa e implicaciones que tiene en el aula y en las clases de ELE. Desde el inicio del concepto hasta ahora, la competencia comunicativa se ha convertido en el eje central y objetivo final del proceso de enseñanza–aprendizaje en las clases de ELE. Los marcos teóricos estimularon el abandono de tendencias tradicionales de dicho proceso e introdujeron ideas y objetivos nuevos. Aunque el modelo de Canale y Swain (1980) sirve como base central para el desarrollo de otros modelos, cada uno de ellos demostró una dimensión nueva de la competencia comunicativa y ayudó a evolucionar el concepto. En este trabajo, hasta ahora, primero hemos presentado varios modelos y marcos teóricos del concepto y luego la manera en la que se han manifestado en las clases, con todos los cambios positivos y con algunas dificultades que encuentran los profesores y estudiantes. Ahora, a continuación vamos a ver las actitudes de los profesores y estudiantes croatas en las clases de ELE sobre la competencia comunicativa.

5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO Y ESTUDIANTES DE ELE SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este capítulo se presenta la investigación sobre las actitudes de los profesores croatas y de los estudiantes de español como lengua extranjera en cuanto a la competencia comunicativa. Primero vamos a presentar los objetivos y las hipótesis de la investigación. Luego vamos a presentar la metodología, los participantes, el instrumento usado para realizar la investigación y el procedimiento de la investigación. Vamos a continuar con la presentación de los resultados obtenidos entre los estudiantes y profesores de ELE y finalizamos con la discusión de los resultados.

La investigación se basa en el marco teórico de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), es decir, se investigan las actitudes del profesorado y de los estudiantes y se usan estos modelos como el punto de partida. Sin embargo, durante los años el modelo de Canale y Swain fue elaborado por varios científicos presentados en este trabajo por lo que en esta investigación se analizan también algunas actualizaciones teóricas en cuanto a la competencia comunicativa. Los autores presentados hasta ahora cuyos modelos se consideran en la investigación son Savignon (2002), Van Ek (1986, en Rico Martín 2005, y en Bagarić Medve, 2012), Widdowson (1983, en Verdu Jorda, 1995), Celce- Murcia, Dörneyi y Thurrell (1995), el modelo de MCER (2002).

5.1. Los objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar las actitudes del profesorado y de los estudiantes sobre la competencia comunicativa en las clases de ELE en Croacia. El concepto de *la actitud* de los profesores y de los estudiantes lo miramos en el sentido de las actitudes por un lado y *el comportamiento* por otro. Para llevar a cabo la investigación hemos desarrollado varios objetivos que muestran las actitudes del profesorado, por un lado, y de los estudiantes, por otro. Con esto queremos ver si el *mensaje que emiten* los profesores a través de sus comportamientos y actitudes llega hasta los estudiantes y de qué manera. Nos interesa especialmente si los participantes entienden la importancia del desarrollo equilibrado y simultáneo de cada competencia o si creen que algunas competencias tienen más importancia que otras.

En cuanto a los estudiantes queremos ver cómo se refleja el trabajo de los profesores en las mentes y comportamientos de los alumnos. También, nos interesa si los estudiantes creen que aprender una lengua extranjera significa más que aprender solamente la gramática y el vocabulario de esa lengua con lo que queremos investigar también qué significa para ellos aprender español como lengua extranjera. Igualmente, el objetivo de esta investigación es ver si los estudiantes se diferencian en sus actitudes sobre la competencia comunicativa según diferentes parámetros. Nos interesa en primer lugar si los estudiantes tienen distintas actitudes sobre la competencia comunicativa teniendo en cuenta el tipo de instituciones en las que aprenden español, es decir, nos interesan las diferencias entre los estudiantes de las escuelas secundarias, por un lado, y de las escuelas de lenguas extranjeras, por otro. Vamos a observar también si se diferencian las actitudes sobre la competencia comunicativa entre los estudiantes femeninos y masculinos. Con todos estos datos queremos ver cómo definen y qué significa para los estudiantes croatas la competencia comunicativa.

En cuanto a los profesores, los objetivos son distintos. El objetivo básico es investigar si las actitudes de los profesores de ELE se diferencian de los comportamientos en el aula. Para entenderlo, vamos a comparar las actitudes de los profesores sobre lo que es la competencia comunicativa con otro componente de su actitud, el comportamiento. Queremos ver también cómo los profesores perciben la competencia comunicativa en general, si creen que algunas competencias son más importantes que otras, si ven la competencia comunicativa principalmente como el desarrollo de la competencia gramatical o trabajan en el desarrollo de todas las competencias simultáneamente. Nos interesa también si hay diferencia entre las actitudes y comportamientos de los profesores teniendo en cuenta el tipo de escuela en la que trabajan, es decir, si trabajan en las escuelas secundarias o en las escuelas de idiomas. Con esta investigación queremos ver si las conclusiones teóricas de los autores presentados en este trabajo han logrado resonancia entre los profesores croatas de ELE y de qué manera. De las actitudes y del comportamiento de profesores depende directamente el éxito y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y su percepción de ella. Como consecuencia, creemos, el éxito completo del aprendizaje de una lengua extranjera depende del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Con este trabajo queremos crear opinión sobre la situación contemporánea en las escuelas croatas en cuanto a la competencia comunicativa.

5.2. Metodología

Para este trabajo hemos realizado una encuesta entre estudiantes y profesores. Han participado profesores de escuelas de varias ciudades croatas (Zagreb, Varaždin, Čakovec, Split, Rijeka) y los estudiantes de escuelas croatas en las que se aprende español como lengua extranjera.

5.2.1. Participantes

En esta investigación participaron 36 profesores croatas de ELE. Los profesores en su mayoría son femeninos (94%). Participaron los profesores que trabajan en las escuelas de lenguas extranjeras (47%) y en las escuelas secundarias (53%). En cuanto a la experiencia laboral, la mayoría (81%) enseña español hasta 10 años, mientras la minoría tiene más de 10 años de experiencia (19%).

En la investigación participaron 288 estudiantes croatas. Entre ellos la mayoría son estudiantes femeninas (78%) y la minoría son estudiantes masculinos (22%). Se diferencian los estudiantes según la edad; participaron estudiantes entre 16 y 21 años (62%), los estudiantes mayores de 21 (30%) y la minoría, estudiantes menores de 16 años (8%). La mayoría de los estudiantes que han participado en la investigación aprende español en las escuelas secundarias (65%), mientras que los estudiantes que aprenden español en las escuelas de lenguas extranjeras forman una minoría (35%).

5.2.2. Instrumento

Para esta investigación se hizo el cuestionario con el que se investigan las actitudes de los estudiantes, y las actitudes y comportamientos de los profesores sobre la competencia comunicativa en las clases de ELE a través de la escala de Likert con valores de 1 a 5 (1=no estoy de acuerdo; 5= estoy completamente de acuerdo) (Véase Apéndice). Los valores han sido regulados de manera que permite evitar respuestas neutrales para eludir los resultados sin

informaciones y conclusiones concretas y válidas. Los participantes tenían que valorar, según su opinión, la medida en la que están de acuerdo con las constataciones.

El cuestionario para los estudiantes empieza con los datos demográficos, se pregunta también por la escuela en la que aprenden español (la secundaria o la de las lenguas extranjeras), el número de años que aprenden español y el nivel de su conocimiento de español. El cuestionario luego contiene 18 constataciones sobre diferentes aspectos de la competencia comunicativa y una pregunta abierta sobre lo que para ellos significa comunicarse con éxito en español.

El cuestionario para los profesores también empieza con datos demográficos y datos sobre la escuela en la que trabaja (la secundaria o la de las lenguas extranjeras) y los años de experiencia laboral. Está dividido el cuestionario en dos partes, con la primera se investigan los comportamientos y con la segunda las actitudes de los profesores. Con ese orden se pretende evitar la parcialidad de los profesores, en otras palabras, se quiere evitar que cambien y modifiquen las respuestas sobre su comportamiento según las respuestas previamente dadas sobre la actitud de algunos marcos teóricos. El cuestionario contiene 19 preguntas sobre el comportamiento y 21 preguntas con las que se investigan las actitudes sobre la competencia comunicativa. Cada parte contiene también una pregunta de tipo abierto; en la parte primera sobre lo que quieren añadir o explicar de su trabajo/comportamiento y en la parte segunda del cuestionario sobre lo que, según ellos, es la competencia comunicativa.

5.2.3. El procedimiento de la investigación

El cuestionario fue elaborado según los marcos teóricos e investigaciones presentados en este trabajo. El cuestionario se presenta en dos formas; en papel y en el programa especializado para las encuestas llamado *Survey Monkey*³. Hay que destacar que el contenido es el mismo en las dos formas. Hacer el cuestionario en dos formas fue necesario para poder obtener las respuestas de varias ciudades croatas. En Zagreb, el cuestionario fue distribuido en la forma de papel en las clases de español. Para ponerse en contacto con los profesores de otras ciudades

³ Disponible en: <https://www.surveymonkey.com>

hemos usado el correo electrónico con el enlace al programa de Internet *Survey Monkey*. Las respuestas fueron enviadas al correo de la autora del cuestionario y luego puestos en la tabla de *Excel*.

El promedio de duración del cuestionario para los profesores era entre 10 y 15 minutos y para los estudiantes entre 5 y 10 minutos. Es importante destacar que no se preguntaba por los datos personales de los participantes y que la participación en la investigación fue anónima.

El análisis estadístico se realizó después de recopilar todas las encuestas y todos los datos necesarios. Para hacerlo hemos usado el programa estadístico SPSS v.22. En los resultados se demuestran los datos descriptivos, el promedio de las actitudes a través de la media aritmética (M) con desviaciones correspondientes (s). Para hacer las pruebas de significación estadística en cuanto a las características probadas de los estudiantes y los profesores, hemos usado t-test para analizar las diferencias entre dos grupos; hemos usado el análisis de las variaciones (ANOVA) para encontrar diferencias entre más de dos grupos de participantes. Antes de hacer el análisis estadístico se ha determinado que se cumplen todas las condiciones estadísticas para hacer el análisis (las condiciones de la distribución, el número de los participantes, homogeneidad de varianzas, independencia de medición).

5.3. Resultados

En los apartados que siguen vamos a presentar los resultados de la investigación. Dividimos el análisis en dos partes; en la primera vamos a ver los resultados de los estudiantes y en la segunda los resultados de los profesores. Todos los datos se presentan en las tablas con explicaciones.

En cuanto a los estudiantes, primero vamos a ver los datos descriptivos sobre la competencia comunicativa. Luego vamos a presentar los resultados de las diferencias de las actitudes entre los estudiantes según el sexo. Continuamos con la presentación de las diferencias entre las actitudes de los estudiantes sobre la competencia comunicativa en cuanto al tipo de escuela donde aprenden español.

Luego, en la segunda parte, vamos a ver los resultados de los profesores de ELE. Primero presentamos los datos descriptivos sobre las actitudes del profesorado de la competencia comunicativa y luego los datos descriptivos sobre el comportamiento de los profesores en las clases de español. Continuamos con la presentación de las diferencias entre las actitudes de los profesores sobre la competencia comunicativa según el tipo de escuela en la que trabajan (la escuela secundaria o la escuela de lenguas extranjeras) y finalmente observamos los resultados del comportamiento de los profesores según el tipo de escuela en la que trabajan.

5.3.1. Los estudiantes

En este apartado vamos a presentar los resultados recolectados entre los estudiantes croatas de ELE.

5.3.1.1. Las actitudes generales de los estudiantes

En primer lugar vamos a observar las actitudes generales de los estudiantes sobre la competencia comunicativa, es decir, vamos a ver qué les resulta más o menos importante. Con las constataciones dadas queremos ver también cómo definen la competencia comunicativa y cómo la desarrollan los estudiantes.

Tabla 1: Los datos descriptivos de las actitudes de los estudiantes ante la competencia comunicativa (N=288)

	M	s
No se puede aprender la lengua extranjera si solamente se hacen tareas mecánicamente (rellenar los huecos, conectar etc.) y si se aprende el vocabulario de memoria.	4,23	1,071
Para mí aprender la lengua extranjera es mucho más que aprender solamente la gramática y el vocabulario.	4,11	1,011
Si no sé cómo decir algo de la manera que quiero decirlo, el profesor no piensa que es un error usar en la clase de español estrategias como paráfrasis, evitar palabras o estructura gramatical, hacer una pausa hasta encontrar la manera de decirlo.	3,89	1,076
El/la profesor/a trae los materiales didácticos (junto con los de libro de texto) que hizo o encontró solo/a y que son una simulación de la vida en las culturas hispanas.	3,81	1,153
La atmósfera corrompida en las clases influye en mi motivación y deseo de aprender español.	3,62	1,298
Dedico la mayoría de mi tiempo al aprendizaje de la gramática y del vocabulario.	3,59	,998

La atmósfera corrompida en las clases (ej. me ridiculizan, no tengo bastante tiempo para decir algo...) tiene mala influencia en el éxito del aprendizaje de español.	3,53	1,229
Para tener una interacción exitosa en español me ayuda mucho si aprendemos sobre los temas que simulan la vida de las culturas hispanas.	3,53	1,097
Es igualmente importante saber bastante sobre la cultura, la vida, las normas sociales y sobre la gramática y el vocabulario para interactuar en español con éxito.	3,37	1,071
Si estudio solamente la gramática y el vocabulario y no sé expresarme apropiadamente en una situación social concreta, eso significa que no puedo comunicarme con éxito en español.	3,32	1,073
Es mucho más difícil aprender la lengua si las instrucciones no están en un contexto o si me dicen algo fuera del contexto.	3,29	1,021
Si no tengo bastante tiempo para decir lo que quiero, en la mayoría de casos hago errores.	3,26	1,100
Puedo interactuar con éxito en español si aprendo solamente la gramática y el vocabulario.	3,24	1,072
Si no sé nada de diferentes tipos de textos (escritos y orales), por ejemplo, formal, informal, político, literario, científico, etc., no importa que estudie la gramática y el vocabulario porque no me voy a comunicar con éxito en las situaciones dadas.	3,16	1,093
Solamente si conozco las normas socioculturales (que sea apropiado decir en una situación) junto con la gramática y el vocabulario, puedo entender con éxito el interlocutor en español.	3,09	1,115
A pesar de aprender bien, a veces el miedo o los nervios me impiden que demuestre mi conocimiento de español en las clases.	3,05	1,255
Puedo expresarme bien en situaciones oficiales (ej. pedir una beca) y en situaciones informales (ej. hablar por Skype, o enviar un correo electrónico a un amigo) en la forma escrita y oral, si sé bien solamente el vocabulario y la gramática de español	2,93	1,017
El/la profesor/a de español dedica la mayoría de su tiempo a enseñar la gramática y el vocabulario, aprendemos menos sobre la cultura, las costumbres, la vida o sobre cómo expresarse apropiadamente en un contexto.	2,80	1,122

Los estudiantes están de acuerdo con las constataciones que afirman que no se puede aprender la lengua extranjera si solamente se hacen tareas mecánicamente ($M=4,23$), es decir, si solamente se rellenan los huecos, etc., sin el uso del contexto. También están de acuerdo con constataciones que dicen que aprender la lengua extranjera significa mucho más que aprender solamente la gramática y el vocabulario ($M=4,11$). Está claro que los estudiantes reconocen que el componente lingüístico de la competencia comunicativa no basta para dominar el español, pero las constataciones sobre su comportamiento demuestran que estadísticamente están de acuerdo que la mayoría de su tiempo se dedican al aprendizaje de la gramática y del vocabulario ($M=3,59$). También demuestran un alto nivel de consciencia sobre la importancia del conocimiento de la cultura, vida y normas sociales junto al conocimiento de las formas lingüísticas ($M=3,37$).

Los resultados demuestran que los estudiantes no están de acuerdo con las constataciones que dicen que la competencia lingüística es más importante que otras competencias. Por ejemplo, no creen que se expresen con éxito en situaciones formales o informales con aprender solamente la gramática y el vocabulario (M=2,93). Pero al comparar estas constataciones con la que dice que se puede interactuar con éxito en español si se estudia solamente la gramática y el vocabulario (M=3,24), podemos concluir que en general, los estudiantes piensan que para comunicarse en español con éxito la mayor importancia la tiene el conocimiento de la gramática y el vocabulario. Cuando se les dan situaciones concretas, por ejemplo, pedir la beca, entienden que para comunicarse con éxito no basta conocer solamente la gramática y el vocabulario de una lengua extranjera (M=2,93).

En cuanto a las constataciones sobre los profesores, los estudiantes afirman que los profesores traen materiales didácticos que simulan la vida real (M=3,81) y que permiten usar distintas estrategias de comunicación para el desarrollo de la competencia estratégica (paráfrasis, evitar palabras desconocidas, etc.) (M=3,89). También se destaca que están menos de acuerdo con la constatación que dice que los profesores dedican la mayoría de su tiempo a enseñar la gramática y el vocabulario y menos tiempo a la cultura, vida, costumbres, etc. (M=2,80).

Los estudiantes reconocen también la importancia del uso del contexto y situaciones concretas en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa y la mayoría está de acuerdo que las simulaciones de las situaciones concretas de la vida ayudan a desarrollar la competencia comunicativa y aprender la lengua (M=3,53) y que evitar el contexto en tareas hace el aprendizaje de español mucho más difícil (M=3,29).

Están de acuerdo también los estudiantes con la importancia del componente afectivo en el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente cuando se les pregunta sobre la importancia de la atmósfera en las clases de español. Ellos dicen que la atmósfera corrompida influye en su motivación y deseo de aprender español (M=3,62).

5.3.1.2. Las diferencias entre actitudes según el sexo de los estudiantes

Vamos a presentar ahora los resultados que demuestran diferentes actitudes ante la competencia comunicativa entre estudiantes masculinos y femeninos.

Tabla 2: La diferencias entre actitudes de los estudiantes según el sexo (N=288)

		N	M	S	t-test	p
1. Para tener una interacción exitosa en español me ayuda mucho cuando aprendemos sobre los temas que son simulación de la vida de las culturas hispanas.	M	63	3,18	1,17	-2,86	,005
	F	225	3,62	1,06		
2. Para mí aprender la lengua extranjera es mucho más que aprender solamente la gramática y el vocabulario.	M	63	3,73	1,25	-3,48	,001
	F	225	4,22	0,91		
3. Si estudio solamente la gramática y el vocabulario y no sé expresarme apropiadamente en una situación social concreta, eso significa que no puedo comunicarme con éxito en español.	M	63	3,07	1,03	-2,14	,033
	F	225	3,39	1,08		
4. La atmósfera corrompida en las clases (ej. me ridiculizan, no tengo bastante tiempo para decir algo...) tiene mala influencia en el éxito del aprendizaje de español.	M	63	3,25	1,37	-2,05	,041
	F	225	3,61	1,18		

En cuanto al sexo de los estudiantes existe una diferencia estadísticamente significativa que demuestra la variedad entre las actitudes de las estudiantes y de los estudiantes en cuatro constataciones. Las estudiantes más que los estudiantes destacan la importancia del componente sociolingüístico. Ellas están más de acuerdo con las constataciones que dicen que les ayuda a aprender a través de los temas que simulan la vida de culturas hispanas (M=3,62) que los estudiantes (M=3,18). Ellas están más de acuerdo con las afirmaciones que dicen que aprender la lengua extranjera significa más que aprender solamente la gramática y el vocabulario (M=4,22) que los estudiantes (M=3,73). Las estudiantes tienen un nivel más alto de conciencia sobre la importancia del contexto y situaciones concretas en el proceso de aprendizaje del español y el desarrollo de la competencia comunicativa (M=3,39) que los estudiantes (M=3,07). También se destaca que están más de acuerdo con las constataciones que investigan la importancia del componente afectivo y de la atmósfera en las clases. Las estudiantes (M=3,61) están más de acuerdo que los estudiantes (M=3,25), con que la atmósfera corrompida, la falta del tiempo para expresarse o ridiculización tiene efecto negativo al éxito de aprendizaje de español.

5.3.1.3. Las diferencias entre actitudes según el tipo de escuela

En este apartado vamos a ver los resultados que demuestran la diferencia estadísticamente significativa entre las actitudes de los estudiantes que aprenden español en las escuelas secundarias por un lado y de los que aprenden español en las escuelas de lenguas extranjeras por otro.

Tabla 3: Las diferencias entre los actitudes de los estudiantes ante la competencia comunicativa en cuanto al tipo de la escuela donde aprenden español (N=288)

		N	M	S	t- test	P
1. A pesar de aprender bien, a veces el miedo o los nervios me impiden que demuestre mi conocimiento de español en las clases.	ES	187	3,23	1,28		
	EDLE	101	2,72	1,14	3,33	,001**
2. Para tener una interacción exitosa en español me ayuda mucho si aprendemos sobre los temas que simulan la vida de las culturas hispanas.	ES	187	3,35	1,14		
	EDLE	101	3,85	0,94	-3,76	,000**
3. Si estudio solamente la gramática y el vocabulario y no sé expresarme apropiadamente en una situación social concreta, eso significa que no puedo comunicarme con éxito en español.	ES	187	3,42	1,06		
	EDLE	101	3,15	1,08	2,04	,043*
4. El/la profesor/a de español dedica la mayoría de su tiempo a enseñar la gramática y el vocabulario, aprendemos menos sobre la cultura, las costumbres, la vida o sobre cómo expresarse apropiadamente en un contexto.	ES	187	2,96	1,13		
	EDLE	101	2,51	1,04	3,30	,001**
5. El/la profesor/a trae los materiales didácticos (junto con los de libro de texto) que hizo o encontró solo/a y que son una simulación de la vida en las culturas hispanas.	ES	187	3,65	1,20		
	EDLE	101	4,12	0,99	-3,34	,001**
6. Es mucho más difícil aprender la lengua si las instrucciones no están en un contexto o si me dicen algo fuera del contexto.	ES	187	3,18	1,04		
	EDLE	101	3,50	0,95	-2,51	,013*

Las actitudes de los estudiantes se diferencian entre sí según el lugar donde aprenden la lengua, en la escuela secundaria o en la escuela de las lenguas extranjeras. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de las escuelas secundarias y los estudiantes de las escuelas de lenguas extranjeras en cuanto a las constataciones que se refieren a la importancia del desarrollo de la competencia sociolingüística en las clases de ELE. Los de las escuelas de lenguas extranjeras (M=3,85) están más de acuerdo que los de las escuelas secundarias (M=3,35) con la constatación que dice que para comunicarse con éxito en español ayudan mucho las simulaciones de la vida real. También, notan más que los profesores traen materiales didácticos que no forman parte del libro de texto, que son una imagen verídica o la

simulación de la vida de las cultura hispanas (M=4,12). Sus colegas de las escuelas secundarias estadísticamente están menos de acuerdo con esa constatación (M=3,65). Igualmente, existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la constatación que habla del uso del contexto en las clases y el aprendizaje contextualizado. En las escuelas de lenguas extranjeras están más de acuerdo con la constatación que dice que es mucho más difícil aprender la lengua a través de los ejercicios fuera del contexto (M=3,50) en las clases de ELE que los estudiantes de las escuelas secundarias (M=3,18).

Sin embargo, los estudiantes de las escuelas secundarias están más de acuerdo con las constataciones que destacan la influencia del componente afectivo en el desarrollo de la competencia comunicativa. En las secundarias los estudiantes destacan que a pesar de aprender bien, a veces el miedo o los nervios no les dejan demostrar el conocimiento en la clase (M=3,23). Los estudiantes de las escuelas de lenguas extranjeras están menos de acuerdo con esta constatación (M=2,72). También, notan más los estudiantes de las escuelas secundarias que los profesores dedican más tiempo a enseñar la gramática y el vocabulario y que se enseña menos sobre la cultura, las costumbres, la vida en general y sobre la importancia del discurso (M=2,96) que los estudiantes de las escuelas de lenguas extranjeras (M=2,51). Sin embargo, demuestran un nivel de consciencia más alto sobre la importancia de la competencia sociocultural y están estadísticamente más de acuerdo con la constatación que dice que el conocimiento de la gramática y el vocabulario no basta para comunicarse con éxito sin saber expresarse adecuadamente en una situación dada (M=3,42). Sus colegas de las escuelas de lenguas extranjeras reconocen menos la importancia de la competencia sociocultural (M=3,15).

Nos queda tratar la pregunta abierta con la que queremos investigar qué significa para los estudiantes comunicarse con éxito en la lengua extranjera. Hemos agrupado respuestas según los contenidos. Las respuestas más frecuentes son sobre la interacción con fluidez y sobre la dominio del español (73%), luego la posibilidad de mudarse, trabajar o estudiar en España y generalmente nuevas oportunidades que les podría traer el conocimiento de español (14.9%). En tercer lugar está la posibilidad de conocer la cultura y la gente hispana (6,8%), y por último la oportunidades de viajar (5,4%).

5.3.2. Los profesores

En los apartados que siguen presentamos los resultados recolectados entre los profesores croatas de ELE.

5.3.2.1. Las actitudes generales de los profesores

Vamos a ver en la tabla siguiente cómo definen los profesores la competencia comunicativa y qué rasgos de este concepto son más importantes en su opinión.

Tabla 6: Los datos descriptivos sobre las actitudes del profesorado ante la competencia comunicativa en las clases de ELE (N=36)

	M	S
10. Se prefiere que los estudiantes usen diferentes estrategias al momento de expresarse (paráfrasis, pausa, sinónimos...) para superar los problemas en la comunicación (porque no conocen bastante el código lingüístico).	4,69	0,525
2. La competencia lingüística y los factores que no son estrictamente lingüísticos (el componente afectivo, motivación, autoconfianza, el deseo de comunicarse, de conocer culturas extranjeras...) son igualmente importantes para desarrollar la competencia comunicativa.	4,64	0,487
8. La competencia comunicativa se refiere igualmente al conocimiento adquirido y a la capacidad de usarlo.	4,50	0,609
3. Son igualmente importantes la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica para que el estudiante logre comunicarse con éxito.	4,36	0,683
4. Las competencias gramatical, estratégica, sociolingüística y discursiva deben enseñarse junto.	4,33	0,676
6. Para el desarrollo de la competencia comunicativa es necesario poner ejercicios dentro de contexto sociolingüístico.	4,19	0,710
21. Para el desarrollo de la competencia comunicativa lo más importante es la integración de todos los tipos de adquisición de la lengua, es decir, facilitar la interacción de la competencia sociolingüística, discursiva, gramatical y estratégica.	4,17	0,941
5. Es igualmente importante conocer las normas sociolingüísticas (normas de uso y discurso) y la adquisición de la competencia lingüística (fonología, morfología, sintaxis semántica) para que el estudiante logre comunicarse con éxito en la lengua extranjera	4,14	0,798
12. El uso de las estrategias comunicativas (evitar algunas estructuras gramaticales o palabras y el uso de las estructuras conocidas en lugar de las nuevas, o el uso de paráfrasis en vez de informaciones requeridas) no es un error.	4,00	0,894
18. El desarrollo de la competencia gramatical no se separa del desarrollo de la sociolingüística, estratégica y discursiva.	4,00	0,828
9. El factor tiempo es crucial para la selección de las actividades en las clases e influye en qué componentes de la competencia comunicativa se van a desarrollar.	3,94	1,013
7. Es igualmente importante el conocimiento de la gramática y de las normas de coherencia (relaciones gramaticales en las oraciones) y cohesión (las relaciones semánticas) en el nivel de discurso (ej. tipos de texto, formal, informal, de periódicos, literario, científico...) para comunicarse con éxito.	3,86	0,899

11. No importa que con el uso de diferentes estrategias los estudiantes tal vez eviten la parte de la gramática que se trabaja de momento. Es más importante que emitan su mensaje y que el interlocutor les entienda.	3,83	0,811
13. Es más importante que el estudiante demuestre en la clase que sabe comunicarse con éxito que demuestre que haya adquirido el conocimiento de acuerdo al currículo.	3,61	0,871
20. Es más importante que el estudiante entienda, sepa explicar y negocie el significado de las expresiones que dedicarse a que sean correctas sus expresiones en cuanto a la gramática.	3,56	0,843
16. Es necesario conocer el contexto sociolingüístico del país de la lengua extranjera que se aprende para que el estudiante se comunique adecuadamente en esta lengua.	3,50	0,910
14. El estudiante no puede comunicarse con éxito si no tiene desarrollada la competencia discursiva (la capacidad de conectar el texto para que sea coherente y cohesivo).	3,36	1,018
1. Para el desarrollo de la competencia comunicativa (la habilidad de comunicarse en la lengua extranjera con éxito) de los estudiantes, la más importante es la adquisición de la gramática y del vocabulario.	3,22	0,832
17. Incluso si la gramática y el vocabulario de un texto son correctos, si el texto no está estructurado ni conectado bien, no se va a realizar la comunicación exitosa.	3,11	1,063
15. Si la gramática en el texto es correcta pero el estudiante no sabe hacer el texto, por ejemplo, más formal o informal, esto no es suficiente para comunicarse con éxito.	2,78	0,959
19. La competencia gramatical tiene prioridad en la enseñanza mientras aprendizaje sobre cómo usar la lengua apropiadamente, sobre las normas socioculturales (el uso y el discurso), sobre la cultura del país y las estrategias de expresarse están en segundo lugar.	2,75	0,906

Estadísticamente, los profesores conceden más importancia a las constataciones que destacan la importancia de trabajar con los alumnos en todos los aspectos de la competencia comunicativa (M=4,36). También destacan el desarrollo de la competencia estratégica como importante y el uso de las estrategias para superar los problemas en comunicación (M=4,69). Demuestran alto nivel de conciencia sobre la importancia igualitaria de las competencias lingüísticas y de las competencias que no son exclusivamente lingüísticas pero son importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa (M=4,64). Igualmente están de acuerdo con la constatación que dice que la competencia comunicativa se refiere igualmente a los conocimientos adquiridos y a las habilidades del uso apropiado de estos conocimientos (M=4,50).

Si miramos las constataciones con las cuales estadísticamente están menos de acuerdo podemos notar que dan menos importancia a la competencia discursiva. Conceden menos importancia a las constataciones que comparan la importancia de la competencia gramatical y estratégica por un lado y de la discursiva y sociolingüística por otro. Así, en la parte inferior de la tabla están las constataciones sobre el conocimiento y el desarrollo de la competencia

sociolingüística para lograr una comunicación exitosa (M=3,50). Igualmente, están estadísticamente menos de acuerdo con las constataciones que investigan la importancia de la competencia discursiva, por ejemplo, la que dice que el texto incoherente y no suficientemente cohesivo no lleva a una interacción exitosa (M=3,11). También, estadísticamente demuestran desacuerdo con la constatación que dice que no se puede interactuar con éxito si el estudiante no sabe cómo hacer un texto más o menos formal a pesar de saber la gramática y el vocabulario (M=2,78). Por otro lado, es interesante que cuando se comparan todas las competencias en general, no están de acuerdo con la constatación que la competencia gramatical es superior a la discursiva, la sociocultural o a la estratégica (M=2,75).

En cuanto a las preguntas abiertas, los profesores no responden al unísono y demuestran que algunos de ellos dan preferencia a diferentes aspectos de la competencia comunicativa, según su experiencia laboral. Algunos de ellos destacan que el papel de la gramática y el vocabulario es mayor diciendo que la gramática y el vocabulario (la precisión y la fluidez) tienen el papel más importante pero no crucial porque el propósito es transmitir el mensaje y saber cómo reaccionar. De la misma manera, algunos profesores destacan que la competencia comunicativa es la capacidad del uso de las estructuras lingüísticas apropiadas en varias situaciones de la vida cotidiana, o que para comunicarse de manera apropiada, los estudiantes tienen que aprender las formas gramaticales y el vocabulario como la base y que luego aprenden a usarlos en las situaciones dadas de manera apropiada. Otros profesores ven la competencia comunicativa desde la perspectiva que enfatiza la importancia del contexto destacando que la competencia comunicativa es el entendimiento del contexto, dar respuestas a las estimulaciones, comunicarse de manera significativa, o que es la posibilidad de comunicarse en una situación lingüística concreta. Para ellos el objetivo es transmitir con éxito el significado y el sentido de la manera apropiada al contexto sociolingüístico. Hay profesores también que la definen a través de la interacción. Ellos explican que es la capacidad del uso y de la interpretación de las estructuras de la lengua extranjera que se desarrolla a través de la interacción, y que la habilidad de expresarse y entender los pensamientos, se desarrolla a través de la interacción.

5.3.2.2. El comportamiento de los profesores de ELE

En este apartado presentamos los datos sobre el comportamiento de los profesores croatas en las clases de ELE con los que investigamos el componente conductual de sus actitudes. Nos interesan sus acciones en las clases de ELE con las que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos.

Tabla 8: Los datos descriptivos sobre el comportamiento de los profesores en las clases de ELE (N=36)

	M	S
16. Animo a los estudiantes a que usen diferentes estrategias de expresión (por ejemplo, paráfrasis, adivinar, describir) si no pueden encontrar la palabra para decir lo que quieren.	4,75	0,500
14. En las clases organizo las actividades para aumentar la autoconfianza durante la expresión en la lengua extranjera.	4,39	0,645
13. En las clases organizo las actividades que aumentan la motivación de los estudiantes.	4,39	0,645
19. Usualmente traigo a clase los materiales que he diseñado o encontrado solo/a, que no están en el libro de texto y que son la simulación o la imagen fiel de la vida.	4,20	0,821
11. A los estudiantes les doy los ejercicios dentro de un contexto y relacionados con alguna situación concreta.	4,19	0,822
17. Introduzco la gramática por medio de diferentes textos y diálogos, luego dirijo a los estudiantes a través de las actividades hasta que ellos mismos encuentren las conclusiones sobre el uso apropiado de las estructuras lingüísticas en un contexto sociolingüístico.	4,17	0,971
9. A menudo organizo las actividades en las clases para que los estudiantes interactúen en la lengua extranjera con el objetivo de desarrollar las competencias gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva simultáneamente.	4,06	0,893
6. Evito enseñar la lengua por medio de los ejercicios aislados y sin contexto.	3,92	1,052
2. En el trabajo con los estudiantes siempre represento cada aspecto de la competencia comunicativa (la discursiva, la sociocultural, la estratégica y la gramatical).	3,81	0,856
1. Más frecuentemente en las clases enseñó la competencia lingüística (la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología).	3,71	0,912
6. Organizo actividades con las que practicamos cómo hacer conexiones entre frases de un texto teniendo en cuenta el discurso del texto (según el nivel adecuado).	3,63	0,831
12. Organizo actividades con las que practicamos cómo estructurar el texto bien.	3,57	0,871
3. Aunque me gustaría hacer más ejercicios en las clases para que los alumnos practiquen expresarse y comunicarse dentro de diferentes tipos de discurso y diferentes contextos socioculturales, no tengo tiempo para hacerlo.	3,56	0,998
10. En mi trabajo con los estudiantes a menudo introduzco diferentes tipos de discurso adecuado al nivel del conocimiento de la lengua (el discurso literario, científico, formal, informal, político...)	3,50	1,159
5. En las clases a menudo practicamos y hablamos sobre las estrategias que los estudiantes pueden usar si no logran expresarse, si no saben alguna palabra o forma	3,42	0,841

gramatical.

18. Exijo que los estudiantes interpreten algún texto en cuanto al contexto sociocultural.	3,28	0,914
4. Organizo las actividades en las clases con el fin de que los estudiantes primero aprendan las formas gramaticales deductivamente, luego si nos queda tiempo trabajamos en el discurso, contextos socioculturales y el uso adecuado.	2,72	1,186
8. Examino el conocimiento de la gramática haciendo preguntas sobre las definiciones y normas gramaticales.	1,81	0,980
15. Creo que es un error y puedo evaluar con una mala nota si el estudiante usa equívocos porque no sabe expresar lo que se exige de él.	1,78	0,832

En la investigación sobre el comportamiento de los profesores en las clases de español se destaca que en realidad ellos, igualmente como en la parte de actitudes, promueven la importancia del desarrollo de la competencia estratégica. Están más de acuerdo con las constataciones que se refieren a la estimulación de la competencia estratégica (M=4,75). También, hablando de estrategias, demuestran que en las clases organizan actividades para mejorar la autoconfianza, seguridad y motivación. Lo refuerzan los últimos dos resultados de la tabla porque los profesores, en su mayoría, no castigan el uso de diferentes estrategias en clase y no las ven como errores (M=1,78).

Los resultados demuestran de nuevo que los profesores dan la mínima importancia a la competencia discursiva. Se destaca que todas las constataciones que se refieren a la competencia comunicativa están en la parte inferior de la tabla. No se organizan a menudo actividades que desarrollan la competencia discursiva a través de la práctica de coherencia y cohesión (M=3,63), ni cómo aprender a estructurar bien el texto (M=3,57). Se destaca también que la falta de tiempo no es el elemento que influye en el más débil desarrollo de la competencia discursiva (M=3,56). Están bastante menos de acuerdo con la constatación que investiga si incluyen en las clases diferentes tipos de discursos según el nivel de conocimiento de los estudiantes (M=3,50).

En cuanto a las preguntas abiertas, la mayoría de las respuestas sobre el comportamiento de los profesores tratan los temas de los materiales didácticos y ejercicios adicionales que traen ellos junto a los libros de texto. Algunos de ellos son conscientes del desafío que es trabajar en el desarrollo de todas las componentes de la competencia comunicativa simultáneamente. Los profesores destacan también que traen materiales auditivos y audiovisuales, que animan a los estudiantes a que se expresen más en forma oral y escrita, y por último que introducen en su

trabajo varios métodos y enfoques. Explican que traen materiales didácticos y ejercicios adicionales, especialmente para los niveles iniciales del estudio de las lenguas cuando necesitan más práctica para tener buenos fundamentos. Algunos profesores explican que les resulta difícil desarrollar todos los aspectos de la competencia comunicativa y trabajar en todas las estrategias simultáneamente. También algunos destacan que siempre prevalece el desarrollo de la competencia lingüística. Una profesora destaca que con un grupo trabaja durante 45 minutos dos veces a la semana y que por eso es bastante difícil dedicar el tiempo al desarrollo de cada competencia. Otros profesores hablan del método que usan. Así, una profesora explica que anima a los estudiantes a que se expresen más en forma oral y escrita, organiza diálogos y discusiones en grupos, y otra destaca que hace combinaciones de varios métodos y enfoques porque piensa que solamente un método no ofrece la solución.

5.3.2.3. Las actitudes de los profesores de diferentes tipos de escuelas

En este apartado breve presentamos la diferencia entre las actitudes ante la competencia comunicativa de los profesores de las escuelas secundarias por un lado y los de las escuelas de lenguas extranjeras por otro.

Tabla 9: Las diferencias entre las actitudes de los profesores sobre la competencia comunicativa en cuanto al tipo de la escuela donde trabajan (N=36)

		N	M	S	T	P
18. El desarrollo de la competencia gramatical no se separa del desarrollo de la sociolingüística, estratégica y discursiva.	ES	19	3,74	0,806		
	EDLE	17	4,29	0,772	-2,113	,042*

Las actitudes de los profesores en las escuelas secundarias y en las escuelas de lenguas extranjeras no se diferencian mucho entre sí en la mayoría de constataciones. Sin embargo, existe un desacuerdo estadísticamente significativo en cuanto a la pregunta clave sobre la definición de la competencia comunicativa. Por lo tanto, los profesores de las escuelas de lenguas extranjeras son más conscientes que el desarrollo de la competencia gramatical no se puede separar del desarrollo de otras competencias (sociolingüística, estratégica y discursiva) (M=4,29) que sus colegas de escuelas secundarias (M=3,74).

5.3.2.4. Los comportamientos de los profesores de diferentes tipos de escuelas

Después de ver la diferencia entre las actitudes, ahora vamos a presentar los resultados sobre las diferencias del componente conductual entre los profesores de las escuelas secundarias y de las escuelas de lenguas extranjeras.

Tabla 10: Las diferencias del comportamiento de los profesores en cuanto al tipo de escuela donde trabajan (N=36)

		N	M	S	T	P
2. En el trabajo con los estudiantes siempre represento cada aspecto de la competencia comunicativa (la discursiva, la sociocultural, la estratégica y la gramatical).	ES	19	3,53	0,772		
	EDLE	17	4,12	0,857	-2,177	,036*
9. A menudo organizo las actividades en las clases para que los estudiantes interactúen en la lengua extranjera con el objetivo de desarrollar las competencias gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva simultáneamente.	ES	19	3,68	0,946		
	EDLE	17	4,47	0,624	-2,906	,006**
10. En mi trabajo con los estudiantes a menudo introduzco diferentes tipos de discurso adecuado al nivel del conocimiento de la lengua (el discurso literario, científico, formal, informal, político...).	ES	19	3,11	1,100		
	EDLE	17	3,94	1,088	-2,288	,029*
14. En las clases organizo las actividades para aumentar la autoconfianza durante la expresión en la lengua extranjera.	ES	19	4,16	0,688		
	EDLE	17	4,65	0,493	-2,425	,021*

En el comportamiento de los profesores tenemos diferencias más frecuentes. Los de las escuelas de lenguas extranjeras están más de acuerdo con la constatación sobre la representación de cada aspecto de la competencia comunicativa en las clases de ELE (M=4,12) que los de las escuelas secundarias (M=3,53). También los resultados demuestran que más a menudo organizan actividades para desarrollar cada componente de la competencia comunicativa simultáneamente (M=4,47) que sus colegas de las escuelas secundarias (M=3,68). En su comportamiento los profesores de las escuelas de lenguas extranjeras trabajan más con los estudiantes en el desarrollo de la competencia discursiva (M=3,94) que los profesores de las escuelas secundarias (M=3,11). Por último, los de las escuelas de lenguas extranjeras trabajan más en la autoconfianza de sus estudiantes (M=4,65) que los profesores de las secundarias (M=4,16).

5.4. Discusión

Observando los resultados descriptivos, podemos concluir que **los estudiantes** generalmente entienden que aprender la lengua extranjera es más que aprender solamente la gramática y el vocabulario. En algunos casos más y en otros menos, son conscientes de la importancia del desarrollo de cada competencia necesaria para lograr la competencia comunicativa con el fin de dominar el español. Las preguntas abiertas revelan también que entienden que saber la lengua significa lograr el objetivo de hablar con fluidez. Sin embargo, los resultados recolectados a través de varios parámetros demuestran variaciones significativas que forman parte de esa opinión general. Lo que se destaca en los resultados es que a pesar de la conciencia general sobre la importancia de varias competencias para dominar español, el comportamiento de los estudiantes demuestra un desacuerdo entre sus creencias y sus acciones. Los resultados indican que ellos dedican la mayoría de su tiempo a aprender las formas lingüísticas y el vocabulario. Priorizan los estudiantes la competencia gramatical y el desarrollo de la competencia estratégica. Como hemos visto, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) destacan que no existen razones empíricas para creer en la mayor importancia de la competencia gramatical. Igualmente, otros autores, como Savignon (2002) comparten sus opiniones. Notamos sobre todo las diferencias en el proceso enseñanza/aprendizaje entre los estudiantes croatas de español en cuanto al tipo de institución en la que aprenden español. Una de las diferencias que se destaca más es la importancia del aprendizaje contextualizado y el desarrollo de la competencia sociocultural o la sociolingüística. Hemos visto ya que algunos investigadores, como Manga (2008) y Zarate (1995, en Manga, 2008), comprueban que la lengua y la cultura de un país son inseparables. En las clases de ELE este hecho debería reflejarse en el aprendizaje dentro de un contexto sociocultural lo que es, creemos, una herramienta clave de un aprendizaje equilibrado y completo. Según nuestros resultados concluimos que el aprendizaje dentro de un contexto sociocultural, y la falta de ese tipo de aprendizaje, afecta a los estudiantes de varias maneras. Hemos comprobado que existe la correlación entre el aprendizaje contextualizado y el uso apropiado en situaciones concretas. Los resultados de nuestra investigación indican que a los estudiantes de las escuelas secundarias les hace falta más los contenidos que salen de los marcos de aprendizaje estrictamente lingüísticos. Se refieren esos contenidos al desarrollo de la competencia sociolingüística y sociocultural. El trabajo en las clases de ELE en las escuelas secundarias, según los estudiantes, más que en las escuelas de lenguas extranjeras, se basa en el

aprendizaje de la gramática y el vocabulario, o más bien, en el desarrollo de la competencia lingüística. Por eso, ellos son más conscientes de la falta o la necesidad de desarrollo de la competencia sociolingüística, es decir, como los estudiantes de las escuelas secundarias sienten más la escasez del aprendizaje contextualizado en las clases de ELE, consecuentemente ellos tienen la noción sobre la dificultad de expresarse apropiadamente en situaciones concretas. Por eso, entienden mejor que para comunicarse con éxito no basta saber la gramática y el vocabulario sin conocimiento de uso adecuado en una situación dada. Por otro lado, los estudiantes de las escuelas de lenguas extranjeras aprenden más a través simulaciones de la vida real y situaciones concretas. Gracias a esta manera de trabajar con los estudiantes, ellos creen que es muy difícil aprender por medio de los ejercicios fuera del contexto y reconocen más la necesidad del aprendizaje contextualizado en las clases de ELE. Así, los estudiantes de las escuelas de lenguas extranjeras destacan más el uso del contexto en las clases de ELE y sienten menos que les hace falta la habilidad para el uso adecuado o apropiado en las situaciones concretas. Nuestra investigación habla en favor de otras investigaciones presentadas que asocian directamente el aprendizaje dentro de un contexto sociocultural en las clases y el uso apropiado en las situaciones concretas. Savignon (2002), entre otros autores, ve el aprendizaje contextualizado como el eje del desarrollo de la competencia comunicativa. Más bien, ella dice que la competencia comunicativa está determinada por el contexto. Según nuestra investigación, podemos concluir que un nivel más bajo de desarrollo de la competencia sociolingüística y de la consciencia sobre el aprendizaje contextualizado en las clases de ELE resulta en un nivel más alto de consciencia sobre la escasez del conocimiento y habilidad para lograr el uso apropiado en los contextos dados. También, podemos concluir que en las escuelas de lenguas extranjeras se dedica más tiempo a elevar la consciencia sobre la importancia de la competencia sociolingüística, sociocultural y discursiva. En la teoría y en las investigaciones, el aula se ve como un lugar crucial para estimular los intereses de los estudiantes y llevarlos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido el ambiente que se crea en el aula es muy importante para que los alumnos logren el éxito de que hablan Ginsberg (2007, en García Cabrero, 2009), Manga (2008), Muñoz (2002, en Manga 2008), Arnold y Fonseca (2004) y Crespillo Álvarez (2011). En cuanto a ese tema, hemos comprobado también que existe relación entre el aprendizaje dentro del contexto sociocultural y el nivel de estrés y ansiedad que sienten los estudiantes. Descuidar el componente afectivo del proceso de enseñanza/aprendizaje produce

incomodidad entre los estudiantes y obstruye la interacción en español. Nuestros resultados nos llevan a la conclusión que aprender fuera del contexto sociocultural dificulta considerablemente el proceso de aprendizaje de español porque los estudiantes se sienten nerviosos o asustados. Nuestra conclusión concuerda con la investigación de Galindo Merino (2005) que comprueba a que sin el desarrollo de la competencia sociocultural se producen a menudo graves malentendidos y estrés cultural. En ese sentido, los resultados de nuestra investigación revelan la gran importancia del componente afectivo dentro del aula para el desarrollo de la competencia comunicativa. Los estudiantes de secundaria destacan más que les afectan el miedo y los nervios porque se trabaja más en el desarrollo de la competencia gramatical y menos en el desarrollo de otros aspectos de la competencia comunicativa, como en la sociocultural y la discursiva. Concluimos que el proceso de enseñanza/aprendizaje cuyo eje es el desarrollo de la competencia gramatical, influye negativamente en el componente afectivo por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa es más débil. Al contrario, el ambiente en el que se dedica mucho tiempo a los temas como cultura, costumbres, vida, contextos, situaciones concretas, etc., resulta en una atmósfera más relajante para los estudiantes (lo que es el caso en las escuelas de lenguas extranjeras) y, como hemos visto según nuestra investigación y la de Arnold y Fonseca (2004), contribuye significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa. La misma relación está analizada en las investigaciones de Wang (2009), de Corder (1997, en Wang, 2009) y Ellis (1999, en Wang, 2009). Todo esto nos lleva a la conclusión de las condiciones bastante diferentes para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes croatas según el tipo de la escuela donde aprenden español. Los resultados demuestran que en las escuelas de lenguas extranjeras en Croacia se trabaja más según las tendencias actuales y que se presiona menos a los estudiantes para que desarrollen en primer lugar la competencia lingüística. A partir de Canale y Swain (1980) que destacan la importancia que la competencia comunicativa se desarrolla bajo las limitaciones psicológicas y ambientales, muchos autores, como por ejemplo, Bermúdez y González (2011) comprueban la gran importancia del estado de ánimo de los estudiantes para el desarrollo de la competencia comunicativa. Igualmente, MCER (2002) destaca la importancia del aprendizaje en un ambiente relajante y estimulante para poder desarrollar la competencia comunicativa. Para terminar sobre el tema del componente afectivo dentro del desarrollo de la competencia comunicativa vamos a referirnos a los resultados de nuestra investigación en cuanto al sexo de los estudiantes. Hemos demostrado que existe una

diferencia en cuanto a la experiencia e interpretación de las condiciones en el aula entre las estudiantes y los estudiantes. Las estudiantes son influenciadas más por la atmósfera en el aula que sus colegas masculinos. Podemos concluir que los resultados demuestran la situación real sobre el componente afectivo y que en realidad les afecta más la atmósfera mala a las estudiantes. Por otro lado, como lo destacan en MCER (2002), si tenemos en cuenta la influencia del entorno cultural de nuestro país y todos los efectos culturales con los que alumnos llegan a las clases, puede ser que los estudiantes masculinos se sientan menos cómodos al admitir sentimientos de miedo. Creemos que, pensando en el carácter interdisciplinar de la competencia comunicativa y la visión holística, estos resultados plantean preguntas que entran en las zonas de otras disciplinas como la psicología social o la antropología de género y pueden servir como la base de futuras investigaciones interdisciplinarias. Las diferencias en cuanto al sexo demuestran también que las estudiantes, más que sus colegas masculinos, usan diversas estrategias para aprender español, como por ejemplo, las simulaciones de la vida de las culturas hispanas, el aprendizaje contextualizado y situaciones concretas para desarrollar la competencia comunicativa.

Según los resultados que investigan las actitudes descriptivas sobre la competencia comunicativa, podemos concluir que generalmente **los profesores** entienden la importancia de desarrollar cada componente de la competencia comunicativa. Lo positivo es que entienden que no se debería priorizar la competencia gramatical lo que puede significar que su trabajo y sus intenciones están de acuerdo con los marcos teóricos aconsejables. Los profesores creen en la importancia del desarrollo de las competencias que no son exclusivamente lingüísticas para desarrollar la competencia comunicativa y entienden que es importante desarrollar todas las competencias simultáneamente. En cuanto a la definición de la competencia comunicativa los profesores croatas están de acuerdo con la mayoría de las declaraciones teóricas que como base tienen el modelo de Canale y Swain (1980), MCER (2002) y Savignon (2002). Sin embargo, cuando se les dan ejemplos concretos y cuando se compara la competencia gramatical con otras, los profesores demuestran que en estas situaciones aún priorizan el desarrollo de la competencia gramatical. Según ellos, en el momento de la interacción en español esa competencia es más importante que la discursiva o sociolingüística. De esta manera, a pesar del acuerdo general con los teóricos resalta que los profesores croatas en realidad no creen en la importancia igualitaria de estas competencias sino dan ventaja a la competencia gramatical y junto a esta, a la

competencia estratégica. Igualmente, en cuanto a la competencia discursiva, estadísticamente no están de acuerdo que ella sea tan importante como el conocimiento de las estructuras gramaticales y de vocabulario. Por otro lado, las constataciones sobre su comportamiento han mostrado que los profesores promueven la importancia del desarrollo de la competencia estratégica, demuestran un alto nivel de consciencia sobre la importancia de trabajar con los estudiantes en la autoconfianza, la motivación y seguridad con lo que están de acuerdo también en la parte de la encuesta que investiga las actitudes. Resulta que los profesores generalmente están de acuerdo con Canale y Swain (1980) sobre el desarrollo equilibrado de todas las competencias, pero en realidad sus actitudes y comportamientos demuestran que están más de acuerdo con el modelo de Savignon (2002). Si tomamos en cuenta que la mayoría de los profesores croatas enseñan español a los estudiantes de los niveles iniciales, concluimos que los participantes de esta investigación entienden, como está demostrado en el modelo de Savignon (2002), la importancia de la competencia estratégica para estimular a los estudiantes que hablen. Como hemos visto, los profesores croatas que participaron en la investigación priorizan la competencia estratégica y la competencia gramatical. Este resultado no está de acuerdo con la mayoría de teorías relevantes, pero tiene un punto de apoyo en la teoría de Van Ek (1986, en Rico Martín, 2005) que pone la competencia gramatical en el primer lugar en su orden jerárquico de competencias. ¿Por qué los profesores croatas dedican menos tiempo y dan menos importancia a la competencia discursiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje? Cuando miramos algunas de las definiciones de competencia discursiva, como por ejemplo, la de Fernández López (1990) que la explica como un componente que da sentido a un texto y señala que el discurso no se puede producir sin cierto dominio lingüístico, interactivo, estratégico y sociocultural, queda de manifiesto que la competencia comunicativa en general no se puede lograr sin el desarrollo de la discursiva, pero también vemos que no se puede lograr la discursiva sin otros componentes de la competencia comunicativa. Creemos que esa es la razón por la que la competencia discursiva queda a menudo en el último lugar en el proceso enseñanza/aprendizaje: para desarrollarla hay que tener desarrolladas otras competencias. Algunas investigaciones ven los manuales y objetivos que se ponen frente a los estudiantes y profesores como la razón por la que se desarrolla difícilmente la competencia discursiva en las clases de L2. En este sentido hemos visto que Chacón Beltrán (2001) encuentra el problema en la ambición de lograr la competencia discursiva de un hablante nativo culto. También, Widdowson

(1995, en Chacón Beltrán, 2001) destaca que los manuales presentan situaciones y diálogos alejados de la realidad. En cuanto a los resultados entre los profesores según el tipo de escuela donde enseñan podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significantes. Según los resultados sobre las actitudes vemos que los profesores de las escuelas de lenguas extranjeras son más conscientes de la igual importancia de cada aspecto de la competencia comunicativa que sus colegas de las secundarias. Reconocen que el desarrollo de la competencia gramatical no se separa del desarrollo de la competencia sociolingüística, estratégica y discursiva. En cuanto a los comportamientos en las clases, resulta que los de las escuelas de lenguas extranjeras se esfuerzan más por representar cada competencia en el aula, con frecuencia organizan actividades para desarrollar todas las competencias simultáneamente, trabajan más en el desarrollo de la competencia discursiva y en la autoconfianza de sus estudiantes que sus colegas de las escuelas secundarias. Las preguntas abiertas sobre el comportamiento de los profesores revelan que ellos creen en el uso del contexto y los estudiantes aprenden escuchando a los hablantes nativos. Según las preguntas abiertas, las actitudes de los profesores demuestran que ellos definen la competencia comunicativa a través de la práctica y la experiencia que tienen en el trabajo con los estudiantes. Por eso, existe un desacuerdo entre los marcos teóricos y los resultados presentados por los profesores. Podemos ver que sus actitudes se basan en la teoría tal y como la presentan varios científicos, pero que las descripciones de los profesores a menudo no contienen todos los aspectos de la competencia comunicativa que se presentan en la teoría, especialmente cuando hablamos de la importancia del desarrollo uniforme y simultáneo de cada competencia.

Antes de la conclusión vamos a ver **la relación entre los resultados de los estudiantes y los resultados de los profesores** y averiguar las paralelas que se han presentado en este trabajo entre los dos grupos de participantes. En cuanto a la definición de la competencia comunicativa los estudiantes y los profesores están de acuerdo con importancia igualitaria de todas las competencias que forman parte de la competencia comunicativa. Están de acuerdo que no basta aprender ni enseñar solamente gramática y vocabulario para dominar español y desarrollar la competencia comunicativa. A pesar de estas creencias resulta que en realidad las competencias que forman la competencia comunicativa están ordenadas según importancia dentro del proceso enseñanza/aprendizaje y que los dos grupos de participantes demuestran un desacuerdo entre sus creencias y sus comportamientos. Como la mayoría de los estudiantes está en los niveles iniciales, ha dado como resultado que los dos grupos de participantes enfatizan el desarrollo de la

competencia gramatical y de la estratégica. Según la mayoría de los modelos presentados en este trabajo, que como base tienen el modelo de Canale y Swain (1980), dedicarse más, o solamente al desarrollo de la competencia gramatical, significa desarrollar la habilidad y el conocimiento que permiten entender y expresar con precisión solamente el sentido literario de un texto o mensaje. Un enfoque como este limita considerablemente el conocimiento y el uso del español como lengua extranjera. Hemos visto que en las clases de ELE de nuestros participantes se promueve el desarrollo de la competencia gramatical y la estratégica lo que significa que se descuida la importancia del conocimiento de las normas socioculturales, la habilidad del uso apropiado y el conocimiento del discurso. Los modelos de Canale y Swain (1980) que son la base de un abanico de teorías e investigaciones, enfatizan la importancia del desarrollo equilibrado de todas las competencias. Estos autores destacan que no se debería dar ventaja a ninguna de las competencias. Los resultados presentados aquí demuestran que los profesores croatas en realidad no ven el aprendizaje de la lengua extranjera como un desarrollo uniforme de todas las competencias lo que se refleja en las actitudes y acciones de los estudiantes en el momento de estudiar español, en sus reflexiones sobre el componente afectivo y finalmente en las limitaciones en el momento de usar la lengua. Según los resultados de nuestra investigación y a través la comparación de las actitudes y comportamientos, podemos, entonces, hacer una jerarquía de las competencias que forman parte de la competencia comunicativa en cuanto a los profesores. Esta jerarquía, consecuentemente, tiene gran influencia en los alumnos. En el primer lugar estaría la competencia gramatical y la estratégica. Luego tenemos la competencia sociolingüística y sociocultural que estarían en el segundo lugar. Finalmente, ha dado como resultado que en las actitudes y en los comportamientos de los profesores la competencia discursiva se encuentra en el último lugar. Es muy interesante ver que algunos autores, como por ejemplo, Celce- Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) en su modelo de competencia comunicativa ponen precisamente la competencia discursiva en el centro de su modelo dándole el papel principal para el desarrollo de la competencia comunicativa destacando su importancia central. Los estudiantes notan que los profesores permiten y estimulan el desarrollo de la competencia gramatical y el uso de estrategias en las clases de ELE por lo que esas competencias surgen como las más desarrolladas entre los estudiantes. Al mirar los dos grupos de participantes en cuanto al tipo de escuela donde enseñan y aprenden español, vamos a ver algunas paralelas también. Generalmente, los profesores y los estudiantes están de acuerdo con las constataciones

que dicen que los profesores traen materiales didácticos además del libro de texto lo que se destaca como importante en la teoría del enfoque comunicativo con el fin de averiguar y satisfacer los intereses diversos de los estudiantes (Arnold y Fonseca (2004), MCER (2002), Savignon (2002)). Sin embargo, se presentan diversidades en cuanto al tipo de escuela. Los profesores de las escuelas de lenguas extranjeras en las clases de ELE estimulan más el desarrollo uniforme y simultáneo de la competencia comunicativa, trabajan más en la autoconfianza de los estudiantes y en la competencia discursiva que en las escuelas secundarias. Se alejan más de la jerarquía explicada encima y se acercan más a la visión holística de la competencia comunicativa y del aprendizaje de ELE. Como consecuencia, los estudiantes de las escuelas extranjeras notan que en sus clases de ELE se hacen más simulaciones de la vida real, se aprende más a través de situaciones y tareas contextualizadas y que los profesores traen varios materiales didácticos. Motivan a los estudiantes más, aumentan su autoestima y seguridad, siguen sus intereses por lo que los estudiantes pueden desarrollar la competencia comunicativa dentro de un ambiente relajante. Se confirma la correlación (como la hemos explicado previamente) entre el ambiente relajante, el enfoque holístico, el desarrollo equilibrado y el éxito de los estudiantes en el momento de usar la lengua. Como los profesores de las escuelas secundarias descuidan más el desarrollo equilibrado, los estudiantes de las secundarias demuestran que esto influye negativamente en el proceso de su aprendizaje y del desarrollo de la competencia comunicativa por lo que les afecta más el miedo y la ansiedad en las clases de ELE. De nuevo se confirma la correlación entre el enfoque orientado hacia el desarrollo de la competencia gramatical y el éxito de los estudiantes. Enfatizando el desarrollo de la competencia gramatical en las secundarias y con menos preocupaciones por la atmósfera en las clases como hemos visto, los estudiantes se sienten más incómodos al momento de hablar y expresarse en español. La raíz está en el hecho de que no se les presenta el español como una herramienta de comunicación; aprenden menos a través de situaciones contextualizadas y sienten escasez del conocimiento de varios contextos y discursos, lo que entendemos como el desarrollo más débil de la competencia sociocultural o sociolingüística y discursiva. Como consecuencia, esto puede influir negativamente en la competencia comunicativa en total. Creemos que los resultados sobre las diferencias entre el comportamiento de los profesores y la reacción que provocan sus comportamientos entre los estudiantes de diferentes tipos de escuelas, da una imagen de los sistemas y las condiciones en las que trabajan los profesores en Croacia. Gracias a esta imagen

podemos ver que las condiciones son significativamente diferentes en distintos tipos de instituciones en las que se enseña español. Igualmente se plantea la pregunta sobre los fines u objetivos diversos que tienen los profesores de secundaria y los de escuelas extranjeras a pesar de que en ambos casos su objetivo sea la enseñanza de español y el uso exitoso de la lengua por parte de sus estudiantes, y a pesar de que en ambos casos los profesores provengan de mismos marcos teóricos. Se destaca que los de las escuelas de lenguas extranjeras al momento de trabajar con los alumnos distribuyen su tiempo de la manera bastante diferente lo que resulta en el desarrollo de la competencia comunicativa más equilibrado porque no se descuida o se descuida menos el desarrollo de cada competencia en el proceso de aprendizaje. Es evidente que el lugar de trabajo de los profesores influye en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Como la mayoría de los alumnos aprende español en las escuelas secundarias podemos concluir que la mayoría lo aprende en las circunstancias que a menudo les desaniman que continúen con el aprendizaje. Debemos ser conscientes que los profesores no son los que podemos etiquetar como culpables para los problemas en cuanto a este tema. Ellos se ajustan al sistema al que pertenecen. El sistema les impone el enfoque que deben seguir. Este trabajo nos demuestra los problemas que se presentan en los sistemas educativos croatas.

6. CONCLUSIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras cambia constantemente según los fines y objetivos diversos con los que se enfrentan los profesores y estudiantes. La teoría sobre el desarrollo de la competencia comunicativa representa un turno significativo, o tal vez el turno más significativo en el siglo XX en cuanto al entendimiento de lo que significa comunicarse, interactuar o incluso dominar una lengua extranjera. Gracias a estos cambios se introducen novedades en el proceso enseñanza/aprendizaje de L2. Este proceso es crucial para el entendimiento que tienen los estudiantes sobre cómo lograr la competencia comunicativa y adquirir la lengua extranjera.

Los resultados recopilados y analizados en nuestra investigación sugieren que los profesores croatas son conscientes de lo que es la competencia comunicativa y que tienen alto nivel de consciencia sobre las teorías e ideas establecidas en cuanto a este concepto. Después de averiguar y comparar las actitudes y el comportamiento de los profesores, concluimos que a pesar de generalmente ser conscientes de la misma importancia de cada aspecto de la competencia comunicativa sus creencias y acciones no siguen en este sentido el modelo de Canale y Swain (1980). Hasta cierto punto siguen los modelos de Savignon (2002) y Van Ek (1986, en Rico Martín, 2005) porque priorizan el desarrollo de las competencias gramatical y estratégica. Ha dado como resultado que la competencia sociolingüística y sociocultural no representa su interés prioritario y que la competencia discursiva está en el último lugar según sus actitudes y en su trabajo.

Nuestro interés en la investigación se ha orientado también hacia las diferencias entre los profesores en las escuelas secundarias, por un lado, y los profesores en las escuelas de lenguas extranjeras, por otro. Resulta claramente que en las escuelas de lenguas extranjeras se siguen más las tendencias contemporáneas, es decir, el eje del proceso enseñanza/aprendizaje no es el desarrollo de la competencia gramatical. En relación con este hecho el desarrollo de la competencia comunicativa es más equilibrado que en las escuelas secundarias. Por otro lado, en las escuelas secundarias, los profesores priorizan el desarrollo de las competencias gramatical o lingüística y se descuida más el desarrollo equilibrado de cada componente de la competencia comunicativa. Hemos comprobado que existe la correlación directa entre el desarrollo equilibrado de cada componente de la competencia comunicativa y el uso apropiado en una situación concreta. De la misma manera hemos comprobado que existe la correlación entre el

desarrollo equilibrado de cada competencia, por un lado, y el ambiente en la clase, por otro. Es decir, el desarrollo equilibrado de cada componente de la competencia comunicativa crea una atmósfera relajada dentro de la que los alumnos se sienten tranquilos, lo que influye positivamente en el proceso de aprendizaje de la lengua. Como resultado los estudiantes se sienten más cómodos al momento de hablar, no sienten miedo ni estrés.

Resulta que el lugar donde se aprende español en Croacia es el componente decisivo en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje de español. En otras palabras, el tipo de escuela en el que se aprende español influye en las actitudes, comportamiento y decisiones de los profesores por lo que el lugar donde se aprende español está en el fondo del proceso de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Este enfoque de los profesores en cuanto a la competencia comunicativa tal y como lo hemos presentado aquí tiene la influencia directa en las actitudes de los estudiantes. Así, igual que en los resultados obtenidos entre los profesores, los estudiantes croatas dedican más energía al aprendizaje de las formas gramaticales y del vocabulario. Sin embargo, como resultado de diferentes enfoques en diferentes tipos de escuelas, los estudiantes de las escuelas secundarias tienen un desarrollo de las competencias menos equilibrado y más centrado en el desarrollo de la competencia gramatical. Hemos visto que este enfoque influye negativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa, contrario a la visión holística de enseñanza dentro de la cual los estudiantes pueden aprender la lengua sin sentimientos de miedo o ansiedad. Con este trabajo hemos comprobado la gran importancia del componente afectivo en el proceso de aprendizaje. Este componente a menudo no se destaca como importante en los textos presentados en este trabajo, ni se considera como un tema importante en el momento de definir la competencia comunicativa. Nuestros resultados han comprobado lo contrario porque los alumnos han destacado el componente afectivo como muy importante especialmente en el momento del uso de español en las clases.

Esta investigación demuestra cierta brecha entre la teoría como el punto de inicio por un lado, y la práctica de los profesores y estudiantes croatas, por otro. Como el mismo concepto de la competencia comunicativa es tan amplio y complejo con muchos matices y variaciones en la teoría, se ha demostrado que entre los profesores, según sus actitudes y comportamientos, existen variaciones sobre este tema también. Creemos que este hecho no presenta el problema sino que el problema está en cierta negligencia de algunos aspectos de la competencia comunicativa. Lo

que se puede hacer con esta investigación es ver qué podríamos cambiar para mejorar el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa, porque de ello depende el éxito de nuestros estudiantes. Podemos ver qué aspectos de la competencia comunicativa se descuidan y encontrar las maneras de mejorar el trabajo en las clases y la comunicación entre y con los estudiantes, especialmente en las escuelas secundarias. El punto de partida clave para hacerlo es ver la lengua como una herramienta de comunicación y no como el objetivo final que se logra a través del progreso de competencia gramatical. Esta investigación demuestra claramente que las actitudes y comportamientos de los profesores se reflejan en la experiencia y en las actitudes que tienen los estudiantes sobre la competencia comunicativa lo que revela la otra cara de la moneda sobre el proceso de aprendizaje de español en total. Así, gracias a los resultados descriptivos recopilados entre los profesores podemos ver que los profesores creen y confirman la mayoría de los ideales presentados en la parte teórica. A pesar de este hecho, ellos a menudo no siguen estas pautas en su comportamiento o en su trabajo. Nosotros creemos que el núcleo del problema está en el sistema al que pertenecen y no en el deseo o en la profesionalidad de los profesores.

Apéndice

Cuestionario para los estudiantes:

ISTRAŽIVANJE STAVOVA UČENIKA O KOMUNIKACIJSKOJ KOMPETENCIJI NA NASTAVI STRANOG JEZIKA

1. **SPOL:** M Ž

2. **ŽIVOTNA DOB:**
A) do 16 godina
B) do 20 godina
C) više od 20 godina

3. **ŠPANJOLSKI UČIM U:**
A) srednjoj školi
B) školi stranih jezika

4. **BROJ GODINA KOJI UČIM ŠPANJOLSKI:**
A) do 3 godine
B) 3 do 5 godina
C) više od 5 godina

5. **STUPANJ ZNANJA ŠPANJOLSKOG:**
A) A1
B) A2
C) B1
D) B2
E) C1
F) C2

Molim Vas da u tablici koja slijedi zaokružite za svaku tvrdnju broj s obzirom na stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Molim Vas da budete svjesni da nema točnih ili netočnih odgovora, kao ni poželjnih ili nepoželjnih. Zaokruživanjem broja izričete vlastiti stav o nekoj tvrdnji. Stupnjevi slaganja sa svakom tvrdnjom se tumače na sljedeći način:

1= uopće se ne slažem ; 2=uglavnom se ne slažem; 3= djelomično se slažem; 4= uglavnom se slažem;

5= u potpunosti se slažem

1. Ukoliko naučim samo gramatiku i vokabular, mogu se uspješno sporazumijevati na španjolskom jeziku.	1	2	3	4	5
2. Najviše vremena posvećujem učenju upravo gramatike i vokabulara jer su najvažniji za znanje jezika.	1	2	3	4	5

3. Jednako je važno za uspješno sporazumijevanje na španjolskome znati dovoljno o njihovoj kulturi, životu i socijalnim normama koliko i o gramatici i vokabularu.	1	2	3	4	5
4. Ako ne učim o različitim tipovima (usmenih i pisanih) tekstova kao na primjer službeni, neslužbeni, politički, književni, znanstveni itd., bez obzira što naučim gramatiku i vokabular neću se moći u ovim situacijama uspješno sporazumjeti.	1	2	3	4	5
5. Unatoč tome što dobro naučim, ponekad me strah ili nervoza spriječe da pokažem svoje znanje na satu.	1	2	3	4	5
6. Ako nemam dovoljno vremena izraziti se (izgovoriti što sam naučio/la), najčešće ću pogriješiti.	1	2	3	4	5
7. Kada se ne znam izraziti kako želim, profesor ne smatra da je pogreška ako na satu španjolskog jezika koristim druge strategije poput parafraziranja, izbjegavanja neke riječi ili gramatičke strukture, uzimanja pauze dok ne smislim kako ću reći.	1	2	3	4	5
8. Za uspješno sporazumijevanje na španjolskom puno mi pomaže kada radimo neke teme koje su vjeran prikaz života neke hispanske kulture.	1	2	3	4	5
9. Za mene je učenje jezika puno više od učenja samo gramatike i vokabulara.	1	2	3	4	5
10. Mogu uspješno razumjeti stranog sugovornika samo ako poznajem i sociokulturne norme (što je prikladno kada reći) pored poznavanja gramatike i vokabulara.	1	2	3	4	5
11. Ako naučim samo gramatiku i vokabular, a ne znam kako se prikladno izraziti u nekoj konkretnoj socijalnoj situaciji, neću se moći uspješno sporazumjeti.	1	2	3	4	5
12. Profesor/ica španjolskog najviše vremena posvećuje poučavanju gramatike i vokabulara, a manje učimo o kulturi, običajima, životu, ili o tome kako se u nekom određenom kontekstu prikladno izraziti.	1	2	3	4	5
13. Profesor/ica donosi na sat materijale za rad (pored onih koji su u udžbeniku) koje je sam/a napravila ili pronašla, a koji su vjeran prikaz ili simulacija životnih situacija u nekoj hispanskoj kulturi.	1	2	3	4	5
14. Ukoliko mi zadatak nije zadan u nekome kontekstu ili usmeno izražavanje nije u nekome kontekstu puno mi je teže učiti jezik.	1	2	3	4	5
15. Ne može se naučiti jezik ako se samo mehanički rješavaju zadaci (spajanje, popunjavanje praznina i slično) i ako se uče riječi napamet.	1	2	3	4	5
16. Ako znam dobro samo vokabular i gramatiku španjolskog jezika, mogu se dobro izražavati i u službenim (npr. aplicirati za stipendiju) i neslužbenim situacijama (npr. razgovarati na Skype ili pisati e-mail prijatelju), u pisanom i usmenom obliku.	1	2	3	4	5
17. Kada je atmosfera na satu loša (npr. ismijavaju me ako pogriješim, nemam dovoljno vremena reći što želim...), to negativno utječe na moju uspješnost učenja stranog jezika.	1	2	3	4	5
18. Negativna atmosfera na satu utječe na moju motivaciju i želju za učenjem španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
19. Za mene sposobnost da se uspješno sporazumijevam na stranome jeziku znači:					

Cuestionario para los profesores:

ISTRAŽIVANJE STAVOVA NASTAVNIKA O KOMUNIKACIJSKOJ KOMPETENCIJI NA NASTAVI STRANOG JEZIKA

1. **SPOL:** M Ž
2. **USTANOVA U KOJOJ RADIM:**
 - A) Srednja škola
 - B) Škola stranih jezika
3. **GODINE RADNOG ISKUSTVA:**
 - A) Do 5 godina
 - B) Do 10 godina
 - C) Više od 10 godina
4. **ŽIVOTNA DOB:**
 - A) do 30 godina
 - B) do 40 godina
 - C) više od 40 godina

A) Molim Vas da u tablici koja slijedi zaokružite za svaku tvrdnju broj s obzirom na stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Molim Vas da budete svjesni da nema točnih ili netočnih odgovora, kao ni poželjnih ili nepoželjnih. Zaokruživanjem broja izričete vlastiti stav o nekoj tvrdnji. Stupnjevi slaganja sa svakom tvrdnjom se tumače na sljedeći način:

**1= uopće se ne slažem ; 2=uglavnom se ne slažem; 3= djelomično se slažem ;
4= uglavnom se slažem; 5= u potpunosti se slažem**

1. Na satu podučavam najčešće jezičnu kompetenciju (semantika, sintaksa, morfologija, fonologija).	1	2	3	4	5
2. U radu s učenicima uvijek zastupam svaki aspekt komunikacijske kompetencije (diskurzivnu, sociokulturnu, strategijsku i gramatičku kompetenciju).	1	2	3	4	5
3. Iako bih htio/htjela na satu posvetiti više pažnje uvježbavanju izražavanja i sporazumijevanja u različitim vrstama diskursa i sociokulturnim kontekstima, za to nemam vremena.	1	2	3	4	5
4. Aktivnosti na satu organiziram tako da učenici ponajprije nauče gramatičke oblike deduktivno, pa ako ostane vremena radimo na određenom diskursu, sociokulturnim kontekstima i prikladnosti uporabe.	1	2	3	4	5
5. Na satu često razgovaramo o strategijama koje učenici mogu koristiti ukoliko se ne uspijevaju izraziti, ako ne znaju određenu riječ ili gramatički oblik, te ih uvježbavamo.	1	2	3	4	5
6. Izbjegavam poučavanje jezika kroz zadatke izolirane od konteksta.	1	2	3	4	5
7. Organiziram aktivnosti u kojima radimo na tome kako dobro povezati rečenice unutar jednog teksta obzirom na	1	2	3	4	5

pripadajući diskurs (prikladno stupnju kojem predajem).					
8. Gramatiku provjeravam ispitivanjem gramatičkih pravila i definicija.	1	2	3	4	5
9. Na satu često organiziram aktivnosti u kojima učenici međusobno razgovaraju na stranom jeziku s ciljem da razvijaju gramatičku, sociolingvističku, strategijsku i diskursnu kompetenciju simultano.	1	2	3	4	5
10. U svom radu s učenicima često uključujem različite tipove diskursa prikladno stupnju znanja jezika (književni, novinski, znanstveni, službeni, neslužbeni, politički...).	1	2	3	4	5
11. Učenicima uglavnom dajem zadatke koji su postavljeni u kontekst i vežu se za neku konkretnu situaciju.	1	2	3	4	5
12. Organiziram aktivnosti u kojima vježbamo kako dobro strukturirati tekst.	1	2	3	4	5
13. Organiziram aktivnosti na satu koje će podići motivaciju kod učenika.	1	2	3	4	5
14. Organiziram aktivnosti na satu koje će kod učenika podići samopouzdanje u izražavanju na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
15. Ako učenik na satu okoliša jer ne zna točno oblikovati iskaz za ono što se od njega traži, to smatram pogreškom i mogu dati nižu ocjenu.	1	2	3	4	5
16. U svom radu potičem učenike da koriste razne strategije izražavanja (npr. da parafraziraju, pogađaju ili opisuju) ukoliko ne mogu pronaći riječ za ono što žele reći.	1	2	3	4	5
17. Gramatiku uvodim kroz različite tekstove i dijaloge, nakon čega učenike vodim kroz aktivnosti dok sami ne dođu do zaključaka o prikladnoj uporabi određene jezične strukture u socio-lingvističkom kontekstu.	1	2	3	4	5
18. Od učenika tražim da interpretiraju određeni tekst s obzirom na sociokulturni kontekst.	1	2	3	4	5
19. Uobičajeno je da na sat donosim materijale koje sam sam/a osmislio/la ili pronašao/la ili pronašao/la izvan našeg udžbenika, a koji su vjeran prikaz ili simulacija pravih životnih situacija.	1	2	3	4	5
20. Što bih želio/željela nadodati o svom radu?					

B) Molim Vas da u tablici koja slijedi zaokružite za svaku tvrdnju broj s obzirom na stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Molim Vas da budete svjesni da nema točnih ili netočnih odgovora, kao ni poželjnih ili nepoželjnih. Zaokruživanjem broja izričete vlastiti stav o nekoj tvrdnji. Stupnjevi slaganja sa svakom tvrdnjom se tumače na sljedeći način:

**1= uopće se ne slažem ; 2=uglavnom se ne slažem; 3= djelomično se slažem ; 4= uglavnom se slažem;
5= u potpunosti se slažem**

1. Za razvoj komunikacijske kompetencije (uspješnost komuniciranja na stranome jeziku) kod učenika najvažnije je usvajanje gramatike i vokabulara.	1	2	3	4	5
2. Za razvoj komunikacijske kompetencije važna je podjednako jezična kompetencija koliko i faktori koje nisu isključivo lingvističke prirode (poput afektivnih kategorija; motivacije, vjerovanja u sebe, želje za sporazumijevanjem i upoznavanjem strane kulture, sposobnosti snalaženja kada komunikacija naiđe na prepreku itd.).	1	2	3	4	5
3. Da bi učenik ostvario uspješnu komunikaciju podjednako su važne gramatička, sociolingvistička, diskurzivna i strategijska kompetencija.	1	2	3	4	5
4. Gramatičku, strategijsku, sociolingvističku i diskurzivnu kompetenciju treba podučavati zajedno.	1	2	3	4	5
5. Da bi učenik ostvario uspješnu komunikaciju na stranome jeziku važno je podjednako poznavanje sociolingvističkih normi (pravila uporabe i diskursa) kao i usvajanje jezične kompetencije (fonologija, morfologija, sintaksa, semantika).	1	2	3	4	5
6. Za razvoj komunikacijske kompetencije nužno je da se daju zadaci koji su postavljeni u konkretni sociolingvistički kontekst.	1	2	3	4	5
7. Podjednako je važno poznavanje gramatike i poznavanje pravila o koherentnosti (gramatičke veze u rečenici) i kohezivnost (semantičke veze) na razini diskursa (npr. tipovi teksta; neslužbeni, službeni, novinski, književni, znanstveni...) za postizanje dobro strukturiranog teksta.	1	2	3	4	5
8. Komunikacijska kompetencija podjednako se odnosi na usvojeno znanje i na sposobnost da se to znanje koristi.	1	2	3	4	5
9. Faktor vremena odlučujući je za odabir aktivnosti na satu te utječe na to koje će se sastavnice komunikacijske kompetencije razvijati.	1	2	3	4	5
10. Poželjno je da učenici kod oblikovanja iskaza na stranome jeziku koriste različite strategije (parafraziranje, uzimanje pauze, korištenje sinonima...) da bi prevladali probleme u komunikaciji (zbog nedovoljnog poznavanja jezičnog koda).	1	2	3	4	5
11. Nije važno što korištenjem različitih strategija učenici možda zaobilaze onaj dio gramatike koji se trenutno uči ili uvježbava, važnije je da uspiju odaslati poruku i da ih sugovornik razumije.	1	2	3	4	5
12. Korištenje komunikacijskih strategija (izbjegavanje nekih gramatičkih struktura ili riječi i biranje poznatih struktura umjesto novih koje su se podučavale, ili parafraziranje umjesto traženog iskaza) nije pogreška.	1	2	3	4	5
13. Važnije je da na satu učenik pokaže da se može uspješno sporazumijevati nego da je usvojio zadano gradivo prema kurikulumu.	1	2	3	4	5
14. Učenik se ne može uspješno sporazumijevati ako nema razvijenu diskurzivnu kompetenciju (sposobnost da kohezivno i koherentno povezuje tekst).	1	2	3	4	5
15. Ako je tekst točan gramatički, a učenik ne zna kako da tekst bude na primjer više služben ili neslužben, to nije dovoljno za uspješno sporazumijevanje.	1	2	3	4	5
16. Poznavanje sociolingvističkog konteksta zemlje stranoga jezika potrebno je da bi učenik mogao prikladno	1	2	3	4	5

komunicirati na tom jeziku.					
17. Čak i ako su sve gramatičke kategorije i vokabular točni, ako tekst nije dobro povezan i dobro strukturiran neće se ostvariti uspješna komunikacija.	1	2	3	4	5
18. Razvoj gramatičke kompetencije nije odvojen od razvoja sociolingvističke, strateške i diskursne.	1	2	3	4	5
19. Gramatička kompetencija ima prioritet u poučavanju, a na drugome mjestu je učenje o prikladnosti uporabe, sociokulturnim normama (uporaba i diskurs), kulturi strane zemlje, strategijama izražavanja.	1	2	3	4	5
20. Važnije je da učenik razumije, tumači i pregovara značenje poruke u jezičnoj razmjeni nego li da se usmjeri na gramatičku točnost vlastitog izražavanja.	1	2	3	4	5
21. Za razvoj komunikacijske kompetencije najvažnije je olakšati učeniku integraciju svih tipova usvajanja jezika, odnosno olakšati interakciju sociolingvističke, diskurzivne, gramatičke i strategijske kompetencije.	1	2	3	4	5
22. Što je, po Vašem mišljenju, komunikacijska kompetencija i kako se razvija?					

BIBLIOGRAFÍA

Alcalde Mato, N. (2011), "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 6, 9-23.

Arnold J. y Fonseca M. C. (2004), "Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua". En Ruhstaller S. y Lorenzo Berguillos F. (2004): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid : Edinumen Editorial, 45-60

Bagarić Medve, V. (2012), *Komunikacijska kompetencija- Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*, Osijek: Filozoski fakultet.

Bagarić, V. y Mihaljević-Djigunović, J. (2007), "Defining communicative competence", *Metodika*, 8 (1): 94-103.

Bermúdez, L. y González, L. (2011), "La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones". *Quórum académico* 15 [en línea]. [fecha de consulta 12 agosto 2015]. Disponible en <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf>

Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.

Celce-Murcia, M. (1991), "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 3, 459-480.

Celce- Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995) "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2): 5-35.

Cenoz, J. (1996), La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J.Cenoz y J. Valencia (coord.) *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y psicosociales*. (95-114). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Cenoz Iragui, J. (2004), "El concepto de competencia comunicativa". En J. Lobato, I. Santos Gargallo (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (449-465). Madrid: SGEL.

Chacón Beltrán, Rubén (2001), "Problemas en la evaluación de la competencia discursiva en inglés como L2.". *ELIA* 2 [en línea]. [fecha de consulta 15 agosto 2015]. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/elia/2/9.%20ruben.pdf>

Consejo de Europa (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Madrid: MECD y Anaya. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 15 enero 2014]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Crespillo Álvarez, E. (2011), “Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2”. *Estudios pedagógicos* 71 [en línea]. [fecha de consulta 15 enero 2015]. Disponible en http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm

Fernández López, M. Sonsoles (1990), “Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera”. *ASELE Actas II* [en línea]. [fecha de consulta 15 agosto 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0265.pdf

Galindo Merino, M. (2002), “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Interlingüística* 16 [en línea]. [fecha de consulta 10 diciembre 2014]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514240>

García Cabrero, Belinde (2009), “Las dimensiones afectivas de la docencia”. *Revista Digital Universitaria* 11 [en línea]. [fecha de consulta 20 agosto 2015]. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

Halliday, M. A. K. (1979), “El lenguaje y el hombre social (Parte 1)”. En Halliday, M. A. K. (coord.) (1979): *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Hernández Reinoso, F.L. (2000), “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de

aprendizaje”, *Encuentro. Revista de investigaciones e innovaciones en la clase de idiomas*, 11, 141-153.

Hymes, D.H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Jordan, G. (2004), “Key terms and current problems in SLA”. En Jordan, G. (coord.) (2004): *Theory construction in second language acquisition*, Amsterdam: J. Benjamins.

Lomas, C. (2014), “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística”. En Lomas (ed.) (2014): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ciudad de México: FLASCO- México.

Manga, André- Marie (2008), “Lengua segunda (l2) lengua extranjera (le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje”. *Tonos Revista electrónica de estudios filológicos* 16 [en línea]. [fecha de consulta 20 junio 2015].

Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

Martín Sánchez, M.A. (2010), “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”, *Tejuelo*, 8, 59-76.

Martín Sánchez, M.A. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas

extranjerías”, *Tejuelo*, 5, 54-70.

Morales, A. (1998), “Acerca de la enseñanza bilingüe: español e inglés en la escuela puertorriqueña”. *REALE* 9-10 [en línea]. [fecha de consulta 20 diciembre 2014]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178593>

Muñoz Restrepo, A. P. (2010), “Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica.”, *Revista Universidad EAFIT*, 46 (159): 71-85.

Pilleux, M. (2001). “Competencia comunicativa y análisis del discurso”. *Estudios Filológicos* 36 [en línea]. [fecha de consulta 15 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413831010>

Richards, Jack C. (2006), *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rico Martín, A. M. (2005), “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 3 [en línea]. [fecha de consulta 14 noviembre 2014]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>

Savignon, S.J. (1991), "Communicative Language Teaching: State of the Art". *TESOL* 2 [en línea]. [fecha de consulta 5 noviembre 2015]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3587463>

Savignon, S.J. (2002), "Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice". En: Savignon, S.J. (coord.) (2002): *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven. Yale University Press.

Valcárcel Pérez M. S. y Verdú Jorda M. (1995) *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Waddington, C. (2000), *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Wang, C. (2009), "On Linguistic Environment for Foreign Language Acquisition". *Asian Culture and History* 1 [en línea]. [fecha de consulta 10 agosto 2015]. Disponible en www.ccsenet.org/journal/index.php/ach/article/download/374/328

Widdowson, H. G. (1989), "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.