

LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS Y SU APLICACIÓN AL CURSO DE INGLÉS MARÍTIMO

Ana Bocanegra Valle
Universidad de Cádiz

Resumen

El artículo analiza el Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de la lengua desde el contexto de Lenguas Para Fines Específicos. Se tratan siete temas centrales: la dicotomía *use/usage*, el constructo comunicación, las necesidades comunicativas, el aprendizaje por tareas y las actividades de vacío informativo y el papel del contenido, la lengua materna y el profesor en el marco de la enseñanza-aprendizaje comunicativo de lenguas modernas. A la vez, las bases del Enfoque Comunicativo se implementan dentro de la disciplina Inglés Marítimo analizando las necesidades, estudiando principios para el desarrollo de unidades didácticas y proponiendo tareas específicas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Abstract

This paper examines the Communicative Approach to Language Teaching with reference to the context of Languages for Specific Purposes. Seven key issues are addressed: the dichotomy *usage/use*, the construct of communication, communicative needs, task-based and information-gap work, and the roles of subject-matter, mother tongue and teacher in the whole process of teaching/learning a foreign language communicatively. Next, the Communicative Approach is particularly implemented within the Maritime English course by analysing needs, studying principles for unit design and putting forward tailor-made tasks for the development of communicative competence.

1. INTRODUCCIÓN

El Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*) o la Enseñanza Comunicativa de Lenguas (*Communicative Language Teaching*) comienza a desarrollarse progresivamente a lo largo de los años 70 y 80 como consecuencia de dos hechos fundamentales, aunque no únicos:

Los conceptos de competencia (*competence*) y actuación (*performance*) destacan dentro de las propuestas de la Gramática Generativa Transformacional (*Generative Transformational Grammar*) de Noam Chomsky, dando lugar a un prolongado debate sobre adecuación de los principios de las teorías precedentes estructuralista y conductista y, por consiguiente, sobre la rentabilidad de los métodos didácticos audiolinguales (audioral y audiovisual), en boga en esos momentos.

La aparición de la Teoría de los Actos de Habla (*Speech Act Theory*) que por primera vez entiende y describe la lengua como un medio de comunicación y categoría de conducta para alcanzar objetivos. En términos didácticos, los Actos de Habla se

consideraron funciones lingüísticas (*language functions*) conformando así la estructura organizativa de los programas basados en la enseñanza comunicativa de lenguas.

A partir de aquí, el aprendizaje de nuevas lenguas no persigue el dominio de estructuras gramaticales única y exclusivamente, sino la utilización adecuada de dichas estructuras en situaciones comunicativas concretas. El lenguaje es comunicación, no una cadena de estructuras ordenadas sistemáticamente o un conjunto de hábitos, y la enseñanza de lenguas, por tanto, pasa a tener como objetivo prioritario el desarrollo de una *competencia comunicativa* (Hymes, 1972). Gracias a esta competencia comunicativa un individuo que está desarrollando una lengua no-materna adquiere la capacidad de formar oraciones de forma correcta y, lo que es más importante, desarrolla la competencia de aplicar tales oraciones de forma apropiada (si son gramaticalmente adecuadas y si se adaptan a la situación específica en la que se encuentran; o, de otro modo, saber a quién dónde y cuándo deben emplearse).

En Europa, el Enfoque Comunicativo tuvo una rápida repercusión y una cálida acogida recibiendo desde sus principios un gran apoyo por parte de las autoridades educativas y, principalmente, del Consejo de Europa a través de su Proyecto sobre Lenguas Modernas (*Council of Europe Modern Languages Project*). Este Proyecto fue concebido como un programa de acción sobre la enseñanza de lenguas modernas dentro de los estados miembros de la Unión Europea que intentaba establecer objetivos y contenidos generales para el desarrollo de cualquier lengua no-materna.¹ Los trabajos del Consejo se debieron, en muy buena parte, a los esfuerzos de Wilkins (1972) por analizar las situaciones comunicativas y proponer una taxonomía de nociones y funciones comunicativas en relación con su relevancia para el aprendizaje de una lengua no-materna, categorías nocionales (*notional categories*) y categorías de funciones comunicativas (*categories of communicative functions*); de ahí que la denominación de Enfoque Funcional-Nocional (*Functional-notional Approach*) también se haya convertido en reclamo de las prácticas docentes basadas en la enseñanza comunicativa de lenguas.²

Al contrario que métodos didácticos de épocas anteriores, la Enseñanza Comunicativa de Lenguas no debe entenderse como un *método* como tal (de ahí que tal término no aparezca en su denominación) sino que engloba a todas aquellas prácticas didácticas que tienen en cuenta el potencial comunicativo de una lengua y se apoyan en la competencia comunicativa como guía y objetivo de aprendizaje.

¹ La especificación de tales objetivos y contenidos para lenguas concretas se materializó con las publicaciones a cargo del Consejo de Europa: en primer lugar para el caso del inglés con *The Threshold Level* en 1975, siguiéndole en 1976 el proyecto francés (*Un Niveau Seuil*), en 1979 el proyecto español (*Un Nivel Umbral*), en 1980 el proyecto alemán (*Kontaktschwelle*) y, finalmente en 1981, el proyecto italiano (*Livello Soglia*).

² Una de las publicaciones más exhaustivas acerca del Enfoque Funcional-Nocional es el volumen de Finocchiaro y Brumfit (1983) quienes, en sus primeras páginas, explican la relación entre su propuesta y el Enfoque Comunicativo del modo siguiente: «A functional-notional approach to language learning places major emphasis on the *communicative purpose(s)* of a speech act. It focuses on what people want to do or what they want to accomplish through speech» (Finocchiaro y Brumfit, 1983: 13).

2. CONCEPTOS CLAVE E IMPLICACIONES PARA LOS CURSOS DE LFE

2.1. Del uso lingüístico al uso comunicativo

Producto del estudio de la naturaleza comunicativa del lenguaje, comienzan a acuñarse ciertos términos que van a tener una incidencia decisiva en la lingüística aplicada: el *uso lingüístico (usage)*, y, el *uso comunicativo (use)*. Ambos términos intentan distinguir entre la función de una unidad lingüística como elemento de un sistema lingüístico (uso lingüístico) y la función que esa misma unidad tiene como elemento de un sistema de comunicación (uso comunicativo). Una vez asumida esta distinción *usage-use*, Widdowson (1978) quiso llevar las diferencias a la realidad del aula y propuso el denominador de *significación (signification)* para hacer referencia al significado que tiene un elemento lingüístico como ejemplo de uso lingüístico, y *valor (value)* para hacer referencia al significado que tiene un elemento lingüístico como ejemplo de uso comunicativo. El dominio del uso lingüístico (*usage/signification*) pone de manifiesto el conocimiento que un individuo puede tener del sistema formal de una lengua (es decir, su competencia lingüística o formal) mientras que el uso comunicativo (*use/value*) pone de manifiesto que el individuo está intentando conseguir algún fin comunicativo y, por tanto, está adquiriendo un comportamiento comunicativo y desarrollando su competencia comunicativa.

Sin duda, tal y como explica Swan (1985a), lo más novedoso y relevante de estas distinciones fueron las implicaciones que supusieron para la enseñanza de lenguas no-maternas: los individuos no sólo disponen de una competencia gramatical sino también de una competencia comunicativa por lo que en las aulas no sólo se deben enseñar reglas gramaticales o de uso lingüístico (*grammar rules*, o, *rules of usage*) sino también reglas de comunicación o reglas de uso comunicativo (*rules of communication*, o, *rules of use*).

2.2. Comunicación genuina o pseudo-comunicación

¿Qué es *comunicación*?, ¿qué significa *comunicarse*? Las siguientes citas resultan bastante significativas, al tiempo que complementarias, para entender el concepto:

“Communication is an exchange between people, of knowledge, of information, of ideas, of opinions, of feelings. It takes place in a multitude of ways, from the writings of the weightiest tome to the merest flicker of an eyelid. For genuine communication to take place, what is being communicated must be something new to the recipient: there is no sense in him being able to tell in advance what is going to happen. Communication is full of surprises. It is this element of unexpectedness and unpredictability which makes communication what it is, and for which it is so hard to prepare the student by conventional teaching methods.” (Revell, 1979: 1)

“It is suggested that genuine communication is characterized by the uneven distribution of information, the negotiation of meaning (through, for example, clarification requests and confirmation checks), topic nomination and negotiation by

more than one speaker, and the right of interlocutors to decide whether to contribute to an interaction or not. In other words, in genuine communication, decisions about who says what to whom and when are up for grabs.” (Nunan, 1987: 137)

De aquí sobresalen cuatro cuestiones fundamentales: (1) la comunicación no se limita al uso oral de lo que se desprende que las destrezas de comprensión y expresión orales y escritas deben considerarse destrezas comunicativas; (2) la comunicación real (natural (*genuina*)) se caracteriza por lo desconocido, lo inesperado, lo impredecible; (3) la independencia de los interlocutores y su capacidad de elección (qué decir, a quién decírselo cuándo decírselo) condiciona la interacción comunicativa; y, finalmente, (4) los cursos de lenguas extranjeras adolecen de esos elementos que caracterizan a la comunicación genuina dificultando, por tanto, las semejanzas entre los actos comunicativos dentro y fuera de aula.

Algunos autores han utilizado la expresión de *pseudo-comunicación* para referirse a dos hechos bien distintos que tienen en común la apariencia de la comunicación dentro del aula: para unos, como Rivers (1983), pseudo-comunicación es la práctica reiterativa y no contextualizada de secuencias de sonidos, expresiones hechas, etc.; para otros, como Krashen y Terrell (1983), pseudo-comunicación es lo que ocurre cuando los individuos interactúan no con el fin primordial de comunicarse de forma natural sino con el fin de practicar, ganar fluidez, aprender, en definitiva, desarrollar una lengua. De acuerdo con estos últimos, en particular, nunca podrá existir comunicación en una aula. La disfunción entre el concepto *comunicación* desde la perspectiva psico-socio-lingüística y desde la perspectiva de la realidad de los cursos de lenguas extranjeras se hace, pues, evidente: si bien a nivel del aula la comunicación adquiere el sentido de adecuar el discurso a los fines que rodean la situación de aprendizaje, a nivel teórico se entiende como un modelo de comportamiento relacionado con los procesos de adquisición de una lengua no-materna.

Indudablemente, las condiciones que rodean a un curso de lenguas extranjeras como es por lo general el caso de los cursos de LFE, hacen que no puedan estar presentes todas y cada una de esas condiciones que hacen falta para que exista comunicación genuina (particularmente por cuestión de orden, organización y estabilidad docente). Así pues podría resultar una falacia apostar por la conveniencia de fomentar la enseñanza comunicativa en los cursos de LFE conociendo de antemano que las propias circunstancias que rodean a tales cursos fomentan una competencia pseudo-comunicativa. Efectivamente podría parecerlo y, por ello, los argumentos de Swan (1985b) en torno a, lo que él mismo denomina *la falacia de la vida real (the real-world fallacy)*, resultan muy elocuentes y significativos pudiéndose aplicar al contexto de la enseñanza comunicativa de LFE:

“Of course one can hardly quarrel with the suggestion that classroom language should be as lifelike as possible. All other things being equal, authentic or natural-sounding dialogues are better models than artificial dialogues; it is good to demonstrate structures by using them as they are typically used in the outside world; writing and speaking practice should if possible involve genuine exchanges of information [...] None the less, the classroom is not the outside world, and learning language is not the same as using language. A certain amount of artificiality is

inseparable from the process of isolating and focusing on language items for study, and it is a serious mistake to condemn types of discourse typically found in the classroom because they do not share all the communicative features of other kinds of language use [...] Perhaps no classroom exercises can completely achieve the spontaneity and naturalness of real exchanges, but there are certainly more realistic and interesting ways of organizing information-gap work than by working with 'imposed' information of this kind." (Swan, 1985b: 82-4)

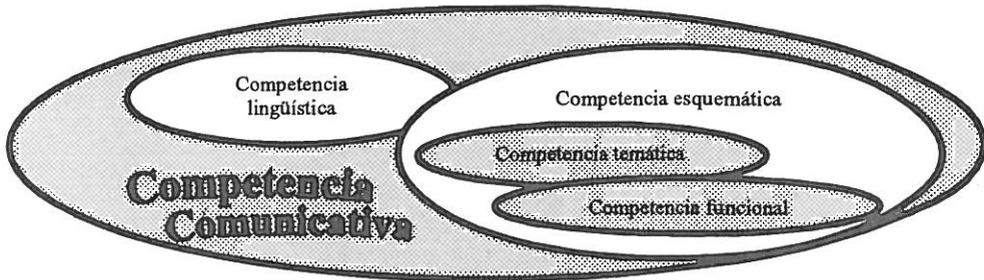
No debe entenderse que la comunicación es una cualidad que aulas, programas y materiales docentes poseen o no poseen sino como la tendencia hacia el desarrollo de la capacidad de utilizar la nueva lengua de forma espontánea y apropiada para los fines concretos que motivan esa situación de aprendizaje (Hawkes, 1983). Si se acepta que la comunicación contribuye al desarrollo de una lengua, cualquier propuesta metodológica que aspire a optimizar tal desarrollo deberá poner a disposición de los alumnos todo tipo de tareas que creen en ellos *necesidades de comunicación*. Se trata, por tanto, de conseguir que la interacción dentro del aula vaya más allá de la práctica formal estrictamente controlada a favor de una utilización *creativa* del lenguaje, donde elementos de sorpresa y aportaciones personales constituyan el propio origen y el propio fin comunicativo.

2.3. La materia específica y su relación con los usos lingüístico-comunicativos

Casi dos décadas han transcurrido desde que Robinson (1983) aseverara que la enseñanza comunicativa de una lengua extranjera y para fines específicos difiere en la importancia que merece la materia específica, y, al mismo tiempo, mostrara su preocupación diciendo que si «the trend to de-emphasize subject-matter in ESP continues, then ESP will surely be completely subsumed under general CLT» (Robinson, 1983: 166).

Hoy en día la relevancia de la materia específica (*subject-matter*) dentro de los procesos de desarrollo de una lengua extranjera para fines específicos es indiscutible. Tanto es así que el conocimiento de la materia específica ha pasado a considerarse como parte fundamental de ese conocimiento de fondo (*background knowledge*) que junto con el conocimiento formal y funcional conforman el principio organizativo de un curso de LFE. Los requisitos que el alumno de LFE debe cumplir para conseguir una competencia comunicativa plena, van más allá del conocimiento y buen uso de reglas gramaticales. En particular, a lo largo del proceso de aprendizaje el alumno debe conocer y coordinar ese conocimiento lingüístico previo (competencia lingüística), su conocimiento previo sobre el tema o la materia específica relacionada (competencia temática), y, finalmente, su conocimiento previo sobre las características funcionales (léxicas y retórico-discursivas) que sustenta dicho curso de fines específicos. Las competencias referentes a las características de la situación meta (temática y funcional) se deben entender bajo un denominador común, competencia esquemática. La siguiente ilustración muestra cómo se relacionan todas estas competencias para conformar la deseable competencia comunicativa:

Cuadro 1. La Competencia Comunitaria en los cursos de LFE



El hecho de que los alumnos de LFE no dominen la materia específica, o al menos no posean unos mínimos conocimientos de ésta, puede desembocar en una paradoja difícil de superar: pueden conocer las herramientas necesarias para comunicarse (léxico estructuras, funciones, etc.), pueden gozar de oportunidades para comunicarse (deben llevar a buen fin las tareas comunicativas que les han sido diseñadas y encomendadas), pero no saben qué comunicar porque el desconocimiento de la materia específica le resta independencia en la interacción al tiempo que le condiciona la elección de argumentos.

Equilibrar la dependencia existente entre materia específica, necesidades y aprendizaje de la nueva lengua tal vez sea una de las tareas más delicadas de la enseñanza comunicativa de LFE, toda vez que el diseñador y planificador del curso (generalmente el propio profesor) intenta fomentar competencia comunicativa basándose en tres principios comunicativos básicos y dependientes entre sí:

- (a) Las tareas a desarrollar son significativas en relación con las necesidades identificadas y con la materia específica que sustenta el contexto de aprendizaje;
- (b) Las tareas significativas involucran a los alumnos en interacciones genuinas; y,
- (c) La comunicación producto de interacciones genuinas fomenta el desarrollo efectivo de una lengua no-materna.

2.4. Un programa de necesidades comunicativas

En 1978 Munby publica su celebrado *Communicative Syllabus Design* en el que por primera vez se estudian todas las variables que participan en las necesidades comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras al tiempo que se perfilan en términos de destrezas y funciones en relación con los parámetros del así denominado Procesador de Necesidades de Comunicación (*communication needs processor*). La propuesta de Munby es especialmente importante para los cursos de LFE puesto que el hilo conductor de toda la obra es, según manifiesta el propio autor en su introducción, la relación crucial e indudable que existe entre las necesidades comunicativas de los estudiantes y el diseño de los cursos de LFE siendo la expresión *necesidades comunicativas*

una realidad inherente a la propia definición de lenguas para fines específicos³. Si bien este Procesador despertó la curiosidad de muchos autores, pronto se resintió de haberse basado únicamente en las necesidades objeto o meta (*target needs*); más concretamente, de recoger datos sobre el alumno en lugar de datos procedentes del alumno (West, 1994). Aunque se aceptó de forma unánime que la propuesta de Munby marcaba un momento decisivo en el desarrollo de las LFE, el llevar el análisis de necesidades meta hasta sus últimas consecuencias demostró, según Hutchinson y Waters (1987), la esterilidad de un enfoque centrado únicamente en el lenguaje y que, por tanto, reducía el concepto de necesidad comunicativa a la capacidad de comprender y/o producir las características lingüísticas que requería la situación meta o el fin específico para el que se aprendía la nueva lengua.

Así pues, las necesidades comunicativas de los alumnos de LFE adquieren un carácter integrador en el que situaciones, nociones, funciones, destrezas y estrategias conforman el programa de enseñanza/aprendizaje en vistas a una situación académica o profesional concreta: en qué situaciones se encontrarán, qué reglas de uso lingüístico y uso comunicativo manejarán para comunicarse de forma eficaz, cómo se comunicarán, cómo se adecuarán a los requisitos discursivos de la situación meta, etc.

2.5. El vacío de información: Los tipos de actividades y el concepto de tarea

En una estrecha relación con la noción de comunicación genuina, el concepto de *vacío de información* (*information gap*) resulta ser la piedra angular de la aplicación del Enfoque Comunicativo en las aulas de tal forma que uno de los objetivos docentes prioritarios (tanto de profesores como de materiales didácticos) interesados en fomentar competencia comunicativa debe ser diseñar actividades en torno a tal vacío. El vacío informativo es el instrumento didáctico que puede crear en los alumnos necesidades reales de comunicación en el sentido que «in real life, communication takes place between two (or more) people, one of whom knows something that is unknown to the other(s). The purpose of the communication is to bridge this information gap» (Morrow, 1981: 62). Trasladado al aula, el vacío informativo debe entenderse como aquella actividad en la que un alumno posee cierta información que su interlocutor desconoce y viceversa siendo tarea común compartir la información individual para descubrir una nueva información que entonces deberá entenderse como común o compartida. En esa tarea de *descubrimiento*, los alumnos se ven obligados a interactuar intercambiando, discriminando, rechazando y confirmando información (*bridging the gap*). En definitiva, se trata de concederle a los alumnos oportunidades que les permitan desarrollar sus competencias comunicativas mediante la libre elección de no sólo formas lingüísticas sino ideas y planteamientos propios que consigan la consecución de un objetivo común (*communicative goal*).

Con el vacío de información, el concepto de *tarea* (*task*) irrumpe en las prácticas docentes de forma abrumadora, aún cuando la propia definición del término no ha estado

³ Afirmaciones como: «ESP courses are those where the syllabus and materials are determined in all essentials by the prior analysis of the communication needs of the learner» (Munby, 1978: 2) son constantes a lo largo de todo el volumen.

exenta de polémica.⁴ Hoy en día, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas no-materna basada en tareas (*task-based learning and teaching*) es una de las alternativas más aceptadas, aunque no la única, en los cursos de lenguas extranjeras y, particularmente, en los cursos de LFE donde una de las necesidades meta prioritarias de los alumnos es precisamente, realizar tareas dentro una situación académica o profesional concreta. Si, en términos generales, los cursos de LFE aceptan que una tarea es una actividad centrada en el resultado de la actividad más que en la lengua utilizada para conseguir el objetivo marcado, la realización de un análisis de necesidades previo será imprescindible para poder identificar tareas meta y, así, diseñar actividades acordes con éstas, no sin olvidar que la comunicación humana es mucho más que el descubrimiento de información y que la interacción natural no está ni motivada por ni restringida a la consecución de tal objetivo.

Las diferencias entre *ejercicios* y *tareas* también ha propiciado el debate. La características que distinguen a uno y otro concepto pueden verse resumidas en la siguiente tabla que recoge de forma muy general los argumentos de tres trabajos recientes:

Cuadro 2. Diferencias entre ejercicios y tareas.

	Ejercicio	Tarea
Skehan (1998)	Persigue la manifestación del código lingüístico y su éxito se evalúa en términos de conformidad con tal código.	Persigue la consecución de un fin comunicativo y su éxito se evalúa en relación con su consecución efectiva y su relación con el mundo real.
Widdowson (1998)	Persigue el desarrollo de conocimiento lingüístico como requisito previo para desarrollo de destrezas comunicativas.	Procedimiento mediante el cual las capacidades lingüísticas se desarrollan a través de la actividad comunicativa.
Ellis (2000)	Compromete a los alumnos en el intento de producir enunciados gramaticalmente correctos y su éxito se evalúa en términos de si los resultados son gramaticalmente correctos o no.	Compromete a los alumnos en el intento de comunicar contenido y su éxito se evalúa en términos de si la comunicación surgida se asemeja a aquella que tiene lugar en un entorno natural.

Si se comparan los argumentos, se puede llegar a la simple conclusión de que mientras que los ejercicios se centran en la forma persiguiendo un fin principalmente lingüístico y evaluándose con referencia a un producto (*usage-centred practice*), las tareas se centran en el significado persiguiendo un fin principalmente comunicativo y se evalúan con referencia a un proceso y a su semejanza con la comunicación en un entorno natural (*use-centred practice*). En este sentido, y como bien aclaran Richards y Rodgers (1986) la variedad de actividades compatibles con el Enfoque Comunicativo es ilimitada siempre que éstas capaciten a los alumnos para conseguir los objetivos comunicativos del curso, los comprometa en actos comunicativos y les haga requerir el uso de procesos comunicativos tales como compartir información, interaccionar o negociar significados.

⁴ Comparar por ejemplo los trabajos de Nunan (1989), Skehan (1998) y Ellis (2000) para abarcar las diferentes definiciones e implicaciones que ha llegado a adquirir el término *task* a lo largo de toda una década.

Existen versiones más y menos estrictas del uso y aplicación de tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas, es lo que se conoce como la versión dura (*strong version*) frente a la versión menos dura o más liviana (*weak version*) del Enfoque Comunicativo. La propuesta de Prabhu (1987) es un claro ejemplo de cómo todo un curso se puede diseñar, organizar y desarrollar en torno a tareas comunicativas para el aula. Littlewood (1981), por el contrario, compagina ejercicios y tareas en su propuesta de aplicación del Enfoque Comunicativo, los primeros entendidos como actividades pre-comunicativas, las segundas como actividades comunicativas.

Si se analizan los materiales publicados para los cursos de LFE y se consideran las experiencias docentes en sus aulas⁵, se podrá observar que la práctica habitual es la implantación de la versión más liviana del Enfoque Comunicativo o un *enfoque integrado* de ejercicios y tareas. Esta práctica podría dar a entender que los cursos de LFE integran la enseñanza comunicativa de la lengua específica dentro de un enfoque didáctico más amplio y que aunque el lenguaje sea entendido como comunicación y la competencia comunicativa como el objetivo, al mismo tiempo se entiende que es imprescindible proveer al alumno de las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad de integrar las formas lingüísticas de la nueva lengua dentro del contexto de enseñanza/aprendizaje y con referencia a la materia específica y a sus necesidades comunicativas. Un ejemplo claro de que «the teaching of language as communication calls for an approach which brings linguistic skills and communicative abilities into close association with each other» (Widdowson, 1978: 144) es el enfoque integrado que con particular referencia al aprendizaje de inglés aplicado a la electrónica desglosa Widdowson (1978: 144-64) a lo largo de todo un capítulo.

2.6. El uso de la lengua materna

Las publicaciones más puristas y entusiastas del Enfoque Comunicativo (por ejemplo, Munby, 1978; Widdowson, 1978; Johnson y Morrow, 1983; Rivers, 1983; o Brumfit, 1986) adolecen de ignorar la noción de la lengua materna de los participantes en el proceso de aprendizaje así como de valorar la posible influencia de ésta en dicho proceso. Parece, como bien critica Swan (1985b), como si los alumnos no tuvieran lenguas maternas.

La influencia positiva o negativa que puede llegar a ejercer el uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza y como facilitador/dificultador del desarrollo de una no-materna es un tema ampliamente estudiado en otros foros más interesados en el análisis y conocimiento de las conductas de aprendizaje y de los procesos que subyacen a la adquisición. Es lo que se conoció en un principio como *transferencia lingüística* (*language transfer*) —si ésta fuera negativa se denominaría *interference*— y, más adelante, como *influencia translingüística* (*cross-linguistic influence*). El Enfoque Comunicativo en absoluto reconoce que la presencia de la lengua materna puede resultar, al menos en ocasiones, muy valorable y conveniente como recurso docente.

⁵ Experiencias docentes de las que por lo general se tiene conocimiento a través de las contribuciones a jornadas, congresos, etc. y su publicación en las actas correspondientes.

En el caso particular de la enseñanza comunicativa de LFE, el uso de la lengua materna en el aula adquiere el grado de, ante todo, utilidad. Cuatro motivos interrelacionados nos llevan a esta afirmación:

- (1) Las LFE generalmente forman parte de una planificación académica y, por tanto, obedecen a una limitación temporal que se debe respetar sin descompensar la dedicación equilibradamente planificada para los contenidos a tratar y las tareas a realizar. El uso de la lengua materna será eficaz, pues, desde un punto de vista práctico.
- (2) La demanda que la nueva lengua hace del conocimiento de la materia específica (léxico y conceptos) es en ocasiones tan tremenda que puede llevar a una espiral de desmotivación personal difícil de superar. En estos casos una breve explicación en la lengua materna que le permita al alumno obtener el referente exacto para aplicar correspondencias lingüístico-temáticas que no entorpezcan el objetivo de la tarea (aprender inglés y no materia específica) será de gran efectividad.
- (3) La terminología que se debe manejar para llevar a cabo una determinada tarea puede resultar tan tremendamente específica que serían necesarias demasiadas explicaciones y referentes para llegar al término exacto que, al fin y al cabo, no es más que un término, en muchas ocasiones irrelevante, dentro de todo un acto comunicativo.⁶
- (4) La literatura sobre el tema del uso de la lengua materna en las aulas de lenguas segundas y extranjeras coincide en señalar que ésta es particularmente útil en los comienzos del proceso de aprendizaje e incluso con grupos con niveles bajos. Los alumnos de LFE gozan, por lo general, de un conocimiento de la lengua extranjera a nivel general que puede ir desde el intermedio-bajo al avanzado; con todo, en lo que respecta a la lengua específica deben considerarse como principiantes.

Por estas cuatro razones entendemos que en ocasiones la utilización de la lengua materna resultará enormemente conveniente dentro de la enseñanza comunicativa de LFE si lo que prima, como es de esperar, es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. De lo contrario, es muy probable que ocurra lo que Cole (1998: 1) elocuentemente describe: «The struggle to avoid L1 at all costs can lead to bizarre behaviour: one can end up being a contortionist trying to explain the meaning of a language item where a simple translation would save time and anguish».

2.7 El papel del profesor

El Enfoque Comunicativo ha supuesto que el aula se convierta en un lugar de interacción social, condicionando y replanteando la forma y la actitud en las que profesores y alumnos contribuyen al proceso de enseñanza/aprendizaje. En particular, la enseñanza comunicativa de lenguas ha modificado el comportamiento en el aula no sólo redirigiendo la atención de la forma a la función, sino también del profesor al alumno (Pica, 2000).

⁶ A modo de ejemplo, resulta un tanto engorroso (a cambio de la pobre aportación que pueda hacer al desarrollo de la nueva lengua) esforzarse en explicar en inglés el término *dunnage* (material de estiba) de forma aislada pues su comprensión depende de una referencia previa a un barco de carga general, dentro de éste a las bodegas para la carga seca embalada (porque es algo característico de tales embalajes y no otros), al plan (suelo) de la bodega que es donde se fija, etc.

Vygotsky (1978) introdujo en escena el calificativo de *facilitator for learning* como revulsivo a la concepción del profesor como exclusivo transmisor de conocimiento. Desde entonces, las etiquetas explicativas que ha ido adquiriendo el *profesor como facilitador de aprendizaje* han sido numerosas y complementarias entre sí aunque siempre motivadas por el fin de optimizar el desarrollo de la nueva lengua mediante el fomento productivo de la interacción social dentro del aula. Como facilitador, el profesor debe, ante todo, generar y organizar el espacio de aprendizaje. Para ello diseñará y desarrollará actividades que persigan un fin comunicativo y, cuando éstas se realicen, co-participará en ellas como interlocutor, como proporcionador de recursos lingüísticos y como fuente de aducto comprensible y útil, como asesor de progresos y logros; fomentará la interacción entre los miembros; aconsejará, guiará, propondrá, y analizará la consecución de los objetivos comunicativos. En definitiva, encauzará y gestionará todo el espacio de aprendizaje no sólo desde una perspectiva lingüística sino también desde una perspectiva física, psicológica y social.

En la enseñanza comunicativa de LFE el profesor supera sin duda su papel originario de exclusivo transmisor de conocimiento lingüístico, y su papel como facilitador de aprendizaje no sólo resulta conveniente sino indispensable dado el período limitado de tiempo en el que se debe encuadrar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Particularmente entendemos que el profesor de LFE debe atender a deberes diversos que se desglosan en relación con dos circunstancias concretas:

- (1) En cuanto al desarrollo del curso deberá analizar necesidades meta y necesidades de aprendizaje, establecer objetivos de acuerdo con éstas, evaluar y seleccionar materiales disponibles, diseñar programas de aprendizaje y actividades, adaptar objetivos lingüísticos a la competencia comunicativa y éstos, a su vez, a los requisitos que impone un materia específica objeto de estudio y motivo de la situación de aprendizaje.
- (2) En cuanto a la gestión del aula y a la atención del alumno como individualidad deberá interaccionar y co-participar en la actividades, fomentar actitudes positivas hacia la interacción comunicativa, fomentar el uso de estrategias comunicativas y de herramientas de aprendizaje, organizar el aula lingüística, física, psicológica y socialmente, y, en definitiva, cumplir con todos esos deberes relacionados anteriormente para el caso de cualquier profesor facilitador.

3. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA INGLESA PARA FINES MARÍTIMOS

3.1. El dominio de la lengua inglesa como *factor humano*

El uso que de la lengua inglesa se debe hacer en todas aquellas actividades relacionadas con el mar se encuentra regulado por las normas y convenios de la Organización Marítima Internacional, organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas y con base en Londres. Este hecho marca la singularidad del Inglés Marítimo y lo hace destacar de entre los cursos de LFE: por un lado adquiere un carácter oficial a nivel internacional, lo que hace que su aprendizaje sea obligatorio, al menos para

cumplir unos requisitos mínimos, dentro de las titulaciones correspondientes; por otro lado, los programas docentes no sólo están regulados por directrices nacionales comunes (leyes universitarias, reales decretos, etc.) sino que deben justificarse y responder ante directrices supranacionales obedeciendo a lo establecido en el Convenio sobre Normas de Formación, Titulación y Guardia de la Gente de Mar, más conocido como Convenio STCW 78-95.

Mediante la Resolución A.380(x) de 14 de noviembre de 1977, la OMI resolvió reconocer que «English is considered a common language for international communications between ships and between ships and shore services». Con esta Resolución se formalizaba el uso del inglés como lengua común o *lingua franca* entre los navegantes, a fin de, por un lado, evitar confusiones y errores nacidos de malentendidos o desconocimiento de la lengua, y, por otro, garantizar la seguridad del barco, de su carga e, indudablemente, de la tripulación y el pasaje. Un uso deficiente o inapropiado de la lengua inglesa en determinadas maniobras y actividades no sólo supone una tara profesional sino que se considera un *factor de riesgo* potencial. No sólo resulta imprescindible poder comunicarse en la lengua extranjera de un modo formalmente correcto sino saber y poder aplicarla a diferentes situaciones profesionales con rapidez y eficacia. Puesto que la memoria es susceptible de fallar, y aún más en situaciones de peligro inminente, el dominio de la lengua inglesa en este contexto debe aceptarse, aún más si cabe, como el fruto de un período de aprendizaje, de asimilación, de formación y de práctica, que capacite al alumno a no sólo poder formar enunciados gramatical y terminológicamente correctos sino a desarrollar esa competencia comunicativa que le permita desenvolverse en contextos multilingües (como es el caso de la convivencia entre tripulaciones multiculturales cada vez más numerosas) y en situaciones de riesgo de forma eficaz.

3.2. Las necesidades comunicativas de los alumnos de inglés marítimo

Sin duda, los contextos multilingües y de riesgo para la vida humana sellan su singular impronta en el curso pero, además, el futuro marino mercante deberá desempeñar un buen número de tareas que le demanda la profesión. Así, las necesidades meta son, ante todo, las encargadas de encauzar los objetivos comunicativos generales y específicos del curso: desarrollar la lengua inglesa como lengua extranjera aplicada al contexto profesional marítimo. Estos objetivos comunicativos podrían desglosarse de forma exhaustiva (desde mantener conversaciones sobre operaciones de carga y descarga de mercancías hasta la elaboración de partes de especificaciones técnicas, averías, instrucciones y de mantenimiento, pasando por la recepción, comprensión e interpretación de partes meteorológicos, entre otros), pero para obtener al menos una idea general baste con reseñar textualmente las propias especificaciones del anteriormente mencionado Convenio STCW 78-95 para tres situaciones concretas de responsabilidad a bordo del buque:

(a) Para oficiales con competencias de guardias de navegación (pág. 15568):

“Suficientes conocimientos de inglés por parte del oficial, de modo que éste pueda utilizar las cartas y demás publicaciones náuticas, comprender la información meteorológica y los mensajes relativos a la seguridad y la operación del buque, y expresarse con claridad en el curso de sus comunicaciones con otros buques o

estaciones costeras, y asimismo desempeñar los deberes propios del oficial con una tripulación multilingüe, y tener aptitud para comprender y utilizar el vocabulario normalizado de navegación marítima, sustituido por las frases normalizadas de la OMI para las comunicaciones marítimas.”

(b) Para oficiales con competencias de guardia en la sala de máquinas (pág. 15594):

“Conocimiento suficiente del inglés de modo que el oficial pueda utilizar las publicaciones sobre maquinaria naval y desempeñar sus funciones al respecto.”

(c) Para el personal con responsabilidad en las radiocomunicaciones (pág. 15607):

“Utilización del Código Internacional de Señales y el vocabulario normalizado de navegación marítima, sustituido por las Frases normalizadas para las comunicaciones marítimas. Inglés hablado y escrito para comunicar información relacionada con la seguridad de la vida humana en el mar.”

3.3. El diseño de una unidad comunicativa

Al diseñar una unidad comunicativa tendremos que hacernos una serie de preguntas encaminadas a determinar los contenidos lingüísticos y comunicativos a tratar. Consideremos, por ejemplo, una unidad relacionada con el Salvamento Marítimo (*Lifesaving*).

He aquí nuestras cinco preguntas previas al diseño de la unidad:

- (1) ¿Qué tendrán que hacer los profesionales en una situación de Salvamento?
- (2) ¿Qué contenidos considerarán los alumnos y la profesión relevantes dentro del ámbito del Salvamento? Es decir, ¿qué tendrán que aprender en primer lugar?
- (3) ¿Qué terminología específica traen consigo esos contenidos?
- (4) ¿Qué características sintácticas explotan en términos generales esos contenidos?
- (5) ¿Cómo se relacionan las características sintácticas y terminológicas en la utilización real de la lengua en una situación de Salvamento?

Las respuestas nos llevarían a concluir que una unidad relacionada con el Salvamento Marítimo debería proporcionar conocimiento lingüístico y fomentar competencia comunicativa en:

<i>Terminología</i>	Equipo y embarcaciones de salvamento y rescate, señales de auxilio, siniestros marítimos, abandono del buque, y asistencia de emergencia
<i>Competencia lingüística</i>	Formas imperativas y condicionales restrictivas, verbos modales, conjunciones
<i>Competencia comunicativa</i>	Expresar obligación y prohibición, dar órdenes e instrucciones, sugerir y aconsejar, expresar y comprobar los pasos de un proceso

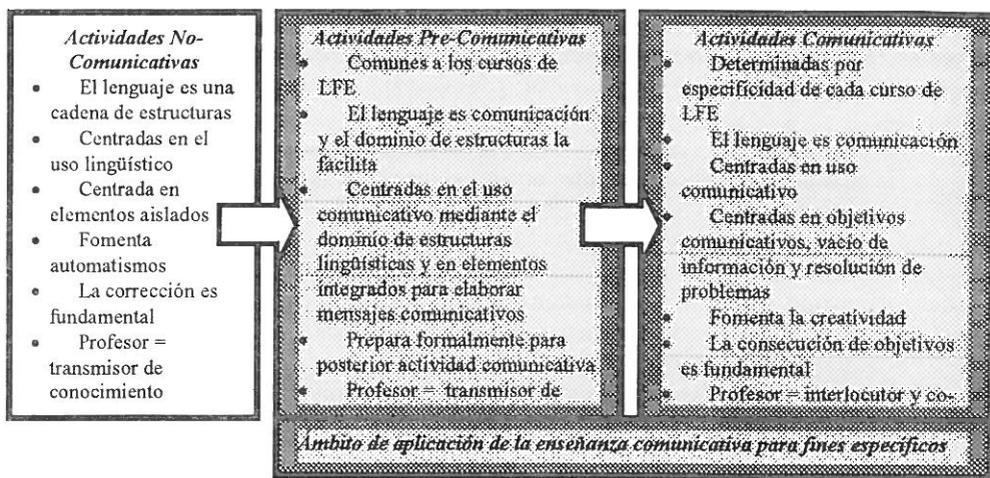
Así, se han podido interrelacionar tres niveles de contenidos que serán los responsables de las actividades (ejercicios y tareas) a implementar dentro del aula:

- (a) Contenido informativo: el contenido específico o especializado que tenga prioridad dado el tema objeto.
- (b) Contenido lingüístico: el contenido léxico (terminología y vocabulario procedimental) que dicho tema requiera en una primera instancia y el contenido sintáctico (aspectos gramaticales) que mejor se acomoden al uso de la lengua dado el tema objeto.
- (c) Contenido comunicativo: las macro y microdestrezas que serán utilizadas cuando se utilice la lengua dentro del contexto del tema objeto así como los objetivos comunicativos que se persigan en dicho contexto.

3.4 El diseño de actividades comunicativas

Nuestra propuesta para el diseño, desarrollo y aplicación de una unidad comunicativa se balancearía a lo largo de un continuo entre actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas propiamente dichas. Dicho continuo podría ilustrarse así:

Cuadro 3. El Continuo Comunicativo en los cursos de LIFE



Esta bi-direccionalidad entre actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas nos parece obligada dentro de cualquier curso de LIFE, no sólo de Inglés Marítimo, puesto que los alumnos no tienen que aprender únicamente cómo aconsejar, sugerir o expresar obligación; también tienen que aprender los términos y expresiones que se utilizan para referirse a aquello sobre lo que quieren aconsejar, sugerir y obligar.

Entendiendo que la singularidad del curso de Inglés Marítimo, como ejemplo de curso de LIFE, radica en las actividades comunicativas y no en las pre-comunicativas, presentamos cuatro ejemplos que ilustran cómo se puede integrar la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras al curso concreto de Inglés Marítimo. Es decir, el aula de Inglés Marítimo mostrará su singularidad en los objetivos comunicativos perseguidos y

no en las técnicas de enseñanza de las preposiciones de movimiento como preparación formal para una posterior tarea comunicativa (ver Tarea 2). Por *tipo de actividad* partimos de la clasificación de actividades comunicativas en funcionales y sociales siguiendo la propuesta que hiciera en su momento Littlewood (1981). En el Anexo a este trabajo se recogen los *recursos didácticos* especificados para cada caso.

<i>Tarea 1</i>	Hundir la flota (<i>Battleship</i>)
<i>Procedimiento</i>	Los alumnos dibujan un barco a vista de pájaro y deben llegar a un acuerdo sobre unos datos básicos (nombre, bandera y tipo de buque). Cada alumno con el dibujo de su propio barco debe situar tres botes (o boyas o lo que consideren oportuno entre ambos) dentro de los sectores señalados. Se dará por finalizada la tarea cuando ambos hayan descubierto dónde se encontraban los botes del compañero.
<i>Objetivo comunicativo</i>	Llegar a acuerdos y descubrir información mediante preguntas y respuestas directas
<i>Tipo de actividad</i>	Funcional-comunicativa: compartir información con cooperación restringida, es decir, un alumno posee cierta información que el compañero debe descubrir.
<i>Recurso didáctico</i>	Ilustración realizada por los propios alumnos. Se recomienda que el profesor en la pizarra determine los sectores de localización para compartir un mismo referente.
<i>Destrezas</i>	Comprensión/producción oral: hacer uso de turnos de palabra breves y directos.
<i>Función comunicativa</i>	Situar y localizar objetos con respecto a nuestro barco.
<i>Forma lingüística</i>	Adverbios/preposiciones de lugar, preguntas directas, respuestas sí/no. Nótese que como características de la náutica las esperadas <i>behind, on the right-hand side, etc.</i> no existen sino <i>astern, on the starboard side, etc.</i>
<i>Interacción</i>	Alumno-alumno (<i>pair work</i>).
<i>Papel profesor</i>	Guía, ayudante y supervisor de las interacciones.
<i>Muestra</i>	<i>Is there a boat abaft Vessel Picasso's port beam? I'm sorry, there isn't. And what about on her starboard bow?</i>
<i>Tarea 2</i>	Mi viaje por mar (<i>My Ship's Voyage</i>)
<i>Procedimiento</i>	Previamente cada alumno habrá fotocopiado una parte de un mapa y habrá esquematizado (por escrito o mentalmente) la ruta que seguirá su barco. El profesor también puede aportar su propio mapa como ejemplo. En parejas y compartiendo las ilustraciones cada alumno describirá su viaje oralmente mientras que el compañero debe puntear la ruta exacta en el mapa identificando y señalando los puertos de salida, de escala, etc.
<i>Objetivo comunicativo</i>	Poder expresar y seguir la ruta de un buque desde su salida hasta su llegada pasando por puertos de escala y especificando diferentes accidentes geográficos.
<i>Tipo de actividad</i>	Funcional-comunicativa: compartir información con cooperación no restringida, es decir, un alumno posee cierta información que el compañero debe descubrir pero las intervenciones no se limitan a responder a los estímulos del compañero.
<i>Recurso didáctico</i>	Ilustraciones de mapas con la señalización de puertos y ciudades importantes aportadas por los alumnos o por el profesor.
<i>Destrezas</i>	Comprensión/Expresión oral: hacer hipótesis, confirmar información, pedir aclaraciones, prestar atención a términos clave.
<i>Función comunicativa</i>	Describir un viaje por mar.
<i>Forma lingüística</i>	Preposiciones movimiento y lugar. Formas verbales de presente continuo.
<i>Interacción</i>	Alumno-alumno (<i>pair work</i>).
<i>Papel profesor</i>	Supervisor de interacción, co-participante en el descubrimiento de información.
<i>Muestra</i>	<i>My liner is getting underway from the port of Nagasaki in Japan. Then she is sailing along the east coast of China, through the Taiwan Strait across ...</i>

<i>Tarea 3</i>	<i>Accidentes marítimos (Famous Disasters at Sea)</i>
<i>Procedimiento</i>	Los alumnos se organizan en grupos de cinco, cada grupo con diez tarjetas en las que se recogen diez accidentes marítimos reales. Cada alumno deberá coger una tarjeta al azar y en grupo llegar a un acuerdo sobre el turno de intervenciones. Cada alumno leerá o parafraseará al resto de compañeros la información recogida en su tarjeta mientras éstos van completando la tabla y pudiendo intervenir para pedir la aclaración de información. Una vez han intervenido todos y se han completado los datos de la tabla, deberán evaluar la trascendencia de los cinco accidentes llegando a un acuerdo sobre cuál es el más grave. Se elegirá un portavoz que en grupo grande debe informar sobre el accidente seleccionado y defender los argumentos acordados.
<i>Objetivo comunicativo</i>	Informar sobre acontecimientos pasados, sintetizar información, tomar decisiones y argumentar las razones de tal decisión.
<i>Tipo de actividad</i>	Funcional-comunicativa: compartir y procesar información, es decir, los alumnos deben, además de solucionar un problema dado, intercambiar opiniones sobre éste y evaluar la información recogida.
<i>Recurso didáctico</i>	Tablas para completar información, tarjetas ya elaboradas.
<i>Destrezas</i>	Comprensión y expresión oral: comprensión selectiva de información, toma de notas, elaboración de breve informe y presentación.
<i>Función comunicativa</i>	Comprender las causas relacionadas con los accidentes marítimos y valorar la importancia de éstos.
<i>Forma lingüística</i>	Formas verbales en tiempos de pasado, fechas y cifras..
<i>Interacción</i>	Alumno-grupo de alumnos (<i>peer work</i>), alumno-profesor.
<i>Papel profesor</i>	Diseñador de materiales didácticos, recopilador de información previa, co-participante en las decisiones, organizador del espacio de aprendizaje.
<i>Muestra</i>	<i>I would say that this disaster was the most tragic because a lot of people died. Yes, but what about the one with the oil spillage and the environment?</i>
<i>Tarea 4</i>	<i>Comunicaciones buque-tierra (Ship-to-Shore Communications)</i>
<i>Procedimiento</i>	En grupos de dos, un alumno será el buque Monona (<i>Vessel Monona</i>) y el otro será la estación del práctico (<i>Pilot Station</i>). Siguiendo las instrucciones y de acuerdo con las normas de comunicación en la mar deben establecer un diálogo confirmando la comprensión mutua de las informaciones aportadas. Una vez finalizado el diálogo se elaborará un informe que resuma la maniobra detallando tanto la información solicitada como la información facilitada por ambas partes.
<i>Objetivo comunicativo</i>	Comprender y utilizar el Vocabulario Normalizado de Navegación Marítima.
<i>Tipo de actividad</i>	Social-comunicativa: compartir información mediante un juego de roles, es decir, las intervenciones están controladas pues al alumno se le dice quién es, qué debe decir, cuándo y a quién.
<i>Recurso didáctico</i>	Tarjetas escritas con instrucciones.
<i>Destrezas</i>	Comprensión lectora, y comprensión/expresión oral guiada. Expresión escrita: resumir información y elaborar informe.
<i>Función comunicativa</i>	Identificarse, expresar intención sobre maniobras, pedir información sobre datos del buque dar información relevante sobre maniobras a ejecutar y otras cuestiones.
<i>Forma lingüística</i>	Estilo directo en contraposición a estilo indirecto.
<i>Interacción</i>	Alumno-alumno (<i>pair work</i>)
<i>Papel profesor</i>	Diseñador del material, supervisor de la interacción y corrector en cuanto a las estrictas normas que gobiernan el uso del Vocabulario Normalizado de Navegación Marítima. Asesor en el uso del estilo indirecto.
<i>Muestra</i>	<i>Attention, attention. This is Pilot Station. Please use the Standard Marine Navigational Vocabulary. What is your name and where do you come from? Over.</i>

5. CONCLUSIONES

El estudio cronológico de los métodos de enseñanza de lenguas no-nativas o no-maternas (bien en el contexto de lenguas segundas, bien en el de lenguas extranjeras) muestra cómo, en cada época, las diferentes corrientes lingüísticas imperantes han condicionado el desarrollo de metodologías varias encaminadas a la optimización del aprendizaje. La Enseñanza Comunicativa de Lenguas resulta ser un claro ejemplo de cómo el intento de acercamiento entre la pedagogía y el estudio del lenguaje y su aprendizaje ha servido para unificar criterios entre la teoría y la práctica de forma simbiótica. Aun cuando ciertas cuestiones como el papel de la lengua materna o las características de los actos comunicativos en las aulas y su semejanza con la así llamada comunicación genuina siguen creando opiniones encontradas, no cabe duda de que el Enfoque Comunicativo se ha convertido en un referente didáctico común en las aulas de lenguas modernas de los últimos años. A la necesidad de conocer las estructuras gramático-léxicas de la nueva lengua se le une la necesidad de conocer las normas y actos de habla que la gobiernan de modo que ésta se pueda utilizar con propiedad dada una situación comunicativa concreta. En el caso particular del desarrollo de las LFE, a estas competencias lingüísticas y comunicativas se les une la competencia esquemática, es decir, el conocimiento de la materia específica relacionada y las características funcionales que sustentan la situación meta. Esta competencia esquemática será la que finalmente determine no sólo los objetivos sino también las tareas a diseñar e implementar en cada aula con independencia de las particularidades y singularidad que puedan definir a un determinado curso de LFE.

BIBLIOGRAFÍA

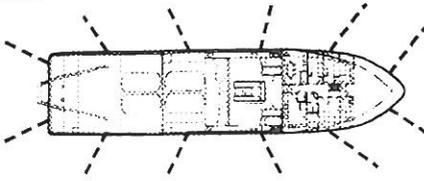
- (1997). Convenio Internacional sobre Normas de Formación, Titulación y Guardia para la Gente de la Mar. **Boletín Oficial del Estado**, núm. 120 de 20 de mayo de 1997.
- BRUMFIT, C. (ed). (1986). **The practice of communicative teaching**. Oxford, Pergamon.
- COLE, S. (1998). The use of L1 in communicative English classrooms. **The Internet TESL Journal**. Documento on-line disponible en la dirección <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/dec/cole.html>
- ELLIS, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, 4, 3, 193-220.
- FINOCCHIARO, M., y BRUMFIT, C. (1983). **The functional-notional approach: from theory to practice**. Oxford, Oxford University Press.
- HAWKES, N. (1983). Some aspects of communicative course design, en **Perspectives in communicative language teaching**. K. JOHNSON y D. PORTER (eds). London, Academic Press.
- HUTCHINSON, T., y WATERS, A. (1987). **English for specific purposes. A learning-centred approach**. Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence, en **Sociolinguistics**. J.B. PRIDE, y J. HOLMES (eds). Harmondsworth, Penguin.
- JOHNSON, K., y PORTER, D. (eds). (1983). **Perspectives in communicative language teaching**. London, Academic Press.

- KRASHEN, S.D., y TERRELL, T. (1983). **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. New York, Pergamon Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981). **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge, Cambridge University Press.
- MORROW, K. (1981). Principles of communicative methodology, en **Communication in the classroom**. K. JOHNSON, y K. MORROW (eds). Harlow Essex, Longman.
- MUNBY, J. (1978). **Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes**. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1987). Communicative language teaching: making it work. **ELT Journal**, 41, 2, 136-145.
- NUNAN, D. (1989). **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge, Cambridge University Press.
- PICA, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching. **System**, 28, 1, 1-18.
- PRAHBU, N. (1987). **Second Language Pedagogy**. Oxford, Oxford University Press.
- REVELL, J. (1979). **Teaching techniques for communicative English**. London, Macmillan.
- RICHARDS, J.C., y RODGERS, T.S. (1986). **Approaches and methods in language teaching. A description and analysis**. Cambridge, Cambridge University Press.
- RIVERS, W.M. (1983). **Communicating naturally in a second language**. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (1983). ESP, communicative language teaching, and the future, en **Perspectives in communicative language teaching**. K. JOHNSON y D. PORTER (eds). London, Academic Press.
- SKEHAN, P. (1998). Task-based instruction. **Annual Review of Applied Linguistics**, 18, 268-86.
- SWAN, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). **ELT Journal**, 39, 1, 2-12.
- SWAN, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). **ELT Journal**, 39, 2, 76-87.
- VYGOTSKY, L. (1978). Interaction between learning and development, en **Mind in society**. L. VYGOTSKY (ed). Cambridge MA, Cambridge University Press.
- WEST, R. (1994). Needs analysis in teaching. **Language Teaching**, 27, 1, 1-19.
- WIDDOWSON, H. (1998). Skills, abilities, and contexts of reality. **Annual Review of Applied Linguistics**, 18, 323-33.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). **Teaching language as communication**. Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS, C. (1972). **The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system**. Strasbourg, Council of Europe.

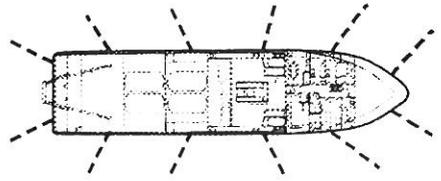
ANEXOS

Task 1. Battleship

Student A



Student B



Task 2. My Ship's Voyage

Sample of map to be used



Task 3. Famous Disasters at Sea

Table to fill in

(1)				
(2)				
(3)				
(4)				
(5)				

Card sample

1991 "Oceanos" August 4 - Epirotiki Line's "Oceanos" sinks off the coast of South Africa after springing a leak. All passengers were safely rescued. This marked the third Greek cruise ship to sink in two years.

Task 4. Ship-to-Shore Communications

INSTRUCTIONS FOR PILOT STATION

(You speak first)

- Call vessel and ask her to use the SMNV. You also want to know her name and what her last port of call was ...
- You want to know at what time she thinks she is going to arrive ...
- Report that her berth will be clear at 1 p.m. and underline that she has been allocated dock no. 3 ...
- Answer that there are some other vessels in the fairway, in particular one turning at buoy FLO, but she is allowed to continue her voyage ...

End of conversation

INSTRUCTIONS FOR VESSEL MONONA

(Wait for Pilot Station to speak first)

- Identify yourself ...
- You think you are going to arrive at 1 p.m. You wonder about what you have to do in order to berth ...
- You wonder about traffic in the area ...

End of conversation.