

De lo general a lo particular en el Inglés de la Navegación: Aplicación del enfoque comunicativo al diseño de materiales

María Araceli Losey León

Universidad de Cádiz

The next level, 'design', is where the principles of the first level –'approach'– are converted into the *more practical aspects* of syllabuses and instructional materials. (McDonough & Shaw, 1993: 13)

Aunque en la enseñanza del Idioma para Fines Específicos nos desenvolvemos en un terreno lingüístico de acceso restringido, limítrofe con un entorno habitado por un grupo de estudiantes en particular, con unos objetivos y necesidades muy específicas, lo cierto es que en los orígenes de la planificación de un curso de esta naturaleza realizamos una selección continua dentro de unos parámetros generales: tipo de programación, metodología a emplear, materiales, etc. A raíz de nuestra experiencia podemos afirmar que decisiones sobre la elección de una u otra metodología, de un tipo o varios de *syllabus*, constituyen tan sólo el primer paso hacia la concretización del curso IFE. Cierto es que es imposible predecir *a priori* todos y cada uno de los factores anteriores sin su estudio y análisis concienzudo¹. Pero nuestro cometido no ha de finalizar ahí, sino proseguir hasta corporeizar y sincronizar *syllabus* y método con el conjunto de materiales a emplear. Precisamente, una de las críticas más frecuentes se centra en cuestiones sobre la adecuación o no de los supuestos teóricos a los prácticos:

Criticism of ESP materials is in general restricted to the adequacy with which they meet certain theoretical postulates and to discussion of the postulates themselves. (Phillips & Shettlesworth, 1978: 104)

Por otro lado, un amplio sector de la crítica en este campo insiste en que cualquier aproximación metodológica es intrínseca al material o conjunto de actividades que el alumno habrá de manejar. Richards (1990) señala el estrecho vínculo entre materiales y método del siguiente modo:

¹ El estudio y análisis de la elección del *syllabus* y metodología más acorde con el Inglés Náutico así como los detalles y resultados del análisis de necesidades del alumno en su futura proyección profesional se muestran de forma pormenorizada en Losey (1994: 355-362).

DE LO GENERAL A LO PARTICULAR EN EL INGLÉS DE LA NAVEGACIÓN

Methodology can be characterized as the *activities, tasks, and learning experiences* selected by the teacher in order to achieve learning, and how these are used within the teaching/learning process. (Richards, 1990: 11)

El objetivo del presente estudio es dilucidar las implicaciones metodológicas derivadas del enfoque comunicativo a la hora del diseño de materiales en la asignatura de Inglés Náutico. Se versará sobre el perfil de las actividades y la importancia de las *tasks* comunicativas en este curso IFE, sirviéndonos de varios ejemplos prácticos elaborados para nuestro curso. De lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto, de la teoría a la práctica, es decir, nuestro proceder se ha dirigido en todo momento hacia la toma de posiciones reales en el contexto del aula IFE pues los argumentos teóricos, aunque útiles, necesitan nutrirse de un material experimental.

Nos gustaría señalar que, a diferencia de las demás tipologías de idiomas específicos, el Inglés Náutico no cuenta con bibliografía específicamente didáctica y orientada hacia su aprendizaje y adquisición. Debido a esta falta de manuales y de otras fuentes, que harían nuestro cometido mucho más sencillo, nos hemos visto obligados a diseñar nuestros propios materiales. Por consiguiente, y sin ninguna otra guía que nuestra experiencia docente, hemos tomado decisiones sobre las cuestiones derivadas de este proceso, algunas de las cuales se exponen a continuación y en ellas nos detendremos más adelante:

- Seleccionar temas,
- Establecer grados de dificultad,
- Optar por fuentes originales o simplificadas,
- Delimitar hasta dónde debe llegar el profesor de IFE en su dominio del *subject-matter*,
- Hacernos eco del uso metalingüístico del lenguaje en la enseñanza de un idioma específico, etc.

A partir de proyectos de elaboración propia, podremos emitir una valoración final mucho más objetiva y real. De ahí que, en un primer momento, la puesta en práctica de estos ejercicios sea experimental y de ellos se extrae un factor extremadamente ventajoso: el conjunto de datos que podremos recabar, derivados de las diferentes actitudes que ante el aprendizaje manifiesta el alumnado en base a la tipología de actividades manejadas. Contando con éstas, el resultado final del proceso activo y creativo fomentado y desarrollado en el alumno, es extremadamente valioso para el profesor/ diseñador como *feedback*. Éste nos permitirá mejorar, modificar y reestructurar nuestros patrones en función del éxito o fracaso estimados en un porcentaje fijo. En el caso de modelos que hayan necesitado una reformulación, éstos han de ser de nuevo puestos en práctica. Sólo así se consigue un material globalizado, coherente con los principios metodológicos que lo crearon. Y ésta es la base de la aplicación del modelo comunicativo que aquí presentamos, si bien, más que de modelo, nos ha servido de patrón sobre el que hemos realizado y aunado algunas variaciones.

Cabe preguntarnos, ¿por qué es el enfoque comunicativo el más adecuado para el Inglés Náutico? Como ya hemos señalado en otras ocasiones, y partiendo de un análisis de necesidades previo, el fin primordial del Inglés Náutico es la comunicación efectiva entre buque-buque, buque-estación de tierra, buque-tráfico aéreo y de su éxito pende la seguridad de la vida humana a bordo. La naturaleza de sus fines comunicativos hace que el rol del profesor se afiance motivando más al alumno hacia el uso fluido, preciso y sobre todo espontáneo del Inglés Náutico.

Recientemente realizamos una encuesta que, bajo el epígrafe de Análisis de Necesidades, tuvo como sujetos encuestados tanto a profesores como alumnos. Con ello pretendíamos sondear y confirmar nuestra hipótesis sobre el perfil eminentemente comunicativo de la asignatura, contando además en esta ocasión con la opinión del profesorado de otras disciplinas. Una de las cuestiones más decisivas de toda la encuesta fue la distribución en porcentajes del tratamiento que las conocidas destrezas ocuparían dentro de la asignatura de Inglés Náutico. Curiosamente, todas y cada una de las encuestas apuntaron a la primacía de *speaking* y *listening* en amplios porcentajes, pasando a ocupar tan sólo un 5%, 10% y 15% la dedicación a las destrezas *reading* y *writing*. El resultado, pues, coincidía con nuestras expectativas. Es por ello que el enfoque *comunicativo* y *situacional* en combinación con el *learner-centred* se erigen como el tipo de metodología líder en esta área concreta de la enseñanza de un idioma. El enfoque *comunicativo*, que surgió con fuerza en los años 70 y que supuso un aire renovador a las técnicas de aprendizaje de un idioma extranjero, continúa siendo considerado la *panacea lingüística* en la enseñanza de un idioma, y así lo demuestra el elevado número de manuales y enfoques que, nacidos bajo esta tendencia, engrosan cualquier biblioteca especializada. Sin embargo, también son muchas las voces que se alzan haciendo una llamada de reflexión contra un tratamiento excesivamente simple de esta metodología.

Una de las críticas más acertadas es la de Swan (1985) quien advierte de la tendencia a considerar el enfoque *functional-notional* como el único capaz de transmitir los criterios comunicativos:

What has happened ... might be called the "new toy" effect. A limited but valuable insight has been over generalized (...). The "new toy" effect is leading us to look at everything in functional terms... (Swan, 1985: 7, 81)

Del mismo modo, McDonough y Shaw (1993) prosiguen en esta línea y apuntan otro tipo de *syllabus*, *multi-layered syllabus*, como vehículo de ampliación máxima del campo de acción del enfoque comunicativo.

... the communicative approach not only consolidated a two-tier arrangement (functions and structures), but also opened up the possibility of the principled inclusion of other 'layers' of organization (*functions, structures, roles, skills, topics, situations*) (MacDonough & Shaw, 1993: 47)

DE LO GENERAL A LO PARTICULAR EN EL INGLÉS DE LA NAVEGACIÓN

En nuestro caso particular apostamos por un enfoque de esta naturaleza y en el que además incluiremos otras aproximaciones para el aprendizaje como el basado en la consecución de *tasks* en función del tema a tratar. A continuación, ejemplificaremos paso a paso cómo se ha procedido a esta adecuación de lo general a lo particular, desde un temario general hasta la organización y gradación de las actividades y descripción de las correspondientes *tasks* comunicativas.

En primer lugar, exponemos la disposición de una unidad del temario de Inglés Náutico en la que bajo el epígrafe de un contenido, se concretiza a través de *functions* (3.2), *notions* (3.1), *situations* (3.4), y *topic* (3.3).

- E.1. UNIT ONE: Generalities
 - 3.1 Basic terms relating to a ship
 - 3.2 Expressing positions aboard and outside the vessel
 - 3.3 Principal dimensions of a ship
 - 3.4 Movements of a vessel.

De ahí, se procedió a desarrollar cada apartado según tres secciones fundamentalmente:² (A continuación utilizaremos como ejemplo las actividades que se desarrollaron en el apartado 3.1.)

A) *Pre-text communicative activities*:

En esta primera fase, se prepara el terreno para una comunicación efectiva en fases posteriores y en ella el alumno practicará algunas formas lingüísticas. El profesor irá subsanando los errores gramaticales que surjan en el proceso. También posibilitará la puesta en práctica dentro de un contexto adecuado, de vocabulario especializado relacionado con el tema en cuestión.

- E.2. a. Have you ever made a trip aboard a vessel?
 - b. What type of vessel was she (a passenger liner, a tanker, a bulk-carrier, a containership, a ferry, a hovercraft, etc.)?
 - c. Can you describe her?
 - d. What was your port of call?
 - e. How long did the voyage last?
 - f. Do you enjoy travelling by sea?

Esta actividad suscitaría debates y los alumnos podrían trabajar en grupos de dos y tratar de descubrir, por ejemplo, cuál es la diferencia entre un *ferry* y un *hovercraft* o por qué nos referimos a un barco mediante el pronombre femenino *she*, siempre bajo el atento

² Littlewood (1981: 86) presentó un esquema metodológico del enfoque comunicativo en el que aparecían dos de las tipologías de actividades que aplicaremos para Inglés Náutico. Se trata de las *pre-communicative activities* y las *communicative activities*. Aplicado a nuestro caso particular hemos añadido una tercera, *Stepping into*.

seguimiento del profesor. Además, este tipo de actividades posibilita la intervención de alumnos con varios niveles de conocimiento del *subject-matter*.

B) *Stepping into*:

En esta secuencia nuestro fin es introducir al alumno, en un principio, en un contexto lingüístico más definido y controlado que en la etapa anterior. Se procederá a la adquisición del significado mediante inferencias. Además, al final de este estadio, se reforzará y activará el vocabulario y estructuras características. Las actividades peculiares parten de un texto de comprensión escrita/oral seguido de activadores para profundizar en el mismo: *Skimming and Scanning, Meaning from Context, Multiple Choice, Find out Synonyms, Lecture: Fill-in-gaps*, etc.

C) *In-Communicative activities*:

El objetivo es que el alumno capte el significado a partir de una serie de inferencias a través de un mecanismo-*input*, con el fin de que el proceso comunicativo se desarrolle de forma procesual y natural. También sirve de refuerzo y, en última instancia, de *feedback*. Entre la tipología de actividades enclavadas en este grupo cabe mencionar: *Diagram-Text/listening comprehension/cards Association, Inferring from Context, Labelling Diagrams, Matching Items, Identifying, Composition, Discussing, Role-Play, Simulations, Cue Cards*, etc. En todas ellas el objetivo no ha de ser el mismo, sino que a medida que reforzamos los anteriores, podemos ir añadiendo nuevos objetivos. Asimismo, el orden de estos tres grupos puede ser alterado por el profesor, en función del nivel del grupo y de sus variables. De todas formas, el factor fundamental de estos materiales es que se basan en un proceso, en una gradación, durante la que el alumno es un sujeto activo. A través de estas actividades, el alumno debe interpretar, hacer inferencias y tomar decisiones incluso de forma autónoma llegado el caso.

Dentro del diseño de un material adscrito a esta metodología, es imprescindible el papel a desarrollar por las *tasks*; siempre reclamadas por ser estratégicas en la enseñanza de un proceso comunicativo-conversacional. Tal como señala Prabhu (1987: 95), "In task-based teaching, lessons in the classroom are not acts of texts, or language presentation, but rather contexts for discourse creation". Éstas, a través de una tipología de actividades concretas, entre otros elementos, se organizan de tal forma que posibilitan intercambios conversacionales entre los alumnos mediante el trabajo en grupos de dos o desencadenando el diálogo en todo el grupo. El axioma lingüístico central de este enfoque es desarrollar una tarea concreta, por ejemplo, describir la carga, expresar posiciones a bordo y fuera del buque, pedir instrucciones de atraque, emitir partes meteorológicos, avisos de ayuda a la navegación, etc. Tal como señala Nunan (1989):

In general, I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target

DE LO GENERAL A LO PARTICULAR EN EL INGLÉS DE LA NAVEGACIÓN

language while their attention is principally focused on meaning rather than on form. (Nunan, 1989: 10)

Breen (1987) ofrece una definición de *tasks* que desde nuestro punto de vista es la que más se adecua a la naturaleza de nuestro curso:

'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making. (Breen, 1987: 23)

La imagen gradual de aprendizaje que se esconde tras la definición de Breen es pareja al enfoque de desarrollo de materiales no orientados hacia un producto final sino hacia un proceso, el proceso de aprendizaje. Este conjunto de materiales desarrolla paso a paso las habilidades comunicativas para el proceso comunicativo final. Como descriptor de actividades integradas en el campo de las *tasks* del Inglés Náutico se muestra el siguiente:

Goals	Functions	Notions	Tasks
Establishing conversational interchange	<ul style="list-style-type: none"> -Describing positions at sea outside the vessel. -Seeking information 	<ul style="list-style-type: none"> -Use of spatial positions at sea. -Objects, parts of a ship, hull design 	St.X has a picture of Vessel Tartessos taken when approaching the Port of Pireo at 16.00 hours G.M.T. and was surrounded by eight vessels. St.Y has several pictures of it and must identify the one described by St.X
Establishing conversational interchange	<ul style="list-style-type: none"> -Giving instructions on positions at sea outside the vessel. -Drawing as instructed -Seeking information 	<ul style="list-style-type: none"> -Use of spatial positions at sea. -Objects, parts of a ship, hull design 	St.X has a simple navigational chart illustrating different navigational aids outside Vessel Tartessos. St.Y has a blank picture and must put in those according to St.X's instructions.

El profesor tendrá que tomar decisiones sobre qué *task* usar y en qué momento exacto del desarrollo de la unidad. Se pueden intercalar entre cualquiera de las secciones anteriormente descritas. Su uso a posteriori en un curso de inglés para fines específicos posibilita el *feedback*.

En general, el rol del profesor en este tipo de actividades creadoras ha de ser menos dominante pero sin llegar a convertirse en un mero observador. En cualquier momento el profesor podrá aconsejar u orientar al alumno en las estructuras lingüísticas adecuadas, fonética, vocabulario especializado y no especializado, etc. También la diagnosis a tiempo de los errores le proveerá de información adecuada como para eliminar esa carencia a través de las actividades pre-comunicativas.

De entre las posibilidades de aplicación del enfoque comunicativo a nuestro diseño de materiales se halla el uso metalingüístico del idioma como fórmula de instrucción. No en vano Crofts (1981: 151) la considera como herramienta esencial y apunta que "every bit of the course materials should be designed to provide teaching and practice in language or related skills". Y continúa señalando que "It is perhaps not the English itself that is difficult so much as the fact that the teacher is trying to use it as a means of communication". (Crofts, 1981: 152). Este uso metalingüístico no sólo se logra a través de los enunciados de las actividades en inglés sino también presentando formatos de tablas o gráficos de forma similar a tal y como los encontraríamos en los textos especializados y proporcionando de vez en cuando unos "apuntes" lingüísticos concernientes a estructuras gramaticales y vocabulario relevantes por su frecuencia en un contexto determinado.

Otra de las cuestiones que han rodeado a la elaboración de estos materiales está en torno a la siguiente pregunta: ¿Debe el profesor IFE centrarse en los contenidos o dedicarse únicamente a aspectos puramente lingüísticos? es decir, ¿es recomendable usar textos auténticos o adaptados? Es precisamente éste uno de los puntos de partida más relevantes en la elaboración de materiales pues de una dosis adecuada de estos ingredientes depende, en gran medida, su éxito. Cierto es que el profesor IFE no ha de ser un especialista en asignaturas de –por ejemplo– navegación propiamente dichas, pero una colaboración interdisciplinar le ayudaría a sentirse cada vez más afianzado y seguro pudiendo incluso llegar el día en el que discusiones y debates puedan surgir en la clase sobre, por ejemplo, el tipo de hélice más adecuada, sin temor a errar. Decantarse por un tipo de material u otro es, en estos casos, un arma de doble filo. Por un lado, apostar por materiales auténticos parece lo más acorde con las directrices de un enfoque comunicativo. Tal como señala Crofts:

The writers of ESP teaching materials seem generally to have taken it for granted that the English of any occupation or academic discipline is best presented and learned in the context of subject matter with which the target students are familiar in connection with the occupation or discipline concerned. (Crofts, 1981: 146)

Pero con el tratamiento continuo de textos altamente exhaustivos correríamos el peligro de que el alumno se decepcionase pronto y abandonase la asignatura por lo que el material ya no tendría utilidad alguna. Por otro lado, la simplicidad de textos adaptados causaría aburrimiento en el alumno que domina el tema y la enseñanza resultaría irreal. En nuestra opinión no es necesario llegar a ambos extremos, sino que, tal como nuestra experiencia nos viene demostrando, se podrían integrar a la perfección textos simplificados y auténticos. Por ejemplo, a pesar de su aparente complejidad, el tratamiento de una cédula de conocimiento de embarque auténtica es excepcional para un enfoque metodológico de estas características. Además, en estos casos, el uso de las actividades pre-comunicativas nos permitirían preparar el terreno a textos de elevada dificultad. Otra de las posibles soluciones sería intercalar de vez en cuando algunos temas que supiésemos de antemano que el alumno no lo conoce por otra asignatura. Así lograríamos que aumentase el factor *motivación* y que las

actividades no se ciñesen a un solo nivel de especialización. La práctica complementaria de otras actividades en el Laboratorio de Idiomas sería una ayuda esencial actuando como refuerzos de lo adquirido anteriormente pero esta cuestión sería objeto de un análisis más detallado.

A título de conclusión nos gustaría señalar que nuestras actividades son fruto de constantes consultas a los especialistas de estos temas sin cuya valiosa ayuda habríamos tenido problemas. En cualquier caso, el juicio de la validez o no de estos materiales está en poder del alumno de alguna forma cuando al final del curso éste haya sido evaluado. Un *feedback* adecuado de estos materiales prácticos quizás nos oriente hacia una mejora de los mismos e, incluso, a proporcionar nuevos puntos de vistas y aportaciones a los supuestos teóricos de partida. La experiencia, pues, dictará juicios: "The proof of the pudding is in the eating".

BIBLIOGRAPHY

- Breen, M. (1987). "Learner contributions to task design" en C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crofts, J. N. (1981). "Subjects and Objects in ESP Teaching Materials" en Selinker, Tarone & Hamelis (eds.), *English for Academic and Technical Purposes. Studies in Honor of Louis Trimble*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Losey, A. (1994). "En el Umbral de un Diseño Curricular de Inglés Marítimo. Su Programación" en S. Barrueco, E. Hernández & L. Sierra (eds.), *Lenguas para Fines Específicos III*, 355-362. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- McDonough, J. & C. Shaw (1993). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, M. K. & C. C. Shettlesworth (1978). "How to Arm your Students: A Consideration of Two Approaches to Providing Materials for ESP" en *ELT Documents: ESP*. London: The British Council.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (1985). "A Critical Look at the Communicative Approach". *ELT Journal* 39,1: 2-12; 39,2: 76-87.