

Enseñanza de las Habilidades Lingüísticas del Inglés y Logro de Competencia Comunicativa

"Teaching English Language Skills and Achievement of Communicative Competence"

Dr. Ricardo Acosta G¹.

Recibido: 13 de septiembre de 2019

Aceptado: 26 de noviembre de 2019

Resumen

Los escasos logros que se vienen observando en quienes participan en programas de inglés con la finalidad de aprender a comunicarse en dicha lengua, instan a revisar el rol de la forma en que se enseñan las habilidades lingüísticas del inglés, escuchar, hablar, leer y escribir (listening, speaking, reading, writing) en el logro de la competencia comunicativa a la que se aspira. A partir del análisis e interpretación de la información documental obtenida, este trabajo presenta un recuento de los principales conceptos relacionados con la enseñanza ya sea integrada o segregada de las habilidades lingüísticas y advierte sobre la necesidad de redirigir la manera en que se enseñan las habilidades lingüísticas, promoviendo una mayor integración de las mismas con el fin de lograr buenos niveles de competencia comunicativa.

Palabras clave

Habilidades lingüísticas, enseñanza integrada, enseñanza segregada, competencia comunicativa, BICS, CALP, enseñanza comunicativa de lenguas

Abstract

The scarce achievements that have been observed in individuals who participate in some English programs with the aim of learning to communicate in that language call for a review of the role played by the way in which the language skills of listening, speaking, reading and writing are taught, in the development of the communicative competence

aspired by learners. Based on the analysis and interpretation of the documentary information obtained, this work presents an account of the main concepts related to either integrated or segregated teaching of the linguistic skills, and it advises about the need to redirect the way

¹ Profesor Titular II, Universidad de Panamá, Decano Honorario, Quality Leadership University

language skills are taught, promoting greater integration of the skills in order to achieve good levels of communicative competence.

Keywords

Linguistic skills, integrated teaching, segregated teaching, communicative competence, BICS, CALP, communicative language teaching.

INTRODUCCIÓN

Los docentes de inglés usualmente hablan acerca de la forma como se usa el lenguaje en términos de cuatro habilidades: escucha (o comprensión auditiva), conversación (o expresión oral), lectura (o comprensión escrita) y escritura (o expresión escrita); también tienden a utilizar la equivalencia de los términos en inglés para referirse a las cuatro habilidades lingüísticas: listening, speaking, reading y writing, respectivamente.

Cada individuo, como usuario de un idioma tiene ciertas habilidades. La mayoría, esencialmente, puede escuchar y hablar, dado que no tiene ningún tipo de discapacidad, y si ha sido alfabetizado también pueden leer y escribir. Dependiendo del canal de comunicación utilizado, se puede decir que un individuo escucha, habla, lee y escribe o que tiene cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Harmer (1999) explica con respecto a las habilidades lingüísticas: "hablar y escribir implican la producción lingüística, y, por lo tanto, son a menudo llamadas habilidades productivas. La escucha y la lectura, por otra parte, implican la recepción de mensajes y por lo tanto son a menudo llamadas habilidades receptivas"(p. 16). Por otro lado, "‘habilidades receptivas’ es el término utilizado para la lectura y la escucha, habilidades en que los significados se extraen del discurso. ‘Habilidades productivas’ es el término utilizado para el habla y la escritura porque para dichas habilidades los estudiantes en verdad tienen que producir el lenguaje ellos mismos" (Harmer, 2015, p. 297).

Una definición con respecto a las habilidades lingüísticas también ha sido proporcionada en el Marco Común Europeo de las lenguas, en el que se señala que:

Para realizar tareas comunicativas, los usuarios deben tomar parte en actividades lingüísticas comunicativas y poner en práctica estrategias de comunicación. Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia escrita, son interactivas; es decir, los participantes alternan en los roles de emisores y receptores, a menudo en varios turnos. En otros casos, como cuando el discurso en formato de voz está grabado o es

transmitido, o como cuando se envían o publican textos escritos, los emisores están separados de los receptores, a quienes es posible que ni siquiera conozcan y que tampoco dichos receptores puedan responder a los emisores. En estos casos, al evento comunicativo puede considerársele como el hablar, escribir, escuchar o leer un texto. (MCER, p. 57)

Las actividades y estrategias productivas incluyen actividades tanto de habla como de escritura. En las actividades de producción oral (habla) el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por una audiencia de uno o más oyentes. En las actividades de producción escrita (escritura) el usuario de la lengua como escritor produce un texto escrito que es recibido por uno o más lectores (MCER). Las actividades y estrategias receptivas incluyen actividades de escucha y lectura. En las actividades de recepción auditiva (escucha) el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa información hablada producida por uno o más hablantes (MCER).

Cuando utilizamos el lenguaje con propósitos comunicativos, estamos ya sea transmitiendo nuestras ideas e intenciones a un destinatario o interpretando el texto o mensaje producido por un interlocutor, lo cual, en ocasiones, como durante una conversación, es posible que hagamos en una sucesión bastante rápida. Durante la producción del discurso hablado o escrito, combinamos el conocimiento del discurso con el uso de estrategias para hablar o escribir y con factores contextuales relevantes para el público. Por otro lado, durante la interpretación de dichos discursos, combinamos el conocimiento del discurso con el uso de estrategias para escuchar o leer y nos apoyamos en nuestros conocimientos previos, así como en nuestra evaluación del contexto y el tema en cuestión (Celce-Murcia and Olshtain, 2014).

Ya sea que quienes se hayan involucrado en el aprendizaje de una lengua como el inglés lo hayan hecho con el fin de utilizarla para comunicarse o con el de analizarla en detalle, a través de los tiempos, la metodología de la enseñanza de idiomas utilizada en las clases, ha involucrado la enseñanza de las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir (listening, speaking, reading, and writing) de manera segregada o integrada en diversos grados de intensidad. Como afirman Fromkin, Rodman y Hyams (2014), el uso de una lengua involucra entenderla, hablarla, leerla, escribirla y, por consiguiente, comunicarse en ella, mientras que el análisis de una lengua involucra aprender sus reglas gramaticales de morfología, sintaxis, significados (semántica y pragmática), fonética y fonología. La integración de la enseñanza de las mencionadas habilidades tiene que ver con el uso comunicativo de la lengua mientras que la segregación tiene que ver más con el análisis de la lengua que se aprende.

A continuación revisamos conceptos relevantes para la enseñanza de las habilidades lingüísticas, preferiblemente desde un enfoque integrado.

La competencia comunicativa (communicative competence)

Competencia comunicativa es un término acuñado por el lingüista norteamericano Dell Hymes (1972) en reacción a la noción de ‘competencia lingüística’ basada en la disyuntiva de la competencia y la actuación (competence and performance) propuesta por Noam Chomsky en 1965, la cual Hymes consideraba como demasiado limitada debido a que la ‘creatividad gobernada por reglas’ a la que Chomsky aludía al describir la gramática de un niño de tres a cuatro años, que, según este experto, se multiplicaba rápidamente, no consideraba suficientemente las reglas sociales y funcionales de la lengua. Dicha noción se basaba en una abstracción de un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea y no consideraba los factores socioculturales del lenguaje (Brown, H.D., 2014).

Para Hymes, la competencia comunicativa es el conocimiento funcional intuitivo y el control de los principios del uso del lenguaje; es la capacidad de utilizar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas. Como Hymes observa:

(...) un niño normal adquiere conocimiento de oraciones no solo al nivel de si son o no gramaticales, sino también de si son apropiadas. Él o ella adquiere competencia en cuanto a cuándo hablar, cuándo no, y sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera. En resumen, un niño se vuelve capaz de realizar un repertorio de actos de habla [speech acts], de participar en eventos de habla [speech events], y de evaluar la realización de los mismos por parte de otros. (Hymes 1972, p. 277)

Una década después, Sandra Savignon (1983) se refirió a la competencia comunicativa como algo relativo, no absoluto, que depende de la cooperación de todos los participantes involucrados. Para ella, dicha competencia no es tanto un proceso de desarrollo intrapersonal, como se describe en los primeros escritos de Chomsky, sino más bien un constructo dinámico e interpersonal que solo puede ser examinado por medio del comportamiento manifiesto de dos o más personas que participan en la comunicación (Brown, H.D., 2008, 2014).

La investigación teórica y empírica reciente sobre la competencia comunicativa está en gran parte basada tanto en los modelos de Canale and Swain (1980), Bachman (1990) y Littlewood (2011), como en la descripción de los componentes de la competencia lingüística comunicativa descritos en el MCER.

El marco teórico o modelo propuesto por Michael Canale y Mirrell Swain en 1980 en un principio tuvo tres componentes principales, es decir, campos de conocimiento y destrezas: competencia

gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. En una versión posterior de este modelo en 1983, Canale transfirió algunos elementos de la competencia sociolingüística al cuarto componente, al que llamó competencia del discurso.

En el modelo original de Canale y Swain (el de 1980), la competencia gramatical está principalmente definida en términos de la competencia lingüística de Chomsky (Richards y Rodgers, 2014), quien la definía como el sistema que hace posible que los hablantes de un idioma produzcan y entiendan un número infinito de oraciones en su lengua materna y que estos puedan distinguir entre oraciones gramaticales y no gramaticales en dicha lengua (Brown, 2007). Debido a esto, algunos teóricos (por ejemplo, Savignon, 1983), cuyo trabajo teórico y/o empírico sobre la competencia comunicativa se basó en gran parte en el modelo de Canale y Swain, utilizan el término competencia lingüística para referirse a la competencia gramatical.

De acuerdo a Canale y Swain, la competencia gramatical se refiere a la maestría del código lingüístico (verbal o no-verbal) que incluye el conocimiento del vocabulario, así como el conocimiento de las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas y ortográficas. Esta competencia permite al hablante utilizar conocimientos y destrezas necesarias para entender y expresar el significado literal de las expresiones.

En consonancia con la creencia de Hymes acerca de la adecuación del uso del lenguaje en una variedad de situaciones sociales, la competencia sociolingüística en el modelo de Canale y Swain incluye el conocimiento de las reglas y convenciones que subyacen a la adecuada comprensión y uso del lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales (Brown, 2007).

Canale (1983, 1984) describió la competencia del discurso como el dominio de reglas que determinan maneras en que las formas y los significados se combinan para alcanzar una unidad significativa de textos hablados o escritos. La unidad de un texto se posibilita por la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. La cohesión se logra mediante el uso de dispositivos de cohesión (por ejemplo, pronombres, conjunciones, sinónimos, estructuras paralelas, etc.) que ayudan a vincular oraciones individuales y enunciados a un todo estructural. Los medios para lograr la coherencia, por ejemplo, la repetición, la progresión, la coherencia, la pertinencia de las ideas, etc., permiten la organización del significado, es decir, establecer una relación lógica entre los grupos de enunciados.

En el modelo de Canale y Swain, la competencia estratégica se compone del conocimiento de las estrategias de comunicación verbales y no verbales que se convocan para compensar las fallas en la

comunicación que la competencia insuficiente en uno o más de los componentes de la competencia comunicativa puede ocasionar. Dichas estrategias de comunicación incluyen parafrasear, perifrasear, repetir, dudar, evitar palabras, estructuras o temas, conjeturar, cambiar de registro y estilo, modificar mensajes, etc. Canale (1983) señaló que esta competencia también se puede utilizar para mejorar la efectividad de la comunicación. En un sentido cualitativo, la competencia estratégica es diferente a los otros tres componentes de la competencia comunicativa porque no es un tipo de conocimiento almacenado y porque incluye aspectos no cognitivos como la confianza en sí mismo, la disposición a tomar riesgos, etc. Sin embargo, debido a que la misma interactúa con otros componentes, esta competencia permite a los alumnos enfrentarse con éxito a deficiencias en uno de los otros campos de competencia.

El modelo de Canale y Swain ha dominado tanto los campos de la adquisición de idiomas, ya sea como segundas lenguas o como lenguas extranjeras, como el de las pruebas de idiomas; la tendencia a utilizar este modelo, o referirse al mismo, ha permanecido aún después de que Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) propusieran un modelo comprensivo de competencia comunicativa.

Tomando en cuenta los resultados de investigaciones teóricas y empíricas previas, de finales de los años ochenta, Bachman (1990) propuso un nuevo modelo de competencia comunicativa o, más precisamente, el modelo de capacidad comunicativa del lenguaje (“communicative language ability”). Ese modelo fue, sin embargo, ligeramente alterado por Bachman y Palmer a mediados de los años 90.

Según Bachman y Palmer (1996), muchos rasgos de los usuarios de una lengua, como algunas características generales, el conocimiento que tengan sobre diversos tópicos, sus esquemas afectivos y su dominio de la lengua, influyen la capacidad comunicativa del lenguaje. La característica más crucial es la capacidad lingüística, la cual consta de dos amplios ámbitos: el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica. El conocimiento lingüístico se compone de dos componentes principales: el conocimiento organizacional y el conocimiento pragmático, los cuales se complementan para lograr un uso comunicativamente eficaz del lenguaje.

En el modelo de Bachman y Palmer, el conocimiento organizacional está compuesto por las habilidades implicadas en un control sobre las estructuras del lenguaje formal, es decir, el conocimiento gramatical y textual. El conocimiento gramatical incluye varias áreas bastante independientes del conocimiento tales como el conocimiento del vocabulario, de la morfología, de la sintaxis, de la fonología, y de la grafología. Dichas áreas posibilitan el reconocimiento y la producción de oraciones gramaticalmente correctas, así como la comprensión del contenido proposicional de las mismas.

El conocimiento textual hace posible la comprensión y la producción de textos (hablados o escritos). Abarca el conocimiento de las convenciones para la combinación de frases o enunciados en textos, es decir, el conocimiento de la cohesión (formas de marcar las relaciones semánticas entre dos o más frases en un texto escrito o enunciados en una conversación) y el conocimiento de la organización retórica (manera de desarrollar textos narrativos, descripciones, comparaciones, clasificaciones, etc.) o la organización conversacional (convenciones para iniciar, mantener y cerrar conversaciones).

En el año 2011, el reconocido autor de libros sobre aprendizaje de idiomas y sobre la enseñanza comunicativa de lenguas (Communicative Language Teaching o CLT en inglés) William Littlewood proporcionó otra conceptualización de la competencia comunicativa utilizando cinco dimensiones separadas; dicha conceptualización ha sido considerada principalmente como un reordenamiento de las definiciones de Canale y Swain y de Bachman. Tres de las competencias de su definición han sido tomadas de modelos anteriores y no muestran prácticamente ninguna redefinición: la lingüística, la del discurso y la sociolingüística.

Sin embargo, Littlewood añadió la competencia pragmática como un nodo separado: la capacidad de "utilizar los recursos lingüísticos para transmitir e interpretar significados en situaciones reales, incluyendo aquéllas en las que se enfrentan problemas debido a lagunas en los conocimientos" (como se citó en Brown, 2014, p.210). Se puede deducir entonces que este autor prefiere el término competencia pragmática sobre el término competencia estratégica. En su conceptualización, Littlewood también añadió una quinta dimensión, la sociocultural, la cual incluye "el conocimiento y los supuestos culturales que afectan el intercambio de significados" (como se citó en Brown, 2014, p.210).

Por último, nos referiremos al modelo o más bien la descripción de la competencia comunicativa en el MCER (2001), el modelo que rige la evaluación, así como el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas en Europa y otras partes del mundo. En el MCER, a la competencia comunicativa se le concibe solo en términos de conocimiento. Incluye tres componentes básicos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Es importante resaltar que la competencia estratégica no forma parte de dichos componentes. Por otro lado, resulta interesante que cada componente del conocimiento de la lengua sea explícitamente definido como el conocimiento de sus contenidos y capacidad de aplicarlo. Por ejemplo, la competencia de la lengua (o competencia lingüística) se refiere al conocimiento y la capacidad de utilizar los recursos lingüísticos para formar mensajes bien estructurados.

Los subcomponentes de la competencia lingüística son las competencias léxicas, las gramaticales, las semánticas, las fonológicas, las ortográficas y las fonéticas. La competencia sociolingüística se

refiere a la posesión de conocimientos y habilidades para el uso apropiado del lenguaje en un contexto social. Se destacan los siguientes aspectos de esta competencia: los elementos lingüísticos que marcan las relaciones sociales, las normas de comportamiento adecuado, y las expresiones de la sabiduría de los pueblos, las diferencias en el registro y los dialectos y el estrés.

El último componente de este modelo, la competencia pragmática, implica dos subcomponentes: la competencia discursiva y la competencia funcional. Una parte de ambas competencias es la denominada competencia de planificación, la cual se refiere a la secuenciación de los mensajes de acuerdo con los esquemas interaccionales y transaccionales. La competencia estratégica se menciona en la parte del MCER dedicada a la discusión del uso del lenguaje comunicativo. Esta competencia es concebida como el uso de la estrategia en el sentido más amplio, ya que la misma involucra no solo el uso de estrategias de comunicación que pueden ayudar a vencer la carencia en un área particular del conocimiento de la lengua, sino también en el uso de todos los tipos de estrategias de comunicación. En cuanto a los autores del CEF, el uso de estrategias puede ser comparado con la aplicación de principios metacognitivos, tales como la planificación, la consecución, el control y la corrección, sobre diferentes formas de actividad lingüística como la recepción, la interacción, la producción y la meditación.

BICS y CALP

BICS y CALP son dos conceptos fundamentales para el entendimiento de cuáles son las mejores formas de enseñar las habilidades lingüísticas cuando el logro de competencia comunicativa está en juego. En español, BICS (basic interpersonal communication skills) se traduce como habilidades básicas de comunicación interpersonal, mientras que CALP (cognitive academic language processing skills) se traduce como habilidades cognitivas de procesamiento del lenguaje académico. Estos términos surgieron de los primeros trabajos del lingüista canadiense Jim Cummins (1984), en los que demostró en una matriz sencilla sus ideas sobre los dos 'continuos' principales del desarrollo de una segunda lengua. BICS describe el desarrollo de la fluidez conversacional (el dominio de habilidades básicas de comunicación interpersonal) en la segunda lengua, mientras que CALP describe el uso del lenguaje en situaciones académicas descontextualizadas (el dominio del lenguaje académico cognitivo).

En su célebre obra *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, el lingüista Collin Baker afirma que "BICS ocurre cuando hay apoyos contextuales y soportes para la transmisión de mensajes en un idioma. Las situaciones cara a cara 'embebidas de contexto' (context embedded) proporcionan, por ejemplo, apoyo no verbal para asegurar la comprensión. Las acciones con los ojos y las manos, la retroalimentación instantánea, así como las señales y las pistas apoyan el

lenguaje verbal. CALP, por otro lado, se dice que ocurre en situaciones académicas ‘reducidas de contexto’ (context reduced). Cuando las habilidades de pensamiento de orden superior (por

ejemplo, análisis, síntesis, evaluación) son requeridas en el currículo, el lenguaje es ‘desarraigado’ (disembedded) de un contexto significativo y solidario. A las situaciones en las que el lenguaje es ‘desarraigado’ (disembedded) se les conoce a menudo como de ‘contexto reducido’ (Baker, 2006, p. 174).

Las comúnmente utilizadas siglas BICS describen el lenguaje social, conversacional usado para la comunicación oral. Este tipo de comunicación ofrece muchas señales al oyente y es un lenguaje ‘embebido de contexto’. Según expertos en bilingüismo como Jim Cummins y Colin Baker, por lo general, se necesitan unos dos años para que los estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos comprendan fácilmente el lenguaje social ‘embebido de contexto’. Los aprendices del idioma inglés pueden comprender el lenguaje social observando el comportamiento no verbal de los hablantes de dicho idioma (gestos, expresiones faciales y acciones oculares); observando las reacciones de otros; prestando atención a señales de voz tales como el fraseo, las entonaciones y el estrés; observando imágenes, objetos concretos y otras señales contextuales que estén presentes; y/o pidiendo que se les repita o se les aclare algo que se ha dicho.

CALP es el lenguaje ‘reducido de contexto’ del aula académica. Según expertos en bilingüismo como Cummins y Baker, se necesitan de cinco a siete años para que los aprendices del idioma inglés lleguen a dominar el lenguaje del aula porque: las pistas no verbales están ausentes; hay menos interacción cara a cara; el lenguaje académico es a menudo abstracto; las exigencias de alfabetización son altas (textos narrativos y expositivos y los libros de texto se escriben más allá del dominio lingüístico de los estudiantes); y a menudo se necesita el conocimiento cultural/lingüístico para comprender plenamente.



Figura 1: Matriz BICS/CALP. Elementos de la matriz de Cummins. Basada en el modelo original.

La figura anterior ilustra los elementos de la matriz de Cummins. El eje horizontal de la matriz BICS/CALP representa un continuo del lenguaje ‘embebido de contexto’ al ‘reducido de contexto’, que va desde la situación en la que el aprendiz utiliza pistas externas e información, como gestos faciales, objetos reales y la representación pictórica para lograr la comprensión, al otro extremo donde el aprendiz debe depender de las señales lingüísticas y el conocimiento sobre el lenguaje y el texto para entender los significados. El eje vertical está relacionado con el grado de involucramiento cognitivo activo en una tarea, pasando de tareas que no son muy exigentes a actividades progresivamente desafiantes a nivel cognitivo. Por lo tanto, una actividad en la esquina superior izquierda (embebida de contexto y cognitivamente no exigente) como las de conversaciones cara a cara podría ser apropiada para un principiante, pero las tareas en la esquina inferior derecha (reducidas de contexto y más cognitivamente exigentes), tales como las de la redacción de una prueba estandarizada, serían tareas para los estudiantes avanzados.

Mediante el uso de la matriz anterior, podemos ver cómo ciertas tareas pueden ser más o menos exigentes. El lenguaje embebido de contexto (context embedded language) es el lenguaje apoyado por claves contextuales en el ambiente tales como objetos, utilería, manipulables, imágenes, gráficos, diagramas y así sucesivamente; este tipo de lenguaje ayuda al aprendiz de un segundo idioma a extraer significados de la información hablada y/o escrita. El lenguaje embebido de contexto es también el resultado de la interacción de los estudiantes entre sí para obtener pistas de carácter interpersonal que les permitan seguir construyendo significados. Un contexto de “aquí y ahora” es un ingrediente necesario para que la información sea comprensible.

En el lenguaje descontextualizado, así como en el lenguaje reducido de contexto, hay pocas pistas presentes para apoyar las palabras habladas o escritas y así ayudar a que el lenguaje sea comprensible. El lenguaje de contexto reducido es abstracto y el contexto generalmente es conocido solo por el autor, como en los libros de texto, las novelas, las conferencias y las pruebas de conocimientos. El cuadrante C y el cuadrante D son “de contexto reducido” según el prototipo de dominio de idiomas de Jim Cummins.

El modelo de Cummins ha demostrado ser útil para identificar y desarrollar las tareas apropiadas para los estudiantes de idiomas. Por ejemplo, en la preparación de tareas para los estudiantes con un nivel principiante de dominio del inglés, los docentes podrían comenzar con tareas contextualizadas y actividades prácticas que sean de baja demanda cognitiva, tales como nombrar artículos o un simple ejercicio de pareo. Los estudiantes con niveles de dominio del idioma más avanzados requerirían apoyo contextual, pero necesitarían tareas más cognitivamente exigentes.

Hay que mantener en mente que, al conceptualizar de esta manera la competencia bilingüe, Cummins y otros investigadores sugieren que en promedio los estudiantes necesitan aproximadamente dos años para lograr un uso funcional y social de una segunda lengua, pero que puede tomar de cinco a siete años o más, para que algunos estudiantes bilingües logren un nivel de competencia lingüística académica comparable a sus pares monolingües que hablan inglés.

Enseñanza integrada o segregada de las habilidades lingüísticas

Por diversas razones, la enseñanza estructural (gramatical) tradicional del inglés tiende a enseñar las cuatro habilidades (destrezas) lingüísticas, escuchar, hablar, leer y escribir, por separado, y los materiales y actividades que se diseñan, usualmente, se enfocan en una habilidad en particular mientras se ignora a las demás. Indudablemente, un enfoque separado en habilidades individuales, si es bien llevado, puede jugar un rol muy útil en el aceleramiento del aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes (Jing, 2006). Sin embargo, dado que el enfoque integrado de enseñanza de idiomas coincide con la forma en que nos comunicamos en la vida real y que la integración de las habilidades lingüísticas puede traer una gran cantidad de beneficios para la enseñanza del inglés, vale la pena experimentarlo en las clases comunicativas a pesar de las altas exigencias que ello demanda de los profesores (Diana, 2014).

Los profesores que imparten cursos de inglés como lengua extranjera pueden desarrollar las capacidades de los estudiantes en la lengua a través de la aplicación de un enfoque integrador para el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula, en el que las cuatro habilidades en la adquisición de conocimientos en un idioma extranjero pueden ser enseñadas de manera coherente y practicadas en conjunto, dando la relevancia necesaria a una sobre la otra cuando la ocasión así lo amerite.

De acuerdo a R. Oxford (2001), una imagen que se puede utilizar para ilustrar la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera (ESL/EFL) es la de un tapete. Dicho tapete se teje a partir de muchos hilos, tales como las características del profesor, el estudiante, el escenario o contexto y los idiomas relevantes (es decir, el inglés y las lenguas maternas de los alumnos y el profesor).

Para que el telar de la instrucción pueda producir un tapiz grande, fuerte, hermoso y colorido, todos estos filamentos deben estar entrelazados de forma positiva. Por ejemplo, el estilo de enseñanza del profesor debe abordar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, el alumno debe estar motivado y el escenario o contexto debe proporcionar recursos y valores que apoyen la enseñanza de la lengua. Sin embargo, si los hilos no se tejen juntos con eficacia, es probable que el telar de la instrucción produzca algo pequeño, débil, desigual y pálido en nada parecido a un tapete (Oxford, 2001).

En la analogía utilizada por Oxford (2001), además de los cuatro hilos mencionados -el profesor, el estudiante, el escenario o contexto y los idiomas relevantes- otros hilos importantes componen el tapete. En un sentido práctico, de estos hilos uno de los más importantes se compone de las

principales habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir. Este hilo también incluye habilidades asociadas o relacionadas, tales como el conocimiento de vocabulario, ortografía, pronunciación, sintaxis, significado y uso de la lengua. La comunicación óptima en ESL/EFL (inglés como segunda lengua o como lengua extranjera) se logra cuando se entrelazan las habilidades durante la instrucción. Esto se conoce como el enfoque de habilidades integradas o instrucción de habilidades (destrezas) integradas.

Cuando no ocurre el entrelazado al que se refiere Oxford, el hilo consiste simplemente de habilidades distintas segregadas—hilos paralelos que ni se tocan, ni se apoyan ni interactúan entre sí. Esto a veces se conoce como el enfoque de habilidad segregada. Otro título para este modo de instrucción es el de enfoque basado en la lengua, porque la propia lengua es el foco de la instrucción (la lengua para el bien de la lengua); en este enfoque, el énfasis no está en el aprendizaje para la comunicación auténtica (Oxford, 2001). Al examinar la instrucción de habilidad segregada, podemos ver las ventajas de integrar las habilidades y movernos hacia el mejoramiento de la enseñanza para el beneficio de quienes desean aprender inglés.

En el enfoque segregado de la enseñanza de idiomas, el dominio de habilidades lingüísticas específicas tales como leer y hablar es visto como la clave para el éxito en el aprendizaje de una lengua, y típicamente el aprendizaje de la lengua se da de manera separada del aprendizaje de contenidos (Banegas, 2012; Mohan, 1986). Esto es completamente contradictorio con la manera integrada en que la gente normalmente utiliza las habilidades lingüísticas para comunicarse y no va en la misma dirección hacia donde se han estado moviendo los expertos en la enseñanza de lenguas en los últimos años.

La segregación de habilidades (o destrezas) se refleja en programas de ESL/EFL (inglés como segunda lengua o como lengua extranjera) tradicionales de corte estructural que ofrecen clases que se concentran en el conocimiento segregado de la lengua con el fin de lograr competencia lingüística. Quizás esas clases se ofrecen porque los profesores y los administradores de los programas creen que logísticamente es más fácil presentar cursos de cómo escribir divorciados del hablar, o cursos en comprensión oral (escuchar) aislados de la lectura. Es posible que creen que es educacionalmente imposible concentrarse en más de una habilidad a la vez (Oxford, 2001).

La enseñanza segregada de las habilidades lingüísticas se centra en el docente más que en los alumnos y esta enfatiza el logro de la competencia lingüística más que el de la competencia comunicativa, lo cual representa una contradicción del propósito principal de aprender una lengua que es la comunicación. La instrucción en este tipo de enfoque de enseñanza de las destrezas lingüísticas tiende a estar orientada a una habilidad específica a la vez, enfatizando la adquisición de habilidades y sub-habilidades jerárquicamente dispuestas, con el docente actuando como la

autoridad central. Los estudiantes, en muchas de las actividades de clase, son mayormente participantes pasivos que deben hacer solo lo que el docente indique y deben hacerlo con el mayor grado de corrección posible y con limitadas oportunidades de utilizar el idioma en estudio con flexibilidad y/o creatividad (Kumaravadivelu, 2006). Asimismo, se alienta a los estudiantes a identificar un gran número de palabras, modismos y estructuras gramaticales individuales para mejorar su competencia lingüística en lugar de utilizar el lenguaje para propósitos comunicativos reales. Este procedimiento tradicional de enseñanza disminuye la motivación de los estudiantes y el interés en aprender inglés (Duff, 2014; Huang, 2016).

Aun si fuera posible desarrollar totalmente una o dos habilidades/destrezas lingüísticas en ausencia de todas las demás, tal enfoque no aseguraría la preparación adecuada para el éxito posterior en la comunicación académica, el uso de la lengua relacionado con carreras específicas o la interacción diaria en la lengua. En el caso particular del método para la enseñanza de lenguas conocido como Grammar-Translation (Gramática-Traducción), el mismo enseña a los estudiantes a analizar la gramática y a traducir (por lo general por escrito) de una lengua a la otra. Este método restringe la lengua que se aprende a una variedad muy estrecha, no comunicativa que no prepara a los estudiantes para usar la lengua en la vida diaria (Curtis, 2017).

Por fortuna, en muchos casos en los que se habla de un curso de ESL/EFL de habilidad segregada, la segregación de la habilidad podría ser solo parcial o incluso ilusoria. Si el instructor es creativo, un curso al que se le ha dado un título exclusivo con el nombre de una habilidad lingüística específica, en realidad es posible que involucre múltiples habilidades integradas. Por ejemplo, en un curso de lectura intermedia, el instructor podría dar todas las instrucciones de forma oral y de esa manera los estudiantes tendrían que usar sus habilidades de comprensión oral (listening) para poder entender la asignación que se les ha dado. También es posible que en tal tipo de curso los estudiantes discutan las lecturas y, por lo tanto, para ello tengan que emplear sus habilidades de comprensión y expresión oral, así como otras habilidades asociadas, tales como la pronunciación, la sintaxis y el uso social.

Asimismo, los estudiantes también podrían tener que resumir o analizar las lecturas de manera escrita, lo cual activaría sus habilidades de escritura. Se podría decir entonces que en realidad algunos cursos con el nombre de una habilidad lingüística específica en verdad reflejan un enfoque de habilidades integradas.

Este mismo tipo de situación se da con libros de texto en el área de ESL/EFL. Una serie en particular podría poner de relieve ciertas habilidades en un libro o en otro, pero todas las habilidades de la lengua, sin embargo, podrían estar presentes en las tareas de cada libro que compone la serie (Garton & Graves, 2014; Harmer, 2015). De esta manera, los estudiantes tienen el

beneficio de practicar todas las habilidades de la lengua de forma integrada, natural, comunicativa, incluso si una habilidad particular es el objetivo principal de uno de los volúmenes de una serie de ESL/EFL en particular.

En el Longman Dictionary of Applied Linguistics (Diccionario Longman de Lingüística Aplicada), Richards, Platt, y Weber (1985:144) definen la enseñanza de las habilidades integradas como “la enseñanza de las habilidades lingüísticas de la lectura, la escritura, la escucha y el habla en conjunción entre sí como cuando una lección implica actividades que relacionan la escucha y el habla con la lectura y la escritura” (citado en Hinkel, 2010). Es importante resaltar que el primer lingüista que promovió la integración de las cuatro habilidades lingüísticas fue H.G. Widdowson (1978, p. 144), quien señaló que “los usos lingüísticos se llevan a cabo en forma de discurso y en contextos sociales concretos, no en 'unidades' discretas”.

Por esta razón, para convertirse en usuarios competentes de un idioma, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades receptivas y productivas en el discurso hablado y el escrito. En su propuesta integrada y comunicativa de enseñanza de idiomas en general y en particular del inglés para fines específicos, Widdowson (1978) puso gran énfasis en la integración de las cuatro habilidades lingüísticas.

La integración de las habilidades lingüísticas en el aula de idiomas se trata del desarrollo de una serie de actividades o tareas que utilizan cualquier combinación de las cuatro habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, en una secuencia continua y relacionada. Al exponer a los estudiantes a dichas habilidades de manera integrada se posibilita la fluidez en el desarrollo del programa de aprendizaje, dado que las tareas están estrechamente relacionadas entre sí y se llevan a cabo en diferentes y variados contextos y formas donde se puede reciclar y revisar el lenguaje que ha sido enseñado anteriormente.

Con respecto a la integración de las habilidades lingüísticas, el reconocido autor de libros sobre enseñanza-aprendizaje de idiomas H. Douglas Brown (2001) expresa lo siguiente:

Algunos pueden argumentar que la integración de las cuatro habilidades disminuye la importancia de las reglas de escuchar, hablar, leer y escribir que son exclusivas de cada habilidad separada. Tal argumento raramente puede sostenerse cuando se da un cuidadoso escrutinio de los cursos de habilidades integradas. En todo caso, la riqueza añadida de estos últimos [los cursos de habilidades lingüísticas integradas] da a los estudiantes una mayor motivación

que se convierte en una mejor retención de los principios efectivos sobre hablar, escuchar, leer y escribir. En lugar de verse obligados a andar a paso lento a lo largo de un curso que se limita a un solo modo de actuación, a los estudiantes se les da la oportunidad de diversificar sus esfuerzos en tareas más significativas. Esta integración puede, por supuesto, seguir utilizando un enfoque fuerte y basado en principios para lo que concierne a las características separadas y únicas de cada habilidad. (p. 233)

Las palabras de Brown (2001) resumen la esencia de la enseñanza integrada de las habilidades lingüísticas y de sus principales beneficios, sobre lo cual también escribe en los mismos términos en la sexta edición (2014) de su renombrada obra “Principles of Language Learning and Teaching”.

Formas de integrar las habilidades lingüísticas durante la instrucción

Tomando en cuenta el tipo de estudiantes y el contexto de la clase, las habilidades lingüísticas pueden ser integradas en diferentes maneras. El enfoque de enseñanza integrado más simple y básico es la incorporación de dos habilidades en el mismo medio lingüístico; es decir, en el medio oral que incluye escuchar y hablar, o en el medio escrito que incluye la lectura y la escritura. Dicha integración puede darse muy naturalmente en clase sin mucho esfuerzo por parte del profesor o los estudiantes. Además, las habilidades receptivas de escuchar y leer (listening and reading) no pueden funcionar solas en el aula ESL/EFL. Por lo tanto, una habilidad productiva, como hablar (speaking) o escribir (writing), puede ser incorporada con una habilidad receptiva, como escuchar (listening) o leer (reading) (Harmer, 2015; Hinkel, 2010); por ejemplo, en el caso de habilidades de escucha (listening), los estudiantes pueden escribir o hablar a fin de expresar lo que han entendido sobre información que han escuchado.

La integración más compleja es aquella en la que más de dos habilidades son integradas; de esta manera, la integración puede darse entre tres a cuatro habilidades. La integración compleja ocurre cuando la clase es una combinación de habilidades lingüísticas múltiples (Hinkel, 2010). Por ejemplo, el uso de material de escucha o de lectura con el fin de promover una actividad de hablar y otra de escribir. En este caso, el contenido y el tema de las tareas o actividades influirán en las habilidades que se integrarán (Amin Mekheimer & Shabieb Aldosari, 2013). Hinkel (2010) también sostiene que en situaciones complejas de integración de las habilidades lingüísticas en el aula los materiales deben organizarse basándose en el mismo tema. Siendo así, se trata de un enfoque más ‘basado en el discurso’ donde las habilidades se organizan de manera que se facilite la cohesión temática, en lugar de centrarse en elementos de una habilidad segregada específica sin ningún contexto (Celce-Murcia & Olshtain, 2014).

La integración de las cuatro habilidades lingüísticas, ya sea simple o compleja, persigue la comunicación realista. Esto significa que los docentes deben enseñar a nivel del discurso, no solo a

nivel de oraciones o palabras y frases individuales; tengamos en cuenta que el discurso es toda una unidad de texto comunicativo, ya sea hablado o escrito.

Tipos de instrucción típicos de la enseñanza integrada de las habilidades lingüísticas

La integración de la enseñanza de las habilidades lingüísticas sigue los principios del enfoque comunicativo, con varios énfasis pedagógicos, objetivos, materiales didácticos, actividades y procedimientos que desempeñan un papel central en la promoción del uso comunicativo de la lengua. Actualmente, los modelos para la enseñanza integrada comunicativa incluyen diversos modelos de instrucción, tales como el basado en el contenido (content based instruction), el basado en las tareas (task based instruction), el basado en competencias (competency based instruction) y el basado en estándares (standards based instruction) (Duff, 2014; Hinkel, 2006).

Los dos tipos de instrucción más típicos del enfoque integrado de la enseñanza de idiomas son 'content based instruction' (la instrucción basada en el contenido) y 'task-based instruction' (la instrucción basada en tareas). El primero enfatiza el aprendizaje de la lengua a través del uso de contenidos de diversas áreas, mientras que el segundo enfatiza la realización de tareas que involucren el uso comunicativo de la lengua. Ambos se benefician de una variedad diversa de materiales, libros de texto y tecnologías para el aula ESL/EFL.

Content-Based Instruction/ Instrucción basada en el contenido

En la instrucción basada en el contenido ('content-based instruction'), los estudiantes practican todas las competencias lingüísticas de forma comunicativa y altamente integrada mientras aprenden contenidos como ciencias, matemáticas y estudios sociales. La enseñanza basada en el contenido es valiosa en todos los niveles de competencia, pero la naturaleza del contenido puede diferir de acuerdo al nivel de aptitud.

Para los principiantes, el contenido a menudo implica habilidades básicas de comunicación social e interpersonal, pero pasado el nivel de principiantes, el contenido puede llegar a ser cada vez más académico y complejo. El enfoque conocido como 'Cognitive Academic Language Learning Approach' (CALLA), creado en 1994 por Anna Uhl Chamot y J. Michael O'Malley y utilizado por más de 30 distritos escolares en los Estados Unidos, así como en muchos países, muestra cómo las estrategias de aprendizaje pueden ser integradas en el aprendizaje simultáneo de contenido y lengua (Wannagat, 2007).

Existen tres modelos generales de 'content-based language learning': el basado en el tema, el adjunto y el protegido ('sheltered'). El modelo basado en el tema integra las competencias lingüísticas en el estudio de un tema (por ejemplo, violencia urbana, diferencias interculturales en las prácticas matrimoniales, maravillas naturales del mundo, o un tema amplio tal como el cambio).

El tema debe ser muy interesante para los estudiantes y debe permitir la práctica de una amplia variedad de habilidades lingüísticas, siempre al servicio de la comunicación sobre el tema. En la actualidad, esta es la forma más útil y generalizada de la instrucción basada en el contenido y se encuentra en muchos libros innovadores de ESL y EFL.

En el modelo adjunto, los cursos de lengua y los contenidos de otras asignaturas se imparten por separado, pero son cuidadosamente coordinados. En el modelo protegido, los contenidos se imparten en un lenguaje simplificado y adaptado al nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes.

Task-Based Instruction/ Instrucción basada en la tarea

En la instrucción basada en la tarea ('task-based instruction'), los estudiantes participan en tareas comunicativas en inglés. Las tareas se definen como actividades que pueden funcionar de forma independiente como unidades fundamentales y que requieren comprender, producir, manipular, o interactuar en un lenguaje auténtico mientras que se presta atención principalmente al significado antes que a la forma (Nunan, 2010). 'Task-based language teaching' se ha desarrollado considerablemente desde la publicación del libro de David Nunan *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (1989), texto que ha ayudado a enriquecer la agenda de investigación en metodología de la enseñanza del inglés (Shigeru, 2013).

El modelo de instrucción basada en la tarea está empezando a influir en la medición de estrategias de aprendizaje, no solo en la enseñanza de ESL y EFL. En la instrucción basada en tareas, el trabajo en parejas y el trabajo en grupo se utilizan a menudo para aumentar la colaboración y la interacción entre los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes trabajan juntos para escribir y editar un periódico de clase, desarrollar un anuncio de televisión, actuar escenas de una obra de teatro o participar en otras tareas comunes. Otros formatos de aprendizaje cooperativo más estructurados pueden utilizarse también en la instrucción basada en tareas.

Este tipo de instrucción es relevante para todos los niveles de dominio del idioma, pero la naturaleza de la tarea varía de un nivel a otro. Las tareas se vuelven cada vez más complejas en los niveles superiores de habilidad de la lengua. Por ejemplo, a alumnos principiantes se les podría pedir que se presentaran los unos a los otros y que compartieran información específica y limitada sobre sí mismos. A estudiantes más avanzados se les podría poner tareas más complejas y exigentes, tales como llevar a cabo una encuesta de opinión pública en una escuela, universidad o centro comercial.

Communicative Language Teaching/Enseñanza Comunicativa de Lenguas

La enseñanza comunicativa de lenguas o Communicative Language Teaching (CLT) en inglés, más que un método o un enfoque de enseñanza de idiomas, es “un conjunto de principios que determinan los objetivos de la enseñanza de idiomas, el mecanismo que los estudiantes utilizan para aprender un idioma, las características de las actividades del aula que mejor facilitan el aprendizaje del idioma, y los roles de profesores y alumnos en el entorno del aprendizaje de idiomas” (Richards, 2006, p. 2). Este conjunto de principios surgió durante los años 70 como una reacción contra métodos anteriores, tales como el Gramática-Traducción (Grammar-Translation Method) y el Audiolingual (Audiolingual Method), los cuales se centraban en la enseñanza de estructuras gramaticales y oraciones de plantillas que daban poca o ninguna importancia a cómo el lenguaje es realmente utilizado, y parecían ser ineficaces, ya que muchas personas de todo el mundo no estaban logrando lo que querían: desarrollar sus habilidades de comunicación y lograr un buen dominio del inglés para poder tener acceso a áreas adicionales de empleo, viajar, aprender sobre cultura y muchas otras cosas.

CLT fue desarrollado para ayudar a las personas a comunicarse eficazmente en la lengua meta (‘target language’); apunta a lograr que los estudiantes puedan formar y producir oraciones. A diferencia de otros enfoques que se centran en la competencia gramatical, CLT enfatiza la comunicación significativa. En otras palabras, los estudiantes deben saber usar el lenguaje en diferentes contextos y para propósitos diferentes. Se trata también de comprender diferentes tipos de textos (narrativos, argumentativos, conversaciones, etc.) y de poder mantener la comunicación incluso con una gama limitada de funciones lingüísticas y vocabulario.

El objetivo principal de CLT es que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas y hagan uso de situaciones de la vida real en las que se requiere la comunicación. Desde la perspectiva de CLT, la competencia comunicativa se define como la capacidad de interpretar y poner en práctica el comportamiento social adecuado que la participación activa de los estudiantes en la producción de la lengua meta (target language) requiere.

Basados en la información sobre CLT recabada principalmente de las obras de Richards (2017) y Richards y Rodgers (2014), podemos resumir los principios de este enfoque de la siguiente manera:

•

- CLT ve el aprendizaje de idiomas como el proceso de usar el lenguaje en interacciones auténticas y significativas para, por ejemplo, participar en conversaciones, hacer llamadas telefónicas, dar explicaciones o direcciones, hablar de temas diferentes, etc.
- Es necesario dar a los estudiantes oportunidades para producir el idioma tanto en forma oral como escrita.
- Los estudiantes deben participar en conversaciones auténticas y con propósito, para desarrollar sus habilidades lingüísticas.
- La guía, el apoyo y la retroalimentación del docente son esenciales para ayudar a los estudiantes a probar nuevas formas y nuevas maneras de decir las cosas.
- Es necesario que el profesor proporcione un contexto para las interacciones reales y significativas y que ayude a los estudiantes a generar la lengua meta (target language).
- Es importante que los estudiantes usen el idioma meta dentro y fuera del aula en situaciones sociales.

CLT implica nuevos roles tanto para los docentes como para los estudiantes. Según Jack C. Richards en su libro *Communicative Language Teaching Today* (2006), los estudiantes necesitan participar en actividades en el aula que se basen principalmente en la cooperación y la autonomía; deben interactuar con sus compañeros en trabajos grupales y/o en actividades de trabajo en pareja. Esto significa que tienen que ser responsables de su propio aprendizaje, mientras que el profesor toma el papel de monitor y facilitador, al mismo tiempo que proporciona retroalimentación.

CONCLUSIONES

Además de que las cuatro habilidades (listening, speaking, reading, and writing) se complementan en el aula, el uso simultáneo de estas puede ser muy beneficioso para los estudiantes, ya que posibilita que mejoren uniformemente en las cuatro habilidades. Por ejemplo, una lectura puede proporcionar ideas a los alumnos sobre los que pueden hablar o escribir. Tajzad & Namaghi (2014) señalan que el enfoque integrado "proporciona a los alumnos tiempo de reflexión" (pág. 97). A los estudiantes se les da la autonomía para reflexionar sobre las ideas del texto de lectura o de escucha y relacionar las mismas con sus propios conocimientos, opiniones o experiencias a través del habla o la escritura. Se ha descubierto que la lectura es buena para el desarrollo de vocabulario útil y que los estudiantes tienen un mejor desempeño en la escritura (writing) cuando otras habilidades y sub-habilidades lingüísticas han sido integradas también (Akram & Malik, 2010; Cushing, 2014; Lyutaya, 2011).

Como se mencionó anteriormente, con el enfoque tradicional segregado los estudiantes tienden a estar menos motivados, ya que se les enseña el idioma como un tema en sí. A través de la integración de las habilidades se trata el idioma como un medio para la interacción, lo cual impulsa la motivación y la confianza de los estudiantes, quienes en consecuencia pueden expresar sus propias ideas y puntos de vista sin temor al docente (Duff, 2014; Huang, 2016). Tajzad & Namaghi (2014) explican que la integración de las habilidades reduce el nivel de estrés y ansiedad de los estudiantes al involucrarlos en la comunicación real de ideas en lugar de prácticas mecanizadas de habilidades lingüísticas y sus componentes.

De hecho, el enfoque segregado se centra en la forma, el dominio de la lengua, la exactitud (accuracy). Sin embargo, el enfoque integrado se centra en el significado, la utilización del lenguaje para la comunicación, la fluidez. El primer enfoque es estresante en la medida en que estimula la memorización y el dominio de las formas de la lengua, mientras que el segundo es menos estresante y cognitivamente menos exigente, ya que se centra en expresar e intercambiar ideas (Akram & Malik, 2010; Tajzad & Namaghi, 2014).

El enfoque de habilidades segregadas se centra en el docente, que es quien establece las tareas y actividades. Sin embargo, el enfoque integrado de habilidades lingüísticas da a los estudiantes autonomía y se centra en los estudiantes, ya que son libres de construir y negociar significados durante la lectura y la escucha, así como intercambiar y compartir ideas durante la escritura y el habla. Esto desafía y reconstruye el papel del profesor en la clase, además de que involucra un aumento del tiempo que habla el estudiante y una disminución del tiempo que habla el profesor. Tajzad & Namaghi (2014) observan que la integración de las habilidades conduce a "la reconceptualización del papel del docente" (p. 96). Por otro lado, Banegas (2012), Huang (2016) y Jing (2006) coinciden en que la integración exitosa de las habilidades puede hacer que las clases sean dinámicas al involucrar a los estudiantes en diversas actividades que les dan amplias oportunidades para la interacción y la comunicación y que les motivan a aprender.

REFERENCIAS

- Akram, A. and Malik, A. (2010). Integration of Language Learning Skills in Second Language Acquisition. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(14), 231-240. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.301.4890&rep=rep1&type=pdf>
- Amin Mekheimer, M. and Shabieb Aldosari, H. (2013). Evaluating an Integrated EFL Teaching Methodology in Saudi Universities: A Longitudinal Study. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 6, pp. 1264-1276, November 2013.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Banegas, D. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: models, benefits and challenges, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2/1: 111-136: Disponible en: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2907/1/SSLLT%20\(1\)%2011-136%20Banegas.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2907/1/SSLLT%20(1)%2011-136%20Banegas.pdf)
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th Edition). Pearson.
- Brown, H. D. (2008). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd Edition). Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Edition). Pearson.
- Brown, S., and Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. En Rivera, C. (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, 107-122. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. In Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.

Celce-Murcia, M. (2014). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. En Celce-Murcia, M., Brinton D., and M. Snow. *Teaching English as a Second or Foreign Language (4th Edition)*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Celce-Murcia, M and Olshtain, E. (2014). Teaching Language through Discourse. En Celce-Murcia, M., Brinton D., and M. Snow. *Teaching English as a Second or Foreign Language (4th Edition)*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Celce-Murcia, M., Brinton D., and M. Snow. (2014). Teaching English as a Second or Foreign Language (4th Edition). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Chamot, A. U. and O'Malley, M. J. (1994). The CALLA Handbook: How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach. Reading, MA: Addison Wesley.

Cummins, J. (2006). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. San Francisco, CA: College-Hill Press.

Cushing, S. (2014). Considerations for Teaching Second Language Writing. En Celce-Murcia, M., D. Brinton, and M. Snow. *Teaching English as a Second or Foreign Language (4th Edition)*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Diana, S. (2014). Communicative Language Teaching and Its Misconceptions about the Practice in English Language Teaching (ELT). *Bahasa & Sastra*, Vol. 14, N° 1, April 2014.

Duff, P.A. (2014). Communicative Language Teaching. En Celce-Murcia, M., D. Brinton, and M. Snow. *Teaching English as a Second or Foreign Language (4th Edition)*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Fromkin, V., R. Rodman, and N. Hyams. (2014). An Introduction to Language (10th Edition). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.

Garton, S., and Graves, K. (2014). *International Perspectives on Materials in ELT*. Palgrave Macmillan UK.

Harmer, J. (2015). The Practice of English Language Teaching. Pearson.

Harmer, J. (1999). The Practice of English Language Teaching. Longman.

Hinkel, E. (2014). Culture and Pragmatics in Language Teaching and Learning. En Celce-Murcia, M., Brinton D., and M. Snow. *Teaching English as a Second or Foreign Language (4th Edition)*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Hinkel, E. (2010). Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives. En *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2 ed.). Oxford University Press.

Huang, D. (2016). A Study on the Application of Task-based Language Teaching Method in a Comprehensive English Class in China. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 7.

Hymes, D. (1972). On communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Instituto Cervantes. «[Marco Común Europeo de Referencia: Presentación](#)». *Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes. Consultado el 15 de septiembre de 2017.

Jing, W. (2006). Integrating Skills for Teaching EFL-Activity Design for the Communicative Classroom. *Sino-US English Teaching*, Dec. Volume 3, No.12.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lyutaya, Tatiana. (2011). Reading Logs: Integrating Extensive Reading with Writing Tasks. *English Teaching Forum*, N°1.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Coeditan: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Paseo del Prado, Madrid

Mekheimer, M. (2011). 'Effectiveness of an Integrated, Holistic Pedagogy of EFL Skills in College Students'. *Journal of Education*. (25), 100. Kuwait.

Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison Wesley.

Nunan, D. (2010). *Task Based Language Teaching*. Online Publication. Oxford University Press.

Oxford, R. (2001). 'Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom'. ERIC Digest. ED456670.

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

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3ra Ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Richards, J.C., Platt, J & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Shigeru, S. (2013). How CLIL can impact on EFL teachers' mindsets about teaching and learning: an exploratory study on teacher recognition, *International CLIL Research Journal* 2/1: 55-66. Disponible en <http://www.icrj.eu/21/article 5.html>

Tajzad, M. & Namaghi, S. A. O. (2014). Exploring EFL Learners' Perceptions of Integrated Skills Approach: A Grounded Theory. *English Language Teaching*, 7(11), 92-98. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ 1075939.pdf>.

Wannagat, U. (2007). Learning through L2--Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10/5: 663-682.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.