

## ***Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático***

### ***Communicative usage strategies and methodological approaches in foreign languages: theoretical-practical application of the pragmatic paradigm***

**Magdalena López Pérez**

Facultad de Educación

Universidad de Extremadura

Recibido el 2 de septiembre de 2009

Aprobado el 29 de noviembre de 2009

**Resumen:** La influencia del paradigma pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, esto es, la nueva visión lingüística que aboga por analizar la lengua desde su uso más funcional, es relativamente creciente y, por ello, un enfoque didáctico sobre el que aún hay que trabajar para perfilar cómo aplicar determinados factores extralingüísticos no sólo a la enseñanza y/o aprendizaje de una lengua extranjera sino también a su uso más comunicativo. Con esta comunicación se pretende, desde una perspectiva teórica a la vez que práctica, reflexionar sobre cómo podemos impulsar a los alumnos a que aprendan una lengua extranjera cuyo fin principal sea el de alcanzar una buena competencia comunicativa. En realidad, cualquier aprendizaje lingüístico consistente en una mera acumulación de información teórica no tiene cabida tal y como hoy día se pretende enfocar la enseñanza de las lenguas extranjeras, aunque bien es cierto que el logro de una buena competencia gramatical es la base para poder obtener una buena competencia comunicativa. Es por ello que se proponen diversas estrategias pragmáticas de aplicación para poder lograr una adecuada, a la vez que aceptable, competencia comunicativa.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas extranjeras. Estrategias pragmáticas. Competencia comunicativa. Didáctica.

**Summary:** The influence of the pragmatic paradigm on the foreign languages teaching, that is to say, the new linguistic vision pleading for analysis of the language from its more functional use, is to some extent increasing and, for this reason it is still a didactic approach we have to go on working about in order to determine how to apply concrete extra-linguistic factors not only to the teaching and/or learning of a foreign language, but also to its more communicative usage. Therefore, this article aims, from a theoretical as well as practical perspective, to think about how we as teachers can encourage our students to learn a foreign language whose main purpose is that of reaching an extraordinary communicative competence. In fact, any linguistic learning consisting of a mere accumulation of theoretical information cannot be admitted in the sense that the teaching of foreign languages is pretended to be focused nowadays, although it is quite clear that achievement of a very good grammatical competence is the basis to be able to get a good communicative competence. It is for that reason that this article provides with different application pragmatic strategies so that the students can obtain an appropriate and acceptable communicative competence.

**Key words:** Teaching of foreign languages. Pragmatic strategies. Communicative competence. Didactics.

## Introducción.

Como ya afirmó ALCARAZ (1993), la perspectiva pragmática se ha convertido en la teoría lingüística con mayor repercusión en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De hecho, la lengua ha ido adquiriendo una dimensión funcional, pragmática y comunicativa de la que carecía en el pasado. De hecho, es esta nueva visión la que nos ha abierto diferentes horizontes y vías de reflexión, tal y como en su día comentó ESCANDELL (2005: 8):

*La influencia de la pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras es creciente: los enfoques didácticos actuales enfatizan de manera unánime la necesidad de tomar en consideración los factores extralingüísticos. A esta presencia han contribuido especialmente los modelos que se centran en los aspectos sociales e interaccionales del uso lingüístico.*

Pese a ello, no debemos olvidar que, para que se lleve a cabo un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como ya hemos señalado, el alumno debe alcanzar una buena competencia comunicativa, además de una excelente competencia gramatical. Dado que la producción oral es esencial para la supervivencia social, los alumnos deberían desear aprender una segunda lengua con el único propósito de utilizar esa lengua extranjera como medio de comunicación. Sin embargo, esto no siempre ocurre, ya que el hecho es que la mayoría de los estudiantes son incapaces de comunicarse oralmente con un uso fluido y correcto de la lengua inglesa tras llevar varios años, e incluso décadas, aprendiendo dicho idioma. Es por ello que, en las páginas que siguen a continuación, recogemos diversos enfoques pragmáticos no sólo para alentar a los alumnos a que realicen producciones orales durante las clases de L2, sino también analizar aquellos aspectos que forman parte, desde un punto de vista más definido, de la emergencia de la producción oral.

Es imprescindible señalar la definición de CAMPBELL *et al.* (1983: 35) del inglés como lengua internacional (EIL), principio que nos servirá como base del presente estudio:

*[...] that English in all its linguistic and sociolinguistic aspects which is used as a vehicle for communications between non-native speakers only, as well as between any combination of native and non-native speakers.*

Por lo tanto, partiendo de dicha premisa, estaríamos hablando de que el inglés que se utilizaría en las aulas sería EIL (*English as an International Language*) puesto que ocurriría en aquellas conversaciones entre hablantes no nativos únicamente (los estudiantes y el profesor, en la mayoría de las situaciones comunicativas) o entre hablantes no nativos (los estudiantes) y hablantes nativos (los profesores, sobre todo,

en centros bilingües o centros cuyo profesorado sea nativo). Una herramienta muy útil para determinar el nivel de comprensión y expresión orales y escritas que debe alcanzar un alumno en su aprendizaje de la lengua inglesa es el *Common European Framework of Reference for Languages*, publicado por el Consejo de Europa en 2001. Dicho Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establece una serie de niveles para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas: nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado, respectivamente. Además, delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías comprender, hablar y escribir. Así, la categoría de hablar, que es la que nos ocupa, integra las de interacción oral y expresión oral.

Como ya hemos señalado anteriormente y sostiene ALARCOS (1994: 17-18),

*[...] lo que hay que enseñar en la escuela y en los institutos es lengua, no gramática [...]  
La gramática, por sí sola, no enseña a emplear la lengua, no enseña a expresarse  
correctamente; su estudio ayuda.*

De hecho, esta misma afirmación que queda recogida en el MCERL reconoce también que la competencia gramatical resulta fundamental para alcanzar la competencia comunicativa, aunque bien es cierto que la competencia gramatical por sí sola evidencia lo que MARTÍNEZ AGUDO (2004) ha definido como “esterilidad comunicativa”. No se trata, sin embargo, de otorgarle una mayor primacía a una u otra competencia (la lingüística y/o gramatical y la pragmática), sino de que un adecuado equilibrio entre ambas permitirá al alumno desarrollar una adecuada competencia comunicativa en lengua extranjera:

*[...] learner's grammatical competence and pragmatic competence do not necessarily increase hand in hand. For example, learners may produce grammatically complex and correct but pragmatically inappropriate utterances [...] Conversely, learners may produce pragmatically appropriate utterances with grammatical error [...] these studies indicate that grammatical competence and pragmatic competence are separate and independent components of communicative competence (NIEZGODA & RÖVER, 2003: 65).*

Pero, ¿cómo se consigue que el alumno adquiera dicha competencia lingüística? ¿Qué métodos debemos emplear en el aula para poder lograr la adquisición de ambas competencias? Debido al amplio abanico de posibilidades con las que nos encontramos para poder desarrollar clases teóricas en el aula que les permitan al alumno aprender los conocimientos gramaticales de manera correcta, vamos a centrar nuestro estudio exclusivamente en la llamada competencia comunicativa de Hymes, tal y como refiere PONS (2005: 51):

*[...] el concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes (1972), tenía como objeto completar la distinción de Chomsky entre competencia y actuación. Un hablante, señaló Hymes, no es competente en una lengua cuando conoce su código, sino cuando,*

*además, sabe adaptar su forma de hablar a las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Este concepto es principalmente sociolingüístico, pero tiene una vertiente pragmática, en cuanto que hace referencia a la relación ente lengua y uso.*

El proceso de aprendizaje de una lengua tiene lugar necesariamente en un marco comunicativo. Para aprender un idioma hay que aprender a comunicarse y no todas las actividades que tienen lugar en una clase de idioma son comunicativas. Es frecuente entre los profesores de idiomas referirse a los “principios comunicativos”. No son “principios” en el sentido de leyes generales de aplicación universal, sino más bien pautas o tipos de ejercicios que hoy en día se tienen en cuenta en la confección del material didáctico de idiomas. Mientras más principios cumpla una actividad, más comunicativa será. Los principios comunicativos son los siguientes:

1. Debe haber dos interlocutores como mínimo. Esto, que es evidente en el caso de *speaking*, es también importante en el de *writing*. Los ejercicios comunicativos de *writing* deben ir dirigidos a un receptor que los lea y exprese su reacción. Este lector debe ser distinto del profesor, puesto que la motivación del alumno que escribe será mucho mayor si escribe para ser leído y respondido por otro niño que si sólo espera la evaluación del profesor.
2. *Information gap* (vacío de información). Una de las principales funciones del acto comunicativo es tener información que no se posee. En la clase, un tipo de ejercicio que respete el principio de *information gap* significa que el alumno debe estar en situación de poder decir a otro algo que éste no sabe, o de escuchar algo que desconoce y desea escuchar.
3. Principio de transferencia de información o “information transfer”. No es estrictamente un principio comunicativo sino una ampliación del principio del “information gap” y hace referencia a la posibilidad de transferir la información de un código a otro. Esta idea de transferencia de información permite diseñar actividades cuya finalidad sea el paso, por ejemplo, del código oral al código escrito o viceversa, o de un código escrito a otro tipo de código escrito. Incluso también es posible transferir una información obtenida visualmente al código oral o al código escrito.
4. *Task Dependency Principle* (Principio de dependencia de la tarea). Los alumnos tienen que alcanzar un objetivo claro y preciso, lo más cercano posible a las tareas comunicativas que se llevan a cabo en la vida real. Por ejemplo, escuchar atentamente y anotar un número de teléfono porque se lo tiene que dar a otro compañero para que éste llame a alguien. O indicar correctamente el camino para llegar a un punto concreto de la ciudad; si lo hace mal, el compañero se perderá. Está demostrado que la responsabilidad personal aumenta cuando el resultado final de la actividad depende de su habilidad y competencia lingüística.

5. *Jigsaw Principle*. La coherencia del discurso se construye a partir de las informaciones que van aportando distintos interlocutores. Se proporciona a cada miembro del grupo una parte distinta de la información, bien sea oralmente o por escrito; después ponen en común lo que cada uno sabe y entre todos reconstruyen la información total a partir de los fragmentos que cada uno posee.

6. Corrección para verificar el contenido. No puede calificarse como principio, sino más bien como una pauta general especialmente válida a la hora de evaluar. Sabemos que el aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis cada vez más refinadas en el cual el error tiene un papel, a partir del cual el alumno reelabora sus hipótesis para mejorar los contenidos de sus mensajes. En primaria la corrección del error por parte del profesor deberá producirse en función de la interrupción, disminución o alteración del proceso de comunicación. No debe corregir absolutamente todo sino sólo los errores que el alumno es capaz de comprender dentro de su nivel lingüístico y los que realmente distorsionan la comunicación.

7. Opcionalidad. Una característica importante de la comunicación es la posibilidad de elección que queda abierta, tanto para el hablante que elige no sólo lo que quiere decir sino también la forma de decirlo, como para el oyente que está a la expectativa de lo que se va decir a continuación y elige determinada interpretación entre otras posibles.

## **2.- Estrategias didácticas aplicadas al ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.**

Consideramos que una estrategia didáctica equivale a la actuación secuenciada potencialmente, consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la Didáctica, encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (RAJADELL, 1993).

Cuando tratamos las estrategias de intervención educativa debemos tener presente su doble vertiente, aunque complementaria: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Otro aspecto a tener en cuenta es el papel del docente, figura clave de la enseñanza y del aprendizaje. Existen un grupo de estrategias de enseñanza centradas, fundamentalmente, en el alumno quien, como protagonista, adquiere un papel fundamental en el proceso de formación, a pesar de que el formador se encuentra a su lado con el objetivo de dirigir y asegurar la efectividad del aprendizaje. La edad, los objetivos previstos, la tipología del contenido o el nivel de conocimientos previos son factores que influyen notablemente en el desarrollo de este tipo de estrategias.

## 2.1.- Estrategias de dramatización.

Acogen un amplio abanico de habilidades psicomotoras, que han empezado a tomarse en consideración en nuestra sociedad relativamente tarde y con una manifiesta lentitud. El ser humano puede expresarse a través de múltiples habilidades como el mimo o la dramatización. El desarrollo de estas habilidades artísticas supone una amplia gama de alternativas para el ámbito de educación social. Debemos partir del principio según el que todas las personas son capaces de crear, en cualquier tipo de lenguaje, pero para ello es necesario desarrollar su sensibilidad junto con las habilidades específicas necesarias.

La dramatización es una forma excelente de hacer que los estudiantes utilicen el lenguaje. Por lo general, conlleva el uso de la imaginación para hacer que una persona se convierta en otro personaje o incluso la clase en un lugar diferente. Al traer el mundo exterior al interior de la clase de esta manera, podemos proporcionar una práctica muy útil (en cafeterías, tiendas, bancos, negocios, calles, fiestas...).

Hemos señalado seis tipos de actividades de dramatización que pueden llevarse a cabo en las clases de enseñanza del inglés como lengua extranjera:

1. *Role-play*: los estudiantes representan pequeñas escenas.
2. *Simulación*: es una representación a gran escala. La intención de esta actividad es crear un 'mundo' mucho más completo y complejo, es decir, recrear una empresa de negocios, un estudio de televisión, un colegio, etc.
3. *Juegos de dramatización*: juegos cortos que implican movimiento e imaginación.
4. *Improvisación guiada*: El profesor selecciona una escena, por ejemplo, la playa. La idea es transformar la clase en una playa, y permitir que la historia se desarrolle de cualquier manera, haciendo que los alumnos improvisen juntos.
5. *Acting play scripts*: los alumnos representan pequeños guiones o determinadas escenas de películas o de obras de teatro.
6. *Prepared improvised drama*: los alumnos, en pequeños grupos, inventan o ensayan un pequeño cuento que puedan representar delante de los demás compañeros.

De todas estas actividades, nos vamos a centrar en la simulación. Se trata de una estrategia que reproduce aspectos de la realidad, bajo la utilización de recursos variados, que quieren estudiarse y aprender para obtener el máximo éxito en el momento que realmente sea vivenciado. Esta estrategia, que enfatiza los procesos por encima de los contenidos, es muy interesante para la formación en técnicas de resolución de problemas sociales y para el entrenamiento en técnicas de interacción social (realización de entrevistas, dirección de reuniones). En estas estrategias de simulación se producen los cuatro niveles recogidos en las tareas comunicativas, tal y como expone MENDOZA FILLOLA (2003: 115):

[...] en el 'trabajo precomunicativo' el alumno aprende formas y significados básicos que no son comunicativos, pero son necesarios para poder actuar (tiempos verbales, vocabulario, etc.); en el segundo nivel se produce la 'práctica comunicativa del lenguaje' en la que se producen a partir de los elementos anteriores mensajes significativos, pero controlados y predecibles. En un tercer nivel denominado 'comunicación estructurada' lo aprendido se ejercita en un contexto más amplio requiriendo elementos adicionales del lenguaje, por lo que la comunicación es algo más impredecible, aunque todavía se usan los conocimientos recién aprendidos en el marco del aula. Finalmente, el cuarto nivel es 'comunicación auténtica' en la que los significados son abiertos y surgen de la interacción, por lo que hay una presión de tiempo y la necesidad de utilizar significados para los que no han sido preparados. Los estudiantes deben integrar sus conocimientos y habilidades del mismo modo en que lo harían en la realidad.

La simulación es una modalidad de conocimiento y actuación sobre la realidad que, por su propia naturaleza, no es directamente manipulable y que requiere una alta preparación por parte del formador, que le permita superar situaciones complejas y no previstas. Sin embargo, conlleva una serie de ventajas:

- permite observar el grado de dominio alcanzado por los participantes
- se trata de una técnica motivadora por la actividad y dosis de realismo que engloba
- posibilita las repeticiones ilimitadas para consolidar los aprendizajes
- facilita el posterior análisis crítico por parte del grupo, fomentándose con ello la participación general.

El desarrollo de la simulación como estrategia formativa ha dado lugar a un amplio conjunto de técnicas específicas como el *role playing*, consistente en la representación de una situación social problemática que hay que asumir por medio de la recreación personal.

Este tipo de estrategia es de una importancia extrema para que los alumnos de lengua extranjera mejoren su competencia comunicativa puesto que, mediante estas recreaciones, el alumno va desarrollando un aprendizaje progresivo, bajo la atenta vigilancia del profesor, que le permitirá adquirir vocabulario relacionado con el contexto comunicativo del momento, así como la posibilidad de desenvolverse en cualquier situación pragmática similar. Tal y como señala MARTÍNEZ AGUDO (2007: 159), *el nivel pragmático parece sobrepasar los niveles teóricos al tener en cuenta en el análisis de la lengua elementos tales como la situación o el contexto en el que se produce el acto comunicativo*. De hecho, es totalmente necesario, tal y como advierte HERINGTON (1999: 192) *to prepare learners to communicate in real-life situations*. Y, precisamente por este motivo, resultan extremadamente idóneas y útiles para que el alumno se desenvuelva en dichos contextos.

## **2.2.- Estrategias lúdicas.**

El juego, entendido como actividad humana, potencia el desarrollo de habilidades infinitamente diversas, a las que se pueden añadir, en algunas ocasiones, instrumentos específicos denominados juegos o juguetes. Las actividades lúdicas además poseen un sinfín de valores estimulantes: superan las fronteras de edad, de nivel social y cultural, de etnia, de capacidad mental. Facilitan también el desarrollo de principios didácticos como el de comunicación, socialización, globalización, actividad, intuición o creatividad.

Sin embargo, es necesario reflexionar sobre la actividad lúdica que puede ser más adecuada para la persona, el espacio, el momento y el objetivo planificado. El juego se contempla como elemento motivador y para establecer relaciones significativas organizando contenidos diversos con carácter global. En las clases de lengua extranjera, el uso del juego debe potenciarse especialmente, ya que es una actividad natural y espontánea. A través de ella el alumno se divierte, moviliza su cuerpo, tantea, experimenta, imita y aprende. Los juegos, en el aprendizaje de la lengua extranjera, permiten al alumnado: activar su motivación, facilitar la observación e investigación en los niños, juzgar diferentes variables dentro de un mismo juego, relacionarse con los compañeros, afianzar la confianza y seguridad en sí mismos. Existen muy diversas tipologías de juegos (LÓPEZ TÉLLEZ):

1) *Juegos relacionados con las técnicas del TPR (Action games)*: las técnicas propias del TPR (*Total Physical Response*) resultan muy sugerentes para jugar en el ámbito de Educación Infantil. Los niños las aceptan bien y son especialmente interesantes para desarrollar estrategias de comprensión lingüística y expresión corporal. Cualquier situación y tema puede dar pie para una actividad de TPR. Por ejemplo, ordenar objetos, vestir al personaje mascota según la estación del año, saltar, señalar las partes del cuerpo siguiendo una rima, etc. Las variadas ocasiones que se presentan a lo largo de una sesión de clase propician esta clase de juegos. Las instrucciones de la maestra, con la entonación adecuada y acompañada del lenguaje no verbal, ayudarán a que los niños realicen la actividad de manera deseada. Presentamos a continuación algunas actividades lúdicas enmarcadas en el TPR:

- a) *Instrucciones de aula*: la actividad más sencilla y que es posible utilizar desde los primeros días de clase, está relacionada con las instrucciones de aula. Estas actividades pueden ir, gradualmente, incrementándose con nuevos verbos de acción y realizarse, tanto en grandes grupos como de forma individual, en una dinámica de juego en la que los niños siguen las instrucciones de la maestra.

- b) *Armar o vestir a la mascota*: esta actividad es adecuada para practicar la comprensión oral de las partes del cuerpo y prendas de vestir. En esta tarea cabe señalar que los niños disfrutan armando las partes del cuerpo del personaje, mas no descomponiéndolo, pues los más pequeños temen hacer daño al personaje.
- c) *Teddy Says*: este juego, inspirado en el de “Simon says” difiere de aquél en que el profesor siempre inicia las órdenes diciendo “Teddy says”. El objetivo es que los niños se diviertan con la mascota y cumplan sus órdenes. Teddy, u otra mascota, puede llegar a ordenar cosas muy divertidas como “Jump on the floor”, “Crawl”, etc.
- d) *Touch something*: el profesor utiliza bits de inteligencia u objetos reales desplegados por la clase. Da órdenes como “Touch something blue”, o “Tiptoe to the lion”, o “Take an apple and bring it to me.”

2) *Juegos de patio (Games to play outside the classroom)*: actividades de corro (ring games), comba (skipping games), carrera y salto (running and jumping games – hopscotch, character freeze), pelota (ball games), escondite (hiding and finding games – hide and seek, treasure hunt - ), etc., y otros juegos de patio de recreo también pueden realizarse en el aula si hay espacio suficiente. Los juegos de corro o “ring games” tienen un efecto positivo en los niños, sobre todo en aquellos que se distraen con facilidad, pues ayudan a mantener el contacto visual con la maestra y con otros niños favoreciendo una mayor participación en la actividad. Son además muy apropiados para desarrollar destrezas de comprensión lingüística, de coordinación motora, de sentido del ritmo, etc.

3) *Juegos de descubrimiento corporal*: como su nombre indica, estos juegos sirven para lograr el descubrimiento e identificación corporal al tiempo que se aprenden las primeras expresiones en lengua materna o extranjera. Resultan de especial interés los juegos de manos, de dedos (*Finger rhymes*), de descubrimiento de la cara, y tantos otros juegos sencillos que se acompañan de rimas tradicionales.

4) *Juegos de Mesa*: incluimos aquí aquellas actividades para realizar de manera individual, por parejas o pequeños grupos de forma más relajada como completar un sencillo puzzle, dibujar y colorear el animal preferido y reproducirlo en plastilina y llevar a cabo el juego de la oca o el parchís. Muchos de estos juegos los ofrece el mercado del juguete infantil y pueden ser adaptados a las clases de L.E.: bingos, juegos con cartas, realizar objetos con plastilina.

5) *Juegos de Adivinanzas y Prendas*: a los pequeños les gusta todo aquellos que esté rodeado de cierto misterio y que a su vez suponga un nuevo desafío. Actividades relacionadas con el descubrimiento o que requieran la adivinanza serán de interés para

los niños. Este es uno de los tipos de juegos que pueden resultar más motivantes. Indicamos, a continuación, algunos de estos juegos:

- a) *Listen and guess!*: la maestra simula los ruidos de animales y objetos o pone un casete para reproducirlos. Los niños tienen que adivinar de qué se trata.
- b) *Hide and seek*: el típico juego del escondite puede tener múltiples variantes. Los niños se esconden (detrás de los abrigos, bajo las mesas, tras la puerta de un armario) mientras uno cierra los ojos y cuenta hasta tres o hasta el número que sepa. O la profesora esconde un objeto y los demás ayudan a un niño a encontrarlo diciendo “hot” / “cold”.
- c) *Blind my eyes*: se tapan los ojos de un niño que se preste a ello y, por el tacto, debe adivinar la identidad de un compañero mientras los otros preguntan: “Who’s that?”
- d) *Who are you?*: se tensa una sábana, o se extiende sobre una cuerda, de manera que varios niños puedan esconderse detrás. El resto de los niños pregunta Who are you? tres veces. Entonces uno de los niños escondidos sale y dice: I’m Pedro! Y así sucesivamente. Todos deben tener la oportunidad de ponerse detrás de la sábana.
- e) *I spy*: éste es el tradicional juego de adivinanza que ayuda a los niños a identificar colores, formas, tamaños... La maestra dice: I spy with my little eye something blue / round / small. El niño señala un objeto con la característica requerida. La maestra asiente: Yes, a blue puppet theatre.
- f) *Look, look*: es una variante del juego anterior que añade la incorporación de una rima y favorece la identificación de formas, tamaños y colores. La rima es la siguiente: Look, look / look and see. / Point to something .... (red / small / round) / When I count to three / 1 ... 2 .... 3!
- g) *What shape is it?*: los niños tienen que decir la forma del objeto que se les entrega cuando la profesora haya terminado de recitar el “jazz chant”: Tell me, tell me, what do you see? / Tell me, tell me, what shape it is?
- h) *The magic box*: se van sacando objetos de una caja o un sombrero. Los niños tienen que identificarlos. Rima y varita mágica pueden servir de acompañamiento del juego: Little box, little box / what have you got? Little box, little box / give me a .... . La maestra saca un objeto y lo muestra a los

niños, por ejemplo un ratoncito de juguete. Los niños nombran el objeto: A mouse!

- i) *Kim's Game or What's missing?*: se presenta a los niños una serie de objetos ya conocidos en lengua inglesa. Utilizando un pedazo de tela o manta, se cubren los objetos y, sin que los niños lo vean, la maestra esconde uno de ellos. A continuación se retira la manta y se pregunta: *What's missing?* Los niños han de adivinar el objeto que falta.

### 3.- Enfoques didácticos y su aplicación teórico-práctica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

#### 3.1.- *El Communicative Approach: características y modelo de clase.*

La variedad de actividades que pueden utilizarse en el Enfoque Comunicativo son muy amplias, pero deben ser *comunicativas*, para lo cual han de reunir tres características principales:

- que exista un vacío de información, es decir, que en un intercambio una persona desconozca algo que la otra sabe.
- que el hablante tenga que elegir qué formas lingüísticas va a usar según el estatus social de los otros interlocutores y su propio juicio acerca de la utilidad de las formas que va a usar.
- que reciba evaluación o *feedback* sobre sus intentos de comunicarse. El hablante juzgará si su intento de comunicación ha sido fructífero considerando la evaluación o *feedback* que reciba de sus oyentes.

Los errores de forma son tolerados por el profesor. Los estudiantes son evaluados de acuerdo con su capacidad de pasar el mensaje. La clase puede empezar por una fase de motivación inicial mediante la que el profesor consigue que el alumno se interese por la situación que más tarde le será presentada en un breve diálogo. Se habla sobre la experiencia personal en esa situación y se comenta la función y la situación (personajes, lugar, ambiente, tema, grado de formalidad o informalidad del lenguaje que la función y la situación requieren).

Hay una práctica oral de repetición del diálogo, preguntas sobre él en la L2, y preguntas sobre las experiencias personales de los alumnos. Sigue un estudio de las estructuras que ejemplifican la función y los estudiantes descubren las reglas que subyacen en esas estructuras. Por último, se efectúan actividades de comprensión oral y de expresión oral, siempre que sean comunicativas, por ejemplo:

- mostrar diapositivas desenfocadas que los alumnos intentan identificar,
- proporcionar mapas, planos y diagramas incompletos que los alumnos han de completar solicitando información,
- impedir que unos alumnos vean a otros y conseguir que éstos sitúen una serie de objetos siguiendo las instrucciones que les dan los compañeros,
- desarrollar un “jigsaw listening” en el que los estudiantes oyen materiales grabados distintos y han de compartir la información para ofrecer una versión coherente de lo que han oído,
- comparar una serie de imágenes y anotar semejanzas y diferencias,
- seguir instrucciones para encontrar el camino,
- sesiones de conversación y debate, simulaciones y role-play, improvisaciones, sketches, etc.

Ofrecemos, a continuación, varias actividades aplicables a primaria inspiradas en esta metodología:

- 1) En silencio los alumnos se escriben mensajes unos a otros y deben contestar los mensajes que reciban. El profesor es el cartero que entrega los mensajes.
- 2) *Interviews*: el alumno hace una encuesta para averiguar cómo van los compañeros a la escuela y rellena una tabla.
- 3) *Spot the differences*: actividad realizada por parejas. Cada miembro tiene un dibujo que se diferencia del compañero en siete detalles. Sin mostrar el dibujo, cada miembro de la pareja lo va describiendo alternativamente hasta que encuentran las siete diferencias.
- 4) Individualmente decidir qué tres cosas llevar a unas vacaciones y escribirlas en un papel. Luego encontrar a alguien que vaya a llevar lo mismo y anotar su nombre.

### ***3.2.- Community Language Learning (CCL): Modelo de clase impartida según el CCL.***

Las técnicas utilizadas por el CCL se reflejan en las siguientes actividades que tienen lugar durante una típica sesión de clase:

Los alumnos se sientan en círculo, fuera del cual se sitúa el profesor para evitar protagonismo. En su lengua nativa (L1) los alumnos deciden qué tema desean trabajar ese día y uno de ellos dirige a un compañero una frase sobre el tópico elegido. Si puede, lo hará en la lengua extranjera (L2); si no es capaz, lo hará en L1 y el profesor le traducirá al oído la frase equivalente en L2. A continuación el alumno vuelve a repetir la frase de antes, pero esta vez en la L2, cuya traducción le ha facilitado previamente el profesor. Esta nueva intervención del alumno es grabada en una cinta magnetofónica, al

igual que las sucesivas intervenciones de éste y de los otros alumnos en la L2 que tengan lugar a continuación.

Después los alumnos participan en un periodo de reflexión, en el cual expresan en su lengua materna sus sentimientos durante la experiencia anterior. Seguidamente el profesor pone el magnetofón para que los alumnos escuchen sus producciones y luego éstas se escriben en la pizarra, bien por los propios alumnos, o por el profesor si aquellos no tuvieran todavía los conocimientos suficientes. En las frases de la pizarra se subrayan los elementos de gramática y ortografía a los que se haya de prestar especial atención. El profesor anima a los alumnos a hacer cuantas preguntas deseen acerca del texto.

Finalmente los alumnos copian en sus cuadernos las frases de la pizarra con apuntes sobre su significado y su uso. Este material se convierte en su “libro de texto” para estudio en casa.

El profesor no corrige abiertamente los errores. Lo hace de la manera menos amenazadora posible, repitiendo correctamente la frase equivocada, sin llamar la atención sobre el error. El profesor actúa como consejero, ayudando al alumno en sus intentos de aprender proporcionándoles seguridad y oportunidades de autoafirmación, pero a la vez requiriendo comprensión y aceptación cuando se comentan los aspectos gramaticales y se reflexiona sobre el texto.

El punto más importante es la relación de confianza que se construye entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos mismos. Esta confianza proviene de que ambas partes se sienten seguras. Cuando se desarrolla un sentido de comunidad tiene lugar un aprendizaje no defensivo.

Señalamos también algunas de las actividades aplicables a primaria inspiradas en *Community Language Learning*:

- 1) El profesor pregunta a los alumnos qué vocabulario les gustaría saber sobre el tema que estén estudiando. Los alumnos se lo indican en L1 y el profesor se lo traduce y lo escribe en la pizarra.
- 2) Cada grupo de alumnos escribe un diálogo. Éste es distribuido al resto de los grupos para que lo lean. Después los diálogos se representan.
- 3) Los alumnos graban en el magnetofón o en una cinta de vídeo una dramatización que han preparado. Las grabaciones se oyen o se ven y los alumnos dan su opinión sobre lo que han sentido en el proceso de preparación de la actividad.
- 4) Los alumnos oyen una historia narrada por el profesor en la que aparecen elementos que previamente han sido estudiados y practicados en clase.

### ***3.3.- Silent Way: ejemplos de actividades aplicables a primaria inspiradas en el Silent Way.***

El *Silent Way* es un enfoque en la enseñanza de la lengua diseñado para permitir a los alumnos que aprendan de manera independiente, autónoma y responsable. Este enfoque forma parte de una aproximación pedagógica más general de la enseñanza y aprendizaje creado por Caleb Gattegno. El objetivo principal de un profesor que emplee este método es optimizar la manera en la que los estudiantes experimentan el aprendizaje. Así, los estudiantes expresan sus pensamientos y sentimientos sobre situaciones concretas creadas en el aula, bien por ellos mismos, bien por el profesor.

Proporcionamos, a continuación, una serie de actividades que pueden realizarse en una clase de *Silent Way*:

- 1) Una vez estudiados los números, el profesor escribe en la pizarra del 0 al 9 en forma de triángulo. El profesor, en silencio, señala el número ocho, por ejemplo. Los alumnos dirán 'eight' sin necesidad de recibir ninguna orden. Si la pronunciación es incorrecta el profesor permanecerá inmóvil hasta que alguien lo pronuncie correctamente. El profesor señalará a la persona que lo ha pronunciado bien para que lo repita. Después todos los repetirán. Cuando se hayan repasado todos los números de uno en uno, el profesor los señalará sucesivamente de dos en dos y los alumnos dirán la cifra. Por ejemplo, el profesor señalará el número 1 y el número 2. Los alumnos dirán 'twelve'. Se utilizará el sistema de corrección a través de los propios alumnos. El profesor sólo modela la respuesta correcta en caso de extrema necesidad.
- 2) *Spelling dictation*. Con el alfabeto escrito en la pizarra, el profesor señala una letra y los alumnos dicen el nombre, y así sucesivamente hasta formar una palabra. Cuando la palabra está completa los alumnos la dicen. Los alumnos van tomando el papel del profesor y dirigiendo la actividad.
- 3) *Silent dictation*. El profesor dicta un texto en el que algunas palabras son sustituidas por dibujos. Cuando se llega a esas palabras el profesor, en silencio, levanta una cartulina con el dibujo de esa palabra.
- 4) *Miming*. El profesor imita con gestos una acción y los alumnos deben adivinarla. También puede hacerse con profesiones, animales, comida... Después los alumnos hacen la misma actividad por parejas o grupos.

### **3.4.- Total Physical Response (TPR): Modelo de clase impartida según Total Physical Response.**

La principal técnica de enseñanza que TPR utiliza es el uso del imperativo, basándose en que lo que el niño oye cuando está aprendiendo su lengua materna son principalmente órdenes en imperativo.

En la primera clase de un curso de inglés para principiantes, el profesor se dirige a ellos en la L1 comunicándoles que van a aprender inglés de la misma manera que aprendieron su lengua materna. Les tranquiliza diciendo que al principio no van a hablar sino únicamente a escuchar y a hacer lo que el profesor haga. El profesor dará una orden y la efectuará junto con los alumnos. Después pide cuatro voluntarios y se sienta con ellos de cara a la clase rogando al resto de los compañeros que observen y escuchen.

El profesor dice “Stand up”, se levanta y hace un gesto a los voluntarios para que se levanten también. Así se practican diversas órdenes (stand up, sit down, stand up, walk, stop, turn around, walk, stop, jump, sit down). En esta primera fase el profesor ejecuta las acciones primero.

El profesor da las órdenes de nuevo, pero esta vez permanece sentado y los voluntarios ejecutan todos a la vez las órdenes sin él. Cuando el profesor pide a uno de los voluntarios que ejecute las órdenes solo, alguno de ellos se ofrece.

Finalmente el profesor se dirige al resto de los compañeros que han estado observando y da las órdenes: “Stand up”, “sit down”, “jump”, etc... La clase ejecuta las órdenes. Incluso aunque antes no habían hecho las acciones, los estudiantes son capaces de actuar como el profesor les pide.

Poco a poco las órdenes se hacen más complejas: “Point to the door”, “walk to the desk”, “touch the chair and walk to the window”. Si alguna vez los alumnos dudan, el profesor repite la orden y la efectúa primero.

Como último paso de la lección, el profesor escribe las órdenes en la pizarra y cada vez que escribe una, la representa. Los alumnos copian las órdenes en sus cuadernos. La clase termina y nadie ha hablado una palabra, excepto el profesor.

En clases posteriores, cuando los alumnos se sientan preparados para hablar, serán ellos los que darán las órdenes al profesor y a los compañeros, poniéndose así al frente de la clase. He aquí algunos ejemplos de actividades aplicables a primaria inspiradas en *Total Physical Response*:

- 1) El profesor prepara unas etiquetas adhesivas con nombres de partes del cuerpo escritas en ellas. Tras dar a cada alumno cinco etiquetas, pide que se las peguen en la parte del cuerpo que corresponda. Después los alumnos circularán por la clase y se pedirán cortésmente unos a otros la etiqueta que quieran. Así se irán desprendiendo de unas etiquetas y pegándose otras. Al final los alumnos dibujarán en sus cuadernos un cuerpo humano y harán un ejercicio de labelling con las etiquetas que les queden.
- 2) *Sing a song*. Los alumnos cantan una canción a la vez que representan los movimientos.
- 3) *Running dictation*. Los alumnos trabajan por parejas y se encuentran sentados en sus bancas. Un miembro de la pareja tiene una hoja con un dibujo y un espacio en blanco debajo para escribir el dictado. Distribuidas por las paredes de la clase hay hojas con el dibujo y el texto que debe ser dictado. El otro miembro de la pareja debe levantarse, ir a la pared donde está el dictado, memorizar una frase, volver donde está el compañero, sentarse, dictarle la frase, esperar a que la escriba y corregir los errores. Después se inicia de nuevo el proceso.
- 4) *Miming*. El profesor narra una historia y los alumnos deben representarla mediante mímica.

### ***3.5.- The Natural Approach: aportaciones de Krashen a la enseñanza de idiomas.***

El Enfoque Natural es el resultado de las teorías del aprendizaje de STEPHEN KRASHEN y las aplicaciones prácticas de TERRELL que se concretan en el libro *The Natural Approach* publicado en 1983.

Krashen abunda en la hipótesis de la “distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*”. La *adquisición* es la manera natural de aprender un idioma. Ésta se produce como un proceso inconsciente en el cual se accede a la competencia en el uso del lenguaje mediante la práctica del mismo en intercambios comunicativos y prestando atención al lenguaje y no a las formas. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente en el que se estudian formalmente las normas y reglas que rigen el idioma. Según KRASHEN, el aprendizaje no conduce al dominio del idioma. El niño aprende su lengua materna por adquisición, no por aprendizaje. Sucede como resultado del input que recibe y de las experiencias que acompañan a este input. Lo mismo debería ocurrir con la lengua extranjera.

En segundo lugar veremos la hipótesis de la “naturaleza de input”. KRASHEN contempla la adquisición con éxito del lenguaje ligada a la naturaleza del

input que se recibe. El input es un término utilizado para designar el lenguaje que el niño oye o lee. Este input debería contener no sólo lenguaje ya conocido por el estudiante sino lenguaje que todavía no ha sido visto: es decir, el input debería estar a un nivel más alto de lo que el estudiante podría usar, pero que, sin embargo es capaz de entender. Según KRASHEN, el lenguaje oral no se enseña sino que emerge en su momento.

La tercera hipótesis de KRASHEN que vamos a considerar es la del “filtro afectivo”. KRASHEN ve el estado emocional o actitud del estudiante como un filtro que permite, dificulta o bloquea totalmente el paso del input necesario para el aprendizaje. El filtro afectivo tiene tres variables: motivación, confianza en uno mismo y ansiedad. Los estudiantes con motivación alta actúan mejor. Los que tienen confianza en sí mismos tienen más éxito, y un grado bajo de ansiedad tanto personal como en la clase conduce mejor a la adquisición de la lengua extranjera.

El *Natural Approach* no posee una metodología específica. Toma técnicas prestadas de otros métodos y se basa en las actividades comunicativas y en mantener el interés de los alumnos adaptándose a sus necesidades e intereses. Se practican actividades basadas en órdenes e instrucciones, la mímica y el contexto; se trabaja en parejas y grupos; se hacen juegos, role-plays y resolución de problemas; se utilizan abundantes materiales y recursos de apoyo. A las estructuras gramaticales no se les presta atención especial ya que éstas se adquieren, supuestamente, con el *input*.

#### 4.- Conclusiones.

Como hemos señalado, la comunicación oral es una destreza muy difícil porque los alumnos tienen que dominar varios elementos del idioma a la vez, con rapidez y fluidez: vocabulario, pronunciación, estructuras y funciones. Por lo tanto, es tarea del profesor motivar al alumno, darle la impresión de que está haciendo progresos y enseñarle cada día algo nuevo para que pueda mostrar en su casa lo que está aprendiendo.

A lo largo del presente trabajo hemos expuesto diferentes enfoques y estrategias teóricas, así como su aplicación práctica en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, fundamentalmente en el área de Primaria.

Sin embargo, y como también hemos señalado anteriormente, no debemos olvidar que una óptima competencia comunicativa en lengua extranjera sólo se conseguirá una vez se haya adquirido un adecuado equilibrio entre la competencia gramatical y la pragmática.

## 5.- Bibliografía.

- Alarcos, E. *Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.
- Alcaraz, E. “La lingüística y la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*, V. García Hoz (Ed.), RIALP, Madrid, 1993, págs. 19-107.
- Bestard Monroig, J.; Pérez Martín, M.C. *La didáctica de la lengua inglesa*, Síntesis, Madrid, 1992.
- Campbell, D.; Ekniyom, P.; Haque, A.; Smith, L. E. “English in international settings: problems and their causes”, *Readings in English as an international language*, L. E. Smith (Ed.), Pergamon Press, Oxford, 1983, págs. 35-47.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Davies, P.; Pearse, E. *Success in English teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- Escandell, M.V. *La comunicación*, Gredos, Madrid, 2005.
- Gardner, B.; Gardner, F. *Classroom English*, OUP, Oxford, 2000.
- Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993.
- Herington, R. “Improving Learner’s Strategic Competence”, *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*, S. González, R. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales y A. Antón (Eds.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 1999, págs. 187-198.
- Hymes, D. “On Communicative Competence”, *Sociolinguistics*, Holmes (Ed.), Londres, 1972, págs. 269-293.
- Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*, OUP, Oxford, 2001.
- López Téllez, G.; Rodríguez Suárez, M. T. “Ring a Ring of Roses”. *Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 1999.
- Lynch, T. *Communication in the language classroom*, Oxford University Press, Oxford, 1996.
- Martínez Agudo, J. D. “¿Aprender sólo gramática o aprender a comunicarse en una lengua extranjera?”, *Cátedra Nova*, 19, Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato, 2004, págs. 221-231.
- Martínez Agudo, J. D. *Lingüística de la comunicación y enseñanza de las lenguas*, Alfar, Sevilla, 2007, págs. 129-166.
- Martínez Agudo, J. D. *Oral communication in the EFL classroom*, Alfar, Sevilla, 2008.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Prentice Hall, Madrid, 2003.

Mendoza Fillola, A.; López Valero, A.; Martos Núñez, E. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Ediciones Akal, Madrid, 1996.

Niezgoda, K. & Röver, C. "Pragmatic and grammatical awareness. A Function of the Learning Environment?", *Pragmatics in Language Teaching*, K.R. Rose y G. Kasper (Eds.), Cambridge University Press, Cambridge, 2003, págs. 63-79.

Phillips, S. *Drama with Children*, OUP, Oxford, 2000.

Pons, S. *La Enseñanza de la pragmática en la Clase de E/EL*, Arco Libros, Madrid, 2004.

Rajadell, N. *Estrategias de intervención educativa: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje*, PPU, Barcelona, 1993.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Wenden, A. *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice, New York, 1991.

Wingate, J. *Knowing Me, Knowing You: Classroom Activities to Develop Learning Strategies and Stimulate Conversation*, Delta Publishing & English Teaching Professional, Addlestone & London, 2000.

