



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Título: Cómo fomentar la comunicación oral entre los alumnos en el aula de inglés**

**Title: How to Promote Oral Communication Between Students in the English Classroom**

**Alumno: Edward Skippon**

**Especialidad: Lenguas Extranjeras**

**Directora: Marta Gómez Martínez**

**Curso académico: 2018**

**Fecha: 10/06/2018**

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es identificar los factores determinantes para crear un aula comunicativa en un centro de secundaria en el que prime la fluidez por encima de la corrección gramatical. Primero, se define el concepto de la comunicación oral y se analizan los métodos que se pueden usar para trabajar en ella. Posteriormente, se identifican los elementos más importantes para promover la comunicación oral y se ofrecen actividades dirigidas a los profesores que quieren conseguir un aula más comunicativa. Finalmente, se hace hincapié en el concepto de competencia comunicativa describiendo una serie de pasos que pueden ser utilizados para ayudar a los alumnos a conseguir este objetivo. Este trabajo está dirigido a todo el profesorado que imparte clases de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Comunicación oral, aula comunicativa, competencia comunicativa, interacción entre los alumnos.

**Abstract:** The main aim of this thesis is to identify the key factors involved in creating a communicative classroom in which fluidity takes precedent over grammatical accuracy, in the context of a secondary school in Spain. Firstly, the concept of oral communication is defined, and related teaching methods are analysed. Next, we identify and explain some of the key elements to be considered when trying to create a communicative classroom and we offer some related activities for the use of language teachers. To conclude, we take a closer look at the concept of communicative competence and outline some steps which can be taken to help students reach this goal. This thesis is aimed at all teaching professionals working within a foreign language setting.

Keywords: Oral communication, communicative classroom, communicative competence, student interaction.

## Contenido

1	Introducción .....	5
2	Marco Teórico .....	6
2.1	¿Qué significa la comunicación oral? .....	6
2.2	El Enfoque Comunicativo .....	7
2.3	El Aprendizaje Cooperativo .....	9
2.4	El Aprendizaje Basado en Tareas .....	10
2.5	El Aprendizaje Basado en Proyectos .....	11
2.6	Ventajas del Enfoque Comunicativo .....	12
2.7	Problemas con el Enfoque Comunicativo .....	15
2.8	¿Post Método? .....	19
2.9	Elementos importantes para promover la comunicación oral en el aula.....	19
2.9.1	La Disciplina.....	20
2.9.2	El Sentido de Comunidad .....	23
2.9.3	El Aducto .....	26
2.9.4	El Educto.....	33
2.9.5	La Corrección.....	34
2.9.6	La Motivación .....	36
3	Propuestas Didácticas .....	39
3.1	Reglas de Clase .....	39
3.2	Panel de Expertos.....	41
3.3	Empezar con buen pie.....	42
3.3.1	Backs To The Walls!.....	43
3.3.2	Think, Pair, Share.....	43
3.3.3	Picture Dictation.....	43
3.3.4	Find Someone Who... ..	44
3.4	La vida es un círculo .....	44
3.4.1	Show and Tell .....	44
3.4.2	Personality Tests and Questionnaires .....	45
3.4.3	Role Play .....	45
3.5	Trabajando sin el libro de texto .....	47
4	Evaluación .....	48
5	Conclusiones.....	50
6	Referencias.....	54



## 1 Introducción

La importancia de comunicarse en inglés está aceptada en nuestra sociedad. Lo que está menos claro son las razones por que, según el barómetro del CIS de diciembre 2016, “Seis de cada diez personas no puede conversar, leer o escribir en esta lengua” (leído en Aguilar, 2017). Las quejas típicas del alumnado son la vergüenza a la hora de hablar, la falta de *speaking* en la escuela, la costumbre de ver las películas y las series dobladas, en fin, hay una brecha entre los objetivos de las diversas leyes educativas y los resultados reales. Es muy probable que gran parte del problema esté en cómo aprendemos y enseñamos los idiomas extranjeros en las escuelas.

A partir de mi experiencia en el aula de segundas lenguas, he apreciado la necesidad de trabajar en la comunicación oral, quizás por ser hablante nativo. Asimismo, como estudiante de español, tengo la sensación de que las actividades más útiles en que he participado para mejorar han sido de índole oral, bien tareas como abrir una cuenta bancaria o momentos más agradables como conocer a gente nueva o charlar con un amigo.

En este trabajo, me planteo si es posible captar la esencia de esas experiencias y aplicarlas a la clase de lenguas extranjeras en un instituto. Claro está que la motivación, el aducto y el ambiente en general son muy diferentes cuando se aprende un idioma en el país de la lengua meta y cuando estás en el instituto, rodeado por tus compañeros españoles y tienes que aprender un idioma obligatoriamente. Abordaremos asuntos como la competencia comunicativa, los métodos de enseñanza de lenguas y el ambiente del aula.

Posteriormente, analizo cómo se puede crear un aula comunicativa en el instituto, intentando dar una respuesta práctica, basada en teorías académicas y mis propias experiencias y reflexiones a lo largo de mi carrera como profesor de inglés.

Considero que el proceso de aprender un idioma es uno de los viajes más bonitos y útiles que existe, y es una pena que sea reducido al mero ámbito académico y profesional. Seguro que hay un camino mejor que permita que los

alumnos puedan adquirir el idioma esforzándose en usarlo para conocer mejor a sus compañeros y a ellos mismos en un aula más comunicativa.

## 2 Marco Teórico

### 2.1 ¿Qué significa la comunicación oral?

Según Morrow “Oral communication is typified as an activity involving two (or more) people in which the participants are both hearers and speakers having to react to what they hear and make their contributions at high speed”<sup>1</sup> (Johnson y Morrow, 1986, pág. 70). En esta definición la comunicación oral se considera una actividad interactiva. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) nos aporta las dos habilidades “Interacción oral” y “Expresión oral” (MCER, 2002). Lo cierto es que en la vida real lo más habitual es la interacción oral, de acuerdo con McDonough “Speaking is only very rarely carried out in isolation. It is generally an *interactive* skill unless an uninterrupted oral presentation is being given”<sup>2</sup> (McDonough y Shaw, 2007, pág. 134). A este respecto, el aula debería reflejar la sociedad; además, en una clase de 20 adolescentes, sería muy problemático enfocarse más en la expresión oral que en la interacción, dado que los alumnos no tendrían tiempo suficiente para hablar durante la clase (2 minutos aproximadamente). Es más, la interacción oral es una actividad dinámica que exige una actitud participativa por parte del alumnado. A diferencia de leer y escribir, la interacción oral “takes place in real time, thereby allowing very little time for the speaker to respond to the listener if the rules of conversation are to be maintained”<sup>3</sup> (McDonough y Shaw, 2007, pág. 135). Aunque es muy importante practicar la expresión oral (a través de presentaciones o discursos) la situación ideal sería una clase donde los alumnos hablasen entre ellos, en parejas, grupos o la clase entera así la clase sería más participativa y activa para

---

<sup>1</sup> “La comunicación oral está caracterizada como una actividad con dos (o más) personas en que los participantes escuchan y hablan. También tienen que reaccionar rápidamente y hacer aportaciones a alta velocidad” [traducido por el autor].

<sup>2</sup> “Muy rara vez la gente habla en aislamiento. En general, es una habilidad interactiva, a no ser una presentación oral” [traducido por el autor].

<sup>3</sup> “Tiene lugar en tiempo real, de ese modo deja muy poco tiempo para que el hablante responda al oyente si quieren mantener las reglas de conversación” [traducido por el autor].

los alumnos, de modo que se trabaje, de manera conjunta, tanto la comprensión como la expresión oral. A continuación, explicaremos el enfoque comunicativo y analizaremos los métodos que nos pueden ayudar, como profesores, a crear una clase participativa donde los alumnos hablen más entre ellos.

## 2.2 El Enfoque Comunicativo

Sin repasar la historia de los métodos de la enseñanza de lenguas, podemos decir que hemos visto un cambio del enfoque estructuralista (más centrado en las estructuras gramaticales) hacia el enfoque comunicativo.

The emphasis on speaking proficiency can be attributed to a variety of factors many of which are traceable to the widespread popularity of audio-lingual methodologies in the 1960s and the communicative competence movement that started in the 1970s<sup>4</sup> (Hadley, 2001, pág. 230).

Se ha experimentado este cambio en la educación en general no solo en el ámbito de las lenguas, de acuerdo con Vygotsky, “El desarrollo psicológico y el aprendizaje son procesos sociocognitivos. No aprendemos solos, sino con nuestros semejantes a través del diálogo, interacciones con otras personas y actividades de nuestra cultura” (leído en Prados, Reina, Del Rey, 2014). El enfoque comunicativo fue desarrollado en los años sesenta por Michael Halliday y John Firth quienes fusionaron las quejas de Chomsky sobre la lingüística estructuralista y las teorías de sociolingüistas como Dell Hymes y John Gumperz. Además, Halliday y Firth “saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures”<sup>5</sup> (Richards y Rodgers, 1999, pág. 64). Morrow, defiende el cambio y afirma que:

It is sometimes said that a structural approach, when it is orally based, with plenty of classroom activity, succeeds in doing this [fomentando la interacción oral]. It does not. The

---

<sup>4</sup> “El hincapié en el dominio de la expresión oral se puede atribuir a una variedad de factores muchos de los cuales tienen sus raíces en la popularidad del método audio-lingual en los años 60 y el movimiento de la competencia comunicativa en los 70” [traducido por el autor].

<sup>5</sup> “Vieron la necesidad de enfocarse en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el dominio de la competencia comunicativa en vez del dominio de estructuras” [traducido por el autor].

Communicative Approach emphasizes the use of language above the level of the sentence<sup>6</sup> (Johnson y Morrow, 1986, pág. 70).

Por consiguiente, ahora la tendencia en educación es poner menos énfasis en la producción y repetición de formas gramaticales aisladas, memorización de listas de vocabulario o la traducción y más en el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en tareas, los debates, juegos, el trabajo en parejas, el trabajo en proyectos y la actuación, etc. Ahora bien, esta es la tendencia en la literatura especializada, entre los expertos de la adquisición de la lengua y los teóricos de la educación; no está tan claro que el cambio de enfoque haya llegado al aula de instituto.

Kumaravideluli ha resumido el asunto de los métodos afirmando que solo existen tres tipos de método

Language-centred methods (e.g. audio-lingual method) Learner-centred methods (e.g. some versions of communicative method which offer opportunities to practice preselected grammar structures) and learning-centred methods (e.g. Natural Approach) which seek to offer open ended meaningful interaction through communicative activities<sup>7</sup> (Kumaravadelulu, 2003, págs. 26-27).

Los tres tipos definidos por Kumaravideluli resultan muy útiles, porque hoy en día existe cierta confusión acerca del enfoque comunicativo, algo que se comentará más adelante. Podríamos decir que hay dos tipos de actividad comunicativa, las que se utilizan para practicar una estructura predefinida y muy limitada y las que están definidas por los alumnos y no están limitadas por el vocabulario o las estructuras impuestas por el profesor, sino por la propia capacidad del alumno para comunicarse.

El cambio de metodología supone grandes implicaciones para el profesorado. El enfoque comunicativo implica poner al alumno en el centro en vez del profesor que solía dominar la clase, dictando y literalmente dando el contenido a la clase.

---

<sup>6</sup> “A veces se dice que, en el enfoque estructuralista, cuando está basado en la oralidad, con mucha actividad en el aula, tiene éxito. No lo tiene. El enfoque comunicativo enfatiza el uso de la lengua en vez de la estructura” [traducido por el autor].

<sup>7</sup> “Los métodos centrados en la lengua (e.g. el método audio-lingual) los métodos centrados en los alumnos (e.g. algunas versiones del enfoque comunicativo que ofrecen oportunidades para practicar estructuras gramaticales preseleccionadas) y los métodos centrados en el aprendizaje (e.g. el enfoque natural) que intenta ofrecer la interacción significativa y abierta a través de actividades comunicativas” [traducido por el autor].

En el aprendizaje comunicativo el rol del profesor es observar, motivar, participar y negociar; es una figura mucho menos dominante (Méndez, 2003, pág. 216).

Las ideas del enfoque comunicativo han inspirado varios métodos que nos parecen pertinentes para crear un aula más comunicativa, por lo que, más adelante, nos centraremos en analizarlos.

### 2.3 El Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC) opta por el trabajo en grupos reducidos o equipos. Es importante que estos grupos sean heterogéneos y que cada uno tenga su rol y responsabilidades bien definidos. Es fundamental que el trabajo se haga entre todos y que se produzca un producto final (Garriga, 2003). Cabe decir que no se trata de ganar a los otros equipos, si no que el objetivo es que los alumnos se sientan a gusto trabajando en equipo y satisfechos después de haber construido un producto final. La reflexión después de la actividad es fundamental para que cada uno mejore su capacidad de trabajar en equipo. Según Cassany

El AC también se planteó influir positivamente sobre el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presenta un aula con aprendices procedentes de diferentes 10 partes del mundo, con etnias, lenguas, religiones y culturas diversas, situación muy habitual en EE.UU. Las técnicas de AC debían fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos, árabes etc., dentro del aula, para favorecer así su conocimiento intercultural mutuo y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje (Cassany, 2003-2004, pág. 9).

Uno de los elementos interesantes para los profesores de lenguas extranjeras de este método es el énfasis en la interacción entre los alumnos y la idea de crear una comunidad en la clase. El aprendizaje cooperativo debería favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje y “Enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase” (Garriga, 2003, pág. 6). Aunque apostar por el aprendizaje en grupos parezca muy prudente, habrá alumnos a los que no les sienta bien este modo de trabajo. Según Méndez

Groupwork may have some problems:

- The fear of chaos

- Noise level
- Takes a long time to organize
- May be difficult to monitor all the groups
- Students may not be accustomed to cooperating
- May think it's silly to do the activity in English
- Tasks may be done badly or not at all
- Some students are shy or become anxious when asked to speak in front of others (Méndez, 2003, pág. 222)<sup>8</sup>.

Para que el trabajo en grupo vaya bien, es necesario partir de una serie de reglas como que las instrucciones sean muy claras, que las tareas sean cortas y sencillas al principio, que sean interesantes, motivadoras y que correspondan al nivel de la clase (Méndez, 2003, pág. 223).

## 2.4 El Aprendizaje Basado en Tareas

El aprendizaje basado en tareas es la esencia del enfoque comunicativo, porque implica la resolución de una tarea realista en colaboración con otra persona en la lengua meta. Se puede decir que es el método PPP (Presentar, Practicar, Producir) invertido. Usando el ejemplo de la tarea "Pedir comida en un restaurante" en formato de *role play*; el estudiante A es el comensal y el estudiante B el camarero. Para hacer esta tarea bien es necesario utilizar el vocabulario relacionado con la comida (puede ser de una carta) y unas expresiones importantes (*Excuse me/could I have/certainly/of course* etc.). En principio, el alumno tendrá que utilizar el vocabulario y la gramática correctamente para completar una tarea muy realista, de modo que en el aprendizaje basado en tareas es un buen ejemplo del enfoque comunicativo

---

<sup>8</sup> "Puede que el trabajo en grupo suponga algunos problemas:

- El miedo del caos
- El ruido
- Cuesta tiempo organizarlo
- Puede que sea difícil vigilar todos los grupos
- Puede que los alumnos no estén acostumbrados a cooperar
- Puede que se sientan ridículos haciéndolo en inglés
- El trabajo hecho por los alumnos puede ser de muy mala calidad
- Algunos estudiantes sienten vergüenza a la hora de hablar delante de la clase" [traducido por el autor].

(Richards y Rodgers, 1999, pág. 228). En este método, lo importante es el proceso de llevar a cabo la tarea. Después, a través de las observaciones del profesor y la autoevaluación del alumno, se puede trabajar en cómo mejorar la tarea (añadiendo vocabulario o corrigiendo elementos gramaticales). Existe la posibilidad de aumentar la dificultad de la tarea (Pedir comida en un restaurante, quejarse de algún problema y pagar la cuenta) y añadir nuevas actividades relacionadas (Robinson, 2011). La ventaja principal de este método es la aplicación de vocabulario y estructuras gramaticales en situaciones reales, así se asegura que lo que se aprende en el aula es muy relevante y útil a la hora de utilizar el idioma en la vida real.

## 2.5 El Aprendizaje Basado en Proyectos

Si el aprendizaje basado en tareas se enfoca en un aspecto bastante específico y corto, el aprendizaje basado en proyectos engloba un concepto u objetivo mucho más amplio. Siguiendo con el ejemplo del restaurante, un proyecto puede ser “hacer un documental sobre el funcionamiento de un restaurante”. Este proyecto incorpora muchos elementos: audiovisual, guion, personajes, situaciones, etc. Cada grupo podría elegir un restaurante y trabajar en el proyecto como quiera siempre y cuando tengan sus propios roles y sus propias responsabilidades. Este método sigue la idea del aprendizaje centrado en el alumno al pie de la letra, pues da mucha autonomía al alumnado para interpretar y entender el proyecto como cada uno quiera. Aumentará la capacidad de trabajar en equipo, y se aprenderá a desglosar un proyecto. Además, la comunicación será fundamental para realizar el proyecto; por eso es un ejemplo del “Aprendizaje significativo” (el alumno tiene una relación personal con el contenido y está más involucrado en el proceso).

Todos estos métodos comparten la esencia del enfoque comunicativo, a continuación, valoraremos los puntos fuertes y algunos inconvenientes.

## 2.6 Ventajas del Enfoque Comunicativo

De acuerdo con McDonough: “With the growth of English as an international language of communication, there is clearly a need for many learners to speak and interact in a multiplicity of situations through the language, be it for foreign travel, business or other professional reasons”<sup>9</sup> (McDonough y Shaw, 2007, pág. 133). Claro está que una de las metas fundamentales para un curso de inglés en un instituto es que los alumnos sean capaces de entender el idioma y comunicarse efectivamente en una multitud de situaciones reales. De acuerdo con Bygate (2000): “Speaking deserves all the attention possible since it is the vehicle par excellence of social solidarity, social ranking, professional advance and of business”<sup>10</sup> (leído en Méndez, 2003, pág. 121). Bygate presenta, además, la analogía del coche:

A driver needs to know the names of the controls, where they are, what they do and how they operate. However, this is not enough to ensure the safety of the driver. He also needs the skill to drive the car and avoid obstacles. Skill will allow him to drive smoothly, fast enough to keep on the road <sup>11</sup>(Como se cita en Méndez, 2003, pág. 123).

La analogía sirve para mostrar que se aprende un idioma usándolo; el conocimiento de reglas y términos no nos aporta nada si no los utilizamos para comunicarnos. Según Méndez

In the precommunicative speaking skills classroom learners were expected to respond to teachers prompts by using instances of language that were usually predictable. In the communicative classroom, however, interaction is far less teacher centered and focuses on learners speaking to each other for a specific reason in order to achieve a specific outcome<sup>12</sup> (Méndez, 2003, pág. 141).

---

<sup>9</sup> “Con el crecimiento del inglés como lengua global de comunicación, hay una gran necesidad de que muchos alumnos aprendan a hablar e interactuar en una variedad de situaciones, tanto viajar como trabajar u otras razones” [traducido por el autor].

<sup>10</sup> “Expresión oral merece toda la atención porque es el vehículo de la solidaridad social, el orden social y el mundo empresarial” [traducido por el autor].

<sup>11</sup> “Un conductor tiene que saber los nombres de las partes del coche y cómo funcionan. Sin embargo, esto no es suficiente para garantizar la seguridad de conductor. La habilidad le permite conducir bien y mantenerse en la vía” [traducido por el autor].

<sup>12</sup> “En la clase antes del enfoque comunicativo se esperaba que los alumnos respondieran a las preguntas del profesor usando una lengua predecible. Sin embargo, en el aula comunicativa la interacción está mucho menos centrada en el profesor y es más habitual que los alumnos hablen entre ellos para alcanzar un objetivo específico” [traducido por el autor].

Uno de los conceptos centrales del enfoque comunicativo es la competencia comunicativa desarrollada por Dell Hymes, que se puede resumir así:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, s.v. *competencia comunicativa*).

De acuerdo con Hymes “La competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (*Diccionario de términos clave de ELE 2008*, s.v. *competencia comunicativa*). Para conseguir la competencia comunicativa, es fundamental que los alumnos usen el idioma en situaciones reales, que interactúen entre ellos y que enseñemos la lengua en su contexto, no aislada. Según Norman et al. “Most people learn a foreign language better with others than on their own. It requires more than linguistic competence, it also requires the ability to put this into practice (communicative competence)”<sup>13</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 11). La importancia del elemento social en el aprendizaje de un idioma está muy vinculado al enfoque educativo:

Based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them to learn to use the language<sup>14</sup> (British Council, 2006).

La idea de “comunicación real” tiene implicaciones importantes en cuanto a cómo entendernos en una lengua extranjera. Antes, con el enfoque estructuralista, se valoraba el uso de formas correctas y se prestaba poca atención al significado. Este énfasis es poco realista, según Brown y Yule (1983):

The forms of language most frequently used by speakers of the language are:

---

<sup>13</sup> “La mayoría de la gente aprende un idioma mejor con otras personas que solo ya que requiere más que la competencia lingüística, también requiere la habilidad de ponerla en práctica (competencia comunicativa)” [traducido por el autor].

<sup>14</sup> “Basado en la idea de que aprender un idioma con éxito significa comunicarse en un contexto real. Cuando los alumnos están involucrados en la comunicación real usan sus estrategias naturales para adquirir el idioma y esto les permitirá aprender a usar la lengua” [traducido por el autor].

- Incomplete sentences
- Very little subordination
- Very few passives
- Not many connectors (however) etc.
- Topic comment structure
- Replacing/refining expressions
- Frequent references to things outside the “text” such as the weather. Exophoric referencing
- Use of generalized vocabulary
- Repetition of same syntactic form
- Use of pauses and fillers<sup>15</sup> (leído en Mcdonough, 2007, pág. 137).

El estudio de Brown y Yule muestra que, cuando se habla inglés en un contexto real, las estructuras están lejos de ser perfectas gramaticalmente. “Errors are much more common in speaking than in writing. To build confidence we must remind them [los alumnos] that errors are common, and they should not be afraid to make mistakes”<sup>16</sup> (Méndez, 2003, pág. 123). Entonces, el enfoque comunicativo, con su hincapié en la competencia comunicativa y el uso del idioma en situaciones reales debería tener buenos resultados en cuanto a la interacción oral. A continuación, analizaremos algunas posibles desventajas del enfoque comunicativo.

---

<sup>15</sup> “Las formas de lengua más usadas por hablantes nativos son:

- Frases incompletas
- Muy poca subordinación
- Poco uso de la voz pasiva
- Pocos conectores
- Una estructura basada en el tema
- Uso de expresiones de sustitución o matización
- Muchas referencias a cosas fuera del contexto
- Uso de vocabulario generalizado
- Repetición
- Uso de pausas o muletillas” [traducido por el autor].

<sup>16</sup> “Los errores son mucho más frecuentes a la hora de hablar que de escribir. Para aumentar la confianza debemos hacer ver a los alumnos que los errores son comunes y no hay que tener miedo de cometerlos” [traducido por el autor].

## 2.7 Problemas con el Enfoque Comunicativo

A pesar de la lógica detrás del enfoque comunicativo, se encuentran problemas a la hora de utilizarlo en el aula. Para Adrian Holliday, el problema es que los métodos antes mencionados, han sido importados a países en el extranjero sin investigar si son aptos o no. “British and American teaching methodology and practices have been exported around the world, almost without question”<sup>17</sup> (Holliday, 2005, pág. 16). El enfoque comunicativo es muy apto para *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL), por ejemplo, donde los alumnos ya están en un país de habla inglesa, pero la motivación va a ser muy diferente en *English as a Foreign Language (EFL)*, sobre todo en un centro de educación obligatoria. En la misma línea, Pablo Toledon lamenta que:

Teachers who try affective learning and humanistic teaching, drama, role plays other communication techniques, often fall flat on their faces in secondary schools where the students are not interested and merely wish to get good grades...There is nothing wrong with the ideas, they just weren't made for our teaching reality and do not deal with our problems<sup>18</sup> (leído en Harmer, 2007, pág. 77).

Como profesor de inglés que trabajé cuatro años en ESOL y llevo casi seis en EFL, opino que Toledon tiene mucha razón. Debemos plantearnos si el método que nos parece mejor también funciona bien para los alumnos en el contexto donde estamos. A menudo se oye a profesores de inglés nativos en el extranjero comentar que el problema es que los alumnos “No tienen nada que decir”. Quizá no es un problema de “inteligencia o creatividad sino de su propia cultura educativa” (Harmer, 2007, pág. 76).

Aparte del problema cultural, el enfoque comunicativo depende mucho de factores afectivos. Un alumno más tímido o con menos creatividad se verá muy perjudicado trabajando con este método. Larsen-Freeman y Long (1991) “point out the following issues having to do with the personality variable: self-esteem,

---

<sup>17</sup> “Los métodos y prácticas docentes ingleses y americanos se han exportado por todo el mundo, sin cuestionarlos” [traducido por el autor].

<sup>18</sup> “Los profesores que usan métodos humanísticos, el teatro, el juego de roles y otras técnicas comunicativas suelen fracasar en centros de secundaria donde los alumnos no están interesados y solo quieren sacar buenas notas...Los métodos no son malos, pero no cuadran con nuestra realidad y los problemas que encontramos en el aula” [traducido por el autor].

extroversion, anxiety, risk-taking, sensitivity to rejection, empathy, inhibition and tolerance of ambiguity”<sup>19</sup> (leído en Méndez, 2003, pág. 24).

Finalmente, el problema más grave que tiene el enfoque comunicativo, como mencioné anteriormente, es que el término es, hoy en día, casi un cliché sin una clara definición del que se abusa mucho. Básicamente, se considera como un tipo de enseñanza que está más centrada en el alumno, donde los alumnos trabajan entre ellos y que pone el énfasis en comunicar para cumplir un tipo de función o tarea. En casi todos los libros de texto hay una sección llamada “actividades comunicativas”. Por ejemplo, después de ver el vocabulario relacionado con el cine, y algo de gramática sobre el interrogativo, habrá una actividad en parejas (Student A and student B) en la cual un alumno tiene los detalles sobre dos películas (ficticias) y el otro una serie de “*prompts*” (*where, when, why, etc*). y tendrá que formular preguntas sobre dichas películas. Después, decidirán cuál es la película que más les apetecería ver. ¿Esta, realmente, es una actividad comunicativa? ¿Tienen los alumnos el más mínimo interés por esas películas ficticias? ¿El alumno se sentirá motivado a la hora de producir la lengua para que el otro le entienda y hagan la tarea bien, o simplemente querrán terminar la actividad cuanto antes? Lo triste es que esta escena es muy común, y los profesores lo llaman una tarea comunicativa. En su artículo sobre la hipocrisia que existe en *Communicative Language Teaching*, Thornbury dice:

The overriding message that comes through again and again is that the language teacher’s main job is not so much to create conditions for authentic language *use*, but to teach specific linguistic *forms*, forms that are always pre-selected, often only minimally contextualised, and are rarely personalised<sup>20</sup> (Thornbury, 1996, pág. 55).

También existe el otro extremo. Profesores que están tan preocupados porque el contenido sea relevante para el alumno que pasan clases enteras viendo videos de música pop en YouTube, intentando valientemente encontrar algún

---

<sup>19</sup> “Señalan los siguientes elementos relacionados con la personalidad; autoestima, extroversión, ansiedad, toma de riesgos, sensibilidad al rechazo, empatía, inhibición y tolerancia a la ambigüedad” [traducido por el autor].

<sup>20</sup> “El mensaje predominante es que el trabajo principal del profesor de lenguas extranjeras no es crear las condiciones para el uso auténtico del idioma, sino enseñar unas formas específicas, preseleccionadas, sin ponerles en un contexto o personalizarlas al alumnado” [traducido por el autor].

tipo de debate o actividad que se pueda desarrollar sobre este contenido, mientras los alumnos se sienten bien escuchando su música, o indiferentes. Este enfoque centrado tanto en los intereses de los alumnos puede limitar el vocabulario que los alumnos ven, y puede que el profesor niegue el desarrollo cognitivo de sus alumnos (Harmer, 2007, pág. 59). Ya sea un problema intrínseco del enfoque comunicativo o no (creo que no) existe, en la práctica, una dependencia excesiva en contenidos que ofrece una versión desleída de la comunicación o que nos distrae del objetivo principal.

La tecnología nos ofrece muchas posibilidades para aprender, pero también es un peligro para la comunicación. Enfocarse tanto en la tecnología, el libro de texto o el método puede convertirlos en obstáculos que nos limitan en vez de ser herramientas útiles. En esta línea, el lingüista Scott Thornbury ha optado por “A technology-free classroom, where language emerges as teachers engage in a dialogic relationship”<sup>21</sup> (Harmer, 2007, pág. 75). Thornbury está convencido de que estamos ahora en la época “Post-Method” y, como profesores, deberíamos pensar si nuestros recursos son necesarios; si aumentan la calidad de la interacción o si sofocan la creatividad y el dialogo espontáneo. En su artículo “A Dogma for EFL” Thornbury articula su frustración con la obsesión con los métodos. Merece la pena citar el párrafo entero:

Learning takes place in the here-and-now. What is learned is what matters. Teaching-like talk-should centre on the local and relevant concerns of the people in the room, not on the remote world of coursebook characters, nor the contrived world of grammatical structures... Methods in language teaching-being generalized and simplistic solutions to local and complex situations-have the same distorting effect as genres. A Dogme school of teaching would take a dim view of imported methods, whether the Silent Way, the Natural Approach, the Direct Method, or hard line CLT. No methodological structures should interfere with, nor inhibit, the free flow of participant driven input, output and feedback<sup>22</sup> (Thornbury, 2000).

---

<sup>21</sup> “Una clase sin tecnología, donde la lengua surge a través del dialogo” [traducido por el autor].

<sup>22</sup> “El aprendizaje tiene lugar aquí y ahora. Lo que se aprende es lo que importa. El diálogo debe enfocarse en el contexto local, los asuntos que importan a los alumnos en el aula, no en el mundo alejado de los personajes del libro de texto, ni el mundo artificial de estructuras gramaticales. Los métodos de enseñanza de lenguas, siendo soluciones sencillas y generalizadas a problemas locales, tienen el mismo efecto distorsionador que los géneros de las películas. Un enfoque Dogme no valuaría los métodos importados, ni el *Silent way*, ni el enfoque natural, ni el método directo, ni la enseñanza de la lengua comunicativa más pura. Ningún método debería interferir ni inhibir la libre circulación del aducto, educto y la retroalimentación” [traducido por el autor].

Thornbury está en contra de todos los recursos que vienen de fuera de la clase. Piensa que los propios alumnos y el profesor deberían producir toda la materia, incluso los audios y textos. Es un punto de vista bastante extremo, pero tiene mucha lógica. ¿Por qué insistimos en bombardear a los alumnos con contenidos alejados de sus vidas y experiencias? ¿por qué no los ponemos como los protagonistas y creadores de sus propias clases? Son preguntas que llevamos años contestando: el trabajo por proyectos es una buena respuesta. Sin embargo, en la propuesta de Thornbury no hace falta un producto final, ni una definición de roles ni la auto-reflexión. En el Dogme (el nombre del anti-método de Thornbury que apuesta por un enfoque minimalista), como en el *Community Language Learning* (CLL) (Richards y Rodgers, 1999), priman los intereses y preocupaciones de los alumnos, y, sobre todo, la comunicación entre ellos. Aunque a Thornbury no le gustan nada las etiquetas, sigue la tradición del enfoque humanista, de acuerdo con Harmer: “In a humanist classroom, learning a language is as much an issue of personal identity, self-knowledge, feelings and emotions as it is about language”<sup>23</sup> (Harmer, 2007, pág. 59).

La diferencia es que, con el Dogme, priman más las preferencias de los alumnos; no es necesario que hablen sobre emociones y que haya un ambiente un poco espiritual (como ocurre con el CLL y suggestopedia). En el Dogme los alumnos están allí para aprender en un ámbito serio. La gran diferencia, comparado con los otros métodos, es que ellos mismos pueden elegir y generar el contenido. El profesor tiene que seguir sus pasos e improvisar muy inteligentemente para que la clase funcione bien.

Después de las críticas sobre la rigidez y la artificialidad de los métodos de enseñanza de idiomas, habrá que plantearse si tienen un sitio en el aula moderna y comunicativa.

---

<sup>23</sup> “En una clase humanista aprender un idioma es tanto una cuestión de identidad personal, autoconocimiento, sentimientos y emociones como de lenguaje” [traducido por el autor].

## 2.8 ¿Post Método?

Está claro que cada método tiene sus restricciones o puntos débiles. Ninguno ofrece “la receta mágica” para que todos los alumnos participen, interactúen y aprendan el idioma. La verdad es que todos somos diferentes y tenemos distintas maneras de aprender; pero esto es motivo para ser optimista. Gracias al gran trabajo de los lingüistas y profesores a lo largo de los años existe un tesoro oculto de métodos, actividades, artículos y otros recursos que podemos aprovechar para dar respuesta a cualquier reto que encontremos en el aula. Para introducir su idea de recuperar los principios básicos de la enseñanza de inglés (Dogme), Thornbury se inspiró en el cine danés y su rechazo de los efectos especiales y frente “al engaño” de Hollywood (Thornbury, 2000). La metáfora es muy pertinente, pero prefiero pensar en la música de jazz improvisación y el famoso dicho “Hay que saber las reglas antes de romperlas”. Con un buen conocimiento de los métodos de aprendizaje y la lingüística, podemos escoger los elementos que nos parezcan más eficaces para que los alumnos se comuniquen entre ellos en el aula.

## 2.9 Elementos importantes para promover la comunicación oral en el aula.

Según Norman et al., las ideas más importantes para conseguir que el aula sea comunicativa son “student activity and cooperation, reducing stress and anxiety, the importance of pair and group work, the emphasis on student teacher cooperation and encouraging personal involvement and creativity”<sup>24</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 20). Estos, y otros elementos adicionales, han motivado las decisiones que he tomado posteriormente con respecto a las características más importantes para conseguir la comunicación oral significativa en el aula. Es importante decir que he intentado seleccionar los elementos que

---

<sup>24</sup> “La actividad y cooperación de los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, la importancia del trabajo en parejas y grupos, el énfasis en la cooperación entre el alumno y el profesor y fomentando la creatividad y la implicación personal” [traducido por el autor].

funcionarian para mí, en el contexto en que me encuentro, porque de acuerdo con Kumaravadivelu:

No idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions that practicing teachers sorely need to tackle the challenges they confront every day of their professional lives<sup>25</sup> (Kumaravadivelu, 2003, pág. 28).

Debemos, entonces, “be sensitive to the local educational, institutional and social contexts in which L2 learning and teaching take place”<sup>26</sup> (Kumaravadivelu, 2003, pág. 35), y escoger los elementos que nos parezcan más útiles para crear un aula en el que los alumnos hablen entre ellos y así adquieran el idioma. Posteriormente, explicaré los elementos que a mi juicio, basado en las lecturas y reflexión teórica y práctica previas, son muy pertinentes e intentaré justificar por qué hay que tenerlos en cuenta, en el contexto de una clase de lenguas extranjeras, en un instituto público en España. Estos elementos van de la disciplina a la motivación pasando por otros aspectos el sentido de comunidad, el aducto, el educto o la corrección.

### 2.9.1 La Disciplina

Puede que suene muy tradicional y pasado de moda hablar de la disciplina y el establecimiento de reglas. Es algo a lo que no se dedica mucho tiempo en los cursos de preparación para profesores de Secundaria en España. Según Martin:

Despite educators’ concerns with the nature of classroom learning environments, few recent studies have investigated either teachers’ knowledge or practices of classroom management in positive learning environments. We lack nuanced understandings of how teachers successfully establish and manage classroom environments that support both engaged learning and positive social interactions for 25–30 active children<sup>27</sup> (Martin, 2004, pág. 40).

---

<sup>25</sup> “Ningún método idealizado puede tener en cuenta todas las variables para dar respuestas específicas que los profesores necesitan todos los días en su práctica docente” [traducido por el autor].

<sup>26</sup> “Ser sensibles al contexto local donde el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar” [traducido por el autor].

<sup>27</sup> “A pesar de las preocupaciones de los educadores con respecto a los ambientes de aprendizaje en la clase, se han hecho muy pocos estudios recientemente sobre el tema. Nos falta la información sobre cómo los profesores establecen y manejan ambientes en el aula que faciliten

Estamos trabajando con adolescentes que todavía no han terminado de asumir las reglas intrínsecas del comportamiento y la convivencia por lo que la disciplina supone un reto enorme para cualquier profesor, aún más en la clase de lenguas extranjeras que quiere crear un aula en el que la comunicación florezca. “In an extensive review of 100 studies of beginning teachers, Veenman (1984) found that first year teachers ranked student discipline as their number one concern”<sup>28</sup> (leído en Martin, 2004, pág. 407). Por eso debemos establecer reglas de conducta en el aula. Es fundamental que estas reglas sean generadas, debatidas y aceptadas por todos. No se trata de poner “las reglas del profesor” sino “las reglas de la clase” creadas por ellos mismos. Según Méndez “It is very important that classroom rules describe the behavior that the teacher wants instead of listing what the students cannot do. «Instead of don’t use Spanish» use «Use English in class». This positive approach communicates expectations and encourages good behaviour”<sup>29</sup> (Méndez, 2003, pág. 229). Méndez también subraya la importancia del *feedback* positivo, aunque “Physical rewards and prizes are not advisable, since they can introduce an element of competition and language learning is a process in which there are no losers”<sup>30</sup> (Méndez, 2003, pág. 230). También se aconseja hacer las reglas visibles en la clase, en forma de póster, por ejemplo.

Además, esas reglas han de conllevar consecuencias claras y justas y ser repasadas y analizadas a lo largo del curso (Harmer, 2007, pág. 155). Si no queremos, como advierte Toledon, “fall flat on our faces” (leído en Harmer, 2007, pág. 77) cuando realicemos actividades de comunicación significativas, el alumnado debe tener claro que la participación no es opcional y que el profesor es alguien serio que sabe perfectamente que está haciendo. Sin embargo, el rol

---

el aprendizaje activo y las interacciones sociales positivas en una clase con 25-30 niños activos” [traducido por el autor].

<sup>28</sup> “En un análisis extensivo de más de 100 estudios sobre nuevos profesores, Veenman descubrió que, en su primer año trabajando, los profesores destacaron la disciplina como su principal preocupación” [traducido por el autor].

<sup>29</sup> “Es muy importante que las reglas de la clase describan el comportamiento que el profesor quiere en vez de una lista de cosas que los alumnos no pueden hacer. En vez de «no uséis el español» usa «Usad inglés en clase». Este enfoque positivo comunica las expectativas del profesor y estimula el buen comportamiento” [traducido por el autor].

<sup>30</sup> “los premios no son aconsejables, dado que pueden introducir un elemento de competición y el aprendizaje de un idioma es un proceso sin perdedores” [traducido por el autor].

del profesor ha cambiado, algo necesario para realizar una clase comunicativa, según Mendez:

A traditional teacher with a knowledge transmission view of teaching, will probably take a dominant role, dispensing knowledge and distributing sanction and judgements. On the contrary, a teacher with a communicative or learner centred concept of teaching will perform a wide range of roles, depending on the situation:

- manage classroom activities
- facilitate learning
- co participate
- negotiate
- motivate, stimulate
- an adviser, expert
- an encourager
- provide feedback
- observe/mentor
- listen
- research<sup>31</sup> (Méndez, 2003, pág. 216)

El rol del profesor tiene que cambiar si queremos fomentar la interacción social en el aula, pero si queremos dar más responsabilidades a los alumnos para comunicarse y adquirir la lengua, la autoridad del profesor y las reglas de convivencia deben formar la base, y esto se tiene que enseñar desde el principio.

Ya hemos hablado de la crítica de Pablo Toledon sobre los métodos humanísticos y la falta de interés por parte de los alumnos. Una respuesta muy sencilla y eficaz sería dejar claro que se evalúa la participación de los estudiantes

---

<sup>31</sup> “Un profesor tradicional con un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos, probablemente adoptará un rol dominante, repartiendo conocimientos, sanciones y juicios. En cambio, un profesor con un concepto comunicativo o más enfocado en los alumnos asumirá una variedad de roles dependiendo en la situación:

- Gestionar las actividades de la clase
- Facilitar el aprendizaje
- Participar
- Negociar
- Motivar y estimular
- Dar consejos, ser un experto
- Animar
- Hacer comentarios
- Observar
- Escuchar
- Investigar” [Traducido por el autor].

durante la clase, desde el principio del curso. Es perfectamente posible dar una calificación para la participación durante la clase y sería útil tenerla a mano para hablarlo con cada alumno de vez en cuando o avisar en caso de no participar lo suficiente. Lo ideal sería que los alumnos participasen porque les gustan las actividades y quieren mejorar su inglés. Sin embargo, en el aula nos encontramos con algunos alumnos que solo se preocupan por las notas y puede que vean las clases de comunicación oral como una pérdida de tiempo. Hay muchas razones que nos ayudan a entender esta lamentable actitud. “Students lack of interest comes from the fact we learn our mother tongue naturally. L2 much harder, can be a difficult and painstaking achievement for anybody”<sup>32</sup> (Méndez, 2003, pág. 122). Aprender una segunda lengua implica mucho trabajo y esfuerzo, por lo que debemos explicar a los alumnos que la mejor manera de adquirirla es a través del esfuerzo para comunicarse oralmente.

Además de esas reglas de comportamiento y convivencia que son bastante genéricas y pueden coincidir, como “Siempre escucha a los compañeros” por ejemplo, también tenemos que trabajar en las reglas relacionadas específicamente con la comunicación oral. “Managing noise, room arrangement and seating, managing materials, giving directions and solving team problems”<sup>33</sup> (Kagan y Kagan, 2009, pág. 56). Es importante desarrollar buenos hábitos en el aula y nos puede ayudar mucho que los alumnos sepan que tienen qué hacer para organizar cada actividad.

### 2.9.2 El Sentido de Comunidad

Uno de los objetivos más ambiciosos para el profesor de lenguas extranjeras es “fomenting a community spirit with the TL [target language] used as a vehicle for communication, using culture to promote curiosity among the students”<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> “La falta de interés por parte de los alumnos viene del hecho de que aprendemos nuestra lengua materna naturalmente. La L2 es mucho más difícil, puede ser un proceso complicado para cualquier persona” [Traducido por el autor].

<sup>33</sup> “Manejar el ruido, la distribución del aula, gestionar el contenido, dando instrucciones y resolviendo problemas con los equipos” [traducido por el autor].

<sup>34</sup> “Fomentar el espíritu de comunidad, con la lengua meta usado como vehículo para la comunicación, usando la cultura para promocionar la curiosidad por parte de los alumnos” [traducido por el autor].

(Méndez, 2003, pág. 25). La palabra cultura tiene una definición muy amplia, si hablamos de lo que es la interculturalidad entre los alumnos, por ejemplo. Tal vez esto es un objetivo más apto para la clase de ESOL, donde nos encontramos con alumnos adultos y de muchos países diferentes. Sin embargo, es muy importante que los alumnos se sientan a gusto en clase. Lo que es muy relevante es el sentido de comunidad en el aula, que los alumnos se preocupen los unos por los otros y que tengan ganas de hablar y escuchar a sus compañeros, de modo que se sientan más a gusto y es más probable que disfruten el acto de comunicarse en la lengua extranjera. De acuerdo con Arnold y Brown (1992) “In the presence of overly negative feelings such as anxiety, fear, stress, anger or depression, our optimal learning potential may be compromised”<sup>35</sup> (Arnold y Brown, 1992, pág 2, leído en Harmer, 2007, pág. 58). Evitar que los alumnos tengan miedo o ansiedad es fundamental para la comunicación y el aprendizaje en general. Para esto el *classbuilding* puede ser clave. Kagan nos aporta una definición de lo que es el *classbuilding*:

the process by which a room full of individuals, with different backgrounds and experiences, become a caring community of active learners. Classbuilding creates a lively and fun environment where students are cared about by others. Classbuilding creates an “our class” feeling where students feel they belong and enjoy learning together<sup>36</sup> (Kagan y Kagan, 2009, pág. 66).

Crear el sentido de comunidad en la clase va unido al establecimiento de reglas, dado que es un elemento que condiciona el ambiente y, como consecuencia, el tipo de interacción oral que tenemos en el aula. Según Brown y Yule (1989) existen:

Two basic language functions. These are the transactional function, which is primarily concerned with the transfer of information, and the interactional function, in which the

---

<sup>35</sup> “En la presencia de la ansiedad, el miedo, el estrés, la ira o la depresión, nuestro potencial óptimo para aprender puede dañarse” [traducido por él autor].

<sup>36</sup> “El proceso por el que un grupo de individuos, con diferentes experiencias, se convierte en una comunidad empática de alumnos activos. *Classbuilding* crea un ambiente vivo y divertido en que los alumnos se preocupan los unos por los otros. *Classbuilding* crea un sentido de *nuestra clase* en que los alumnos se sienten que pertenecen a una familia y disfrutan trabajando juntos” [traducido por el autor].

primary purpose of speech is the maintenance of social relationships<sup>37</sup> (leído en Nunan, 2001, pág. 27).

Para tener comunicación oral de calidad, de índole interaccional, es fundamental que existan lazos sociales entre los miembros de la clase; así, la motivación y el vehículo de la interacción será el mantenimiento de las relaciones sociales del grupo (en el segundo idioma). En su comparación de la lengua extranjera hablada en el aula con la lengua que se habla fuera de la clase, Pattison (1987) dice sobre el contenido de la comunicación fuera de la clase “Speakers express their own ideas, wishes, opinions, attitudes, information, etc. They are fully aware of the meaning they wish to convey. The exact content of any speaker’s message is unpredictable”<sup>38</sup> (Pattison, 1987, leído en Nunan, 2001, pág. 30). Si podemos conseguir que la clase tenga la motivación suficiente para crear y mantener relaciones sociales en la segunda lengua, será un ambiente muy dinámico y las interacciones orales se parecerán a las que se encuentran fuera de la clase en el mundo real.

Es muy probable que dentro de un grupo haya estudiantes que son más tímidos, que tengan vergüenza a la hora de hablar en inglés y que les cueste mucho soltarse.

Because extroverted learners are more sociable than introverted, they tend to participate actively in oral communication, get more input, have more opportunities to practice the language and consequently are more successful in communicating in the L2<sup>39</sup> (Méndez, 2003, pág. 24).

Para que los más introvertidos no se vean perjudicados por el enfoque comunicativo, tanto el ambiente de la clase como la convivencia son muy importantes. La presión por parte de los compañeros o el profesor solo aumentará la ansiedad del alumno. Las reglas de convivencia de la clase deberían tener en cuenta la importancia de respetar el derecho a participar de

---

<sup>37</sup> “Dos funciones lingüísticas básicas. Estas son la función transaccional, que tiene que ver con la transferencia de información, y la función interaccional en que la principal motivación es mantener unas relaciones sociales” [traducido por el autor].

<sup>38</sup> “Los hablantes expresan sus ideas, deseos, opiniones, actitudes, información etc. Son conscientes del significado que quieren transmitir. El número exacto de mensajes de cada ponente es imprevisible” [traducido por el autor].

<sup>39</sup> “Porque los alumnos más extravertidos son más sociables que los introvertidos, tienden a participar activamente en la comunicación oral, recibir más aducto, tener más oportunidades para practicar con la lengua, y, como consecuencia, tienen más éxito a la hora de comunicar en la L2” [traducido por el autor].

cada uno. El rol del profesor es muy importante también, sobre todo el refuerzo positivo y una actitud de escucha para ganar la confianza de los alumnos. Crear un ambiente positivo y un sentido de comunidad en el aula debería ser una prioridad desde el principio, de acuerdo con Kagan “Think of classbuilding as an investment. We invest some class time to create a positive learning environment so that learning time is more productive”<sup>40</sup> (Kagan y Kagan, 2009, pág. 57).

La distribución del aula y cómo se organizan las parejas y grupos puede tener un efecto importante en el ambiente del aula y en la participación del alumnado, sobre todo con respeto a los alumnos más introvertidos. “If real communication is to take place the students must be seated accordingly”<sup>41</sup> (Méndez, 2003, pág. 219). Es muy importante cambiar las parejas a menudo, para que los alumnos tengan la oportunidad de interactuar con todos los miembros del grupo. Cuando sea posible, las actividades en círculo ayudarán a crear un sentimiento de comunidad. Es curioso el efecto de cambiar la distribución del aula desde un planteamiento en el que todos los alumnos están mirando hacia el profesor o a su pareja, a uno en que los alumnos estén mirando a todos sus compañeros, con el profesor como otro alumno más en el círculo<sup>42</sup>.

### 2.9.3 El Aducto

El aducto se refiere al contenido o *input* al que están expuestos los alumnos. Normalmente, este contenido viene del libro de texto y está bastante adaptado

---

<sup>40</sup> “Considere que *classbuilding* es una inversión. Invertimos algo de tiempo en la clase para crear un ambiente positivo para el aprendizaje para que el proceso sea más productivo” [traducido por el autor].

<sup>41</sup> “Si queremos tener comunicación real los alumnos deben ser distribuidos correctamente en el aula” [traducido por el autor].

<sup>42</sup> Personalmente, tuve ocasión de experimentar las ventajas de la disposición en círculo, hablando de cine con unos 15 alumnos de tercero de ESO en la que casi todo el mundo participaba y había mucha interacción entre los alumnos; antes de irnos les pregunté de qué les gustaría hablar la próxima clase, a lo cual uno respondió en inglés “podemos sentarnos en un círculo y hablar sobre algo, y luego hablar sobre algo más”. También con una clase de segundo de ESO después de haber hecho dos clases en círculo un día tenía otro tipo de actividad planificada, y una chica me preguntó en inglés “¿Nos ponemos en un círculo?” Yo respondí que hoy no, y le pregunté “¿Te gusta cuando nos sentamos en un círculo?” y me contestó que sí, porque se siente la clase como una familia. Son recuerdos muy buenos que me inspiran a seguir con el enfoque comunicativo y que me han ayudado a entender lo que quiere decir Thornbury sobre devolviendo la enseñanza a sus raíces.

al nivel de la clase. En cambio, el aducto que se ve cuando se adquiere el idioma fuera de la clase, la comunicación entre padres e hijos, por ejemplo, es mucho más complicado y menos adaptado (Harmer, 2007, pág. 50). Esto nos presenta un problema porque, según Krashen (1983), “Roughly-tuned input aids acquisition, whereas finely-tuned input combined with conscious learning does not”<sup>43</sup> (leído en Harmer, 2007, pág. 50). Según Krashen, hay que crear un ambiente menos académico en la clase, en el que los alumnos aprendan inconscientemente. Tal vez la pregunta más difícil de contestar con respecto al aducto es si deberíamos utilizar libros de texto en la clase de lenguas extranjeras. En su artículo que trata de esta cuestión, Thornbury dice:

If you take the view that learning a language is like learning any other subject (history, maths, molecular biology...) then a coursebook seems as good a way as any of delivering the goods...If, on the other hand, you take the view that language is an emergent phenomenon, and that the learning of it is a jointly constructed and socially motivated process, contingent on the concerns, interests, desires, and needs of the user, then the argument for coursebooks starts to look a bit thin<sup>44</sup> (Thornbury, 2001, pág. 1).

Es un argumento convincente y va unido a las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua, que se aprende a través de la comunicación significativa no de unas reglas gramaticales o de una lista de vocabulario preseleccionado en un libro de texto. Sin embargo, según Litz “The essential constituents to many ESL/EFL classrooms and programs are the textbooks and instruction materials”<sup>45</sup> (Litz, 2005, pág. 5). A pesar de la contradicción que es, basar un curso de lenguas extranjeras con un enfoque comunicativo en un libro de texto (que toma el protagonismo y hace prácticamente imposible centrarlo en el alumnado), es, en cierto modo, lógico. Un libro de texto nos da mucha seguridad a la hora de desarrollar el curso. En teoría, los alumnos van avanzando a lo largo de los años y el libro de texto debería coincidir con su nivel. Haycroft (1998) dice que una de

---

<sup>43</sup> “El aducto algo adaptado ayuda a la adquisición, mientras que el aducto muy adaptado combinado con el aprendizaje consciente no” [traducido por el autor].

<sup>44</sup> “Si consideras que aprender un idioma es una asignatura cualquiera (como historia, matemáticas o biología molecular) un libro de texto te parecería una buena manera de alcanzar los objetivos. Si, en cambio, piensas que la lengua es un fenómeno emergente, que el aprendizaje es un proceso construido socialmente, dependiente de las opiniones, intereses y deseos de los usuarios, el argumento en favor del uso del libro de texto se empieza a debilitar” [traducido por el autor].

<sup>45</sup> “La pieza central en muchas clases y programas de inglés es el libro de texto y la materia instruccional” [traducido por el autor].

las ventajas más importantes de los libros de texto es “That they are psychologically essential for students since their progress and achievement can be measured concretely when we use them”<sup>46</sup> (Haycroft, 1998, leído en Litz, 2005, pág 5). Está claro que el libro de texto aporta una estructura clara y puede que genere satisfacción por parte de los alumnos cuando vayan terminando unidades y aprendiendo el contenido. Además, los libros de texto tienen una presentación muy vívida que a los alumnos les puede gustar e incluyen materiales interactivos y actividades de “comunicación” (aunque ya hemos comentado un poco sobre las debilidades que tienen esas actividades).

En su artículo sobre el tema del libro de texto, Thornbury pone el ejemplo de:

The visionary New Zealand educationalist, Sylvia Ashton Warner, (who) burnt hers and discovered that “teaching is so much simpler and clearer as a result. There’s much more time for conversation...”<sup>47</sup> (Thornbury, 2001, pág. 3)

¿Deberíamos, entonces, coger un mechero y acabar con el libro de texto de una vez? Puede que nos libere de un gran obstáculo sobre la interacción significativa en el aula, pero ¿estamos preparados para su ausencia? Creo que tener un libro de texto no es un problema, pero basar el curso en él o forzarlo en los alumnos sí lo es. Un libro de texto puede tener una utilidad, sobre todo para los deberes y para servir como refuerzo, pero para nuestro objetivo, promover la comunicación oral en el aula, no me parece una buena opción, dada la riqueza de actividades, estrategias y métodos que tenemos a nuestra disposición para sacar provecho de las experiencias y opiniones de los propios alumnos y ofrecer oportunidades para la interacción significativa. Sin el libro de texto, será fundamental procurar que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje y progreso. Según Underhill “Any teaching programme that pays lip-service to the idea of student-centred learning should be training learners to monitor and assess themselves”<sup>48</sup> (Underhill, 1987, pág. 1987).

---

<sup>46</sup> “Son psicológicamente necesarios porque se puede medir el progreso de alumno cuando los usamos” [traducido por el autor].

<sup>47</sup> “La experta en educación de Nueva Zelanda, Sylvia Ashton Warner, quemó su libro de texto y descubrió que, como resultado, la enseñanza es mucho más sencilla y clara y que hay más tiempo para conversar” [traducido por el autor].

<sup>48</sup> “Cualquier curso que valora el concepto del aprendizaje centrado en el alumno debe enseñar sus alumnos a autoevaluarse” [traducido por el autor].

Con respecto al tipo de actividades o contenidos que usemos, la pregunta principal que haré será ¿está centrado en el alumno o no? Thornbury define “*student-centredness*” como un concepto con dos elementos importantes. Primero, que sean los alumnos quienes hagan el trabajo, (en este caso comunicar oralmente), adoptando el aprendizaje en parejas, grupos o equipos. Segundo, que ellos mismos elijan el contenido o que sea personalizado o generado a través de su propia experiencia e interés (Thornbury, 2013). Según Pérez

El aprendizaje de la lengua extranjera ha de abordarse a partir de situaciones que se conozcan previamente y que sean, por tanto, predecibles para que el conocimiento sopla, en parte, el desconocimiento de la lengua...tiene que ver con el uso de la lengua para manejarse en situaciones de la vida real (Pérez Esteve, 2007, pág. 207).

Mientras comparto el espíritu de la afirmación de Esteve, discrepo con la afirmación “situaciones que se conozcan previamente”. No deberíamos tener miedo a introducir nueva información a los alumnos en el aula de lenguas extranjeras, pues el descubrimiento de nueva información puede ser muy enriquecedor. Los materiales que usamos en la clase, que no son de los propios alumnos, tienen que ser interesantes y estimular el debate o la comunicación. De acuerdo con el psicólogo Carl Rodgers:

learners need to feel that what they are learning is personally relevant to them, they have to experience learning rather than just being taught and their self-image needs to be enhanced as part of the process<sup>49</sup> (Rogers, 1969).

Otro asunto importante con respecto al contenido es la dificultad que supone para los alumnos. Según Krashen (1985) “We acquire...only when we understand language structures a bit beyond where we are now”<sup>50</sup> (leído en Méndez, 2003, pág 24). Es fundamental que el aducto sea comprensible y, al mismo tiempo, un poco difícil, esto es, que suponga un reto cognitivo. Si está vinculado o generado por el alumnado es probable que sea más comprensible y significativo que el contenido prescrito por el libro de texto. Para provocar la producción por parte de los alumnos deberíamos hacer las preguntas correctas,

---

<sup>49</sup> “Los alumnos necesitan sentir que lo que están aprendiendo es relevante para ellos. Tienen que vivir el aprendizaje y debería mejorar su autoimagen” [traducido por el autor].

<sup>50</sup> “Solo adquirimos cuando entendemos estructuras un poco más avanzadas a nuestro nivel actual” [traducido por el autor].

es decir, que sean entendidas y productivas. Krashen nos aporta una tabla con las etapas de la adquisición de segundas lenguas que puede ayudarnos, y la taxonomía de Bloom es también muy útil, como puede verse en la tabla que se adjunta a continuación, confeccionada por Gaddis y Bjork que combina los distintos niveles del pensamiento de Bloom y las etapas de la adquisición de la segunda lengua de Krashen y con ejemplos de actividades y preguntas que son aptas para cada nivel (Hill, 2008, pág. 50). Este recurso nos puede ayudar mucho a la hora de crear contenidos adaptados a un cierto nivel, especialmente con los más básicos que pueden ser más problemáticos y limitados a la hora de hacer una actividad de comunicación.

## Bloom's taxonomy across stages of language acquisition

LINKING THINKING, LANGUAGE FUNCTIONS, AND LANGUAGE ACQUISITION

Levels of thinking and language functions Level of thinking and academic language move from concrete recall to more complex and more abstract in any undertaking.	Language use across stages of second-language acquisition Moves from simple to complex in grammatical tenses, forms, vocabulary, etc.				
	Preproduction: Nonverbal response.	Early production: One-word response.	Speech emergence: Phrases or short sentences.	Intermediate fluency: Longer and more complex sentences.	Advanced fluency: Near native-like.
<b>EVALUATION</b> Appraise, argue, assess, attach, choose, compare, defend, estimate, judge, predict, rate, select, support, value, evaluate	Teacher mismatches animal with its environment and asks: Is this the right environment? Find the right environment.	What are the best materials for the duck to build a nest?	What makes a good home for a bear? (Examine settings and evaluate: "A cave makes a good home.")	What would happen if you put a worm in the desert?	Recommend a different environment for a mother duck to raise her ducklings. Defend your choice.
<b>SYNTHESIS</b> Arrange, assemble, collect, compose, construct, create, design, develop, formulate, manage, organize, plan, prepare, propose, set up	Point to the animals that live in the soil.	Say the names of the animals that live in the soil.	How could you change a scorpion so it could swim?	What would a clam need to survive in the desert?	How would you protect the wildlife in a forest where hiking was very popular?
<b>ANALYSIS</b> Analyze, appraise, calculate, categorize, compare, contrast, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, examine, experiment, question, test	Show me an animal that cannot live in the forest.	Name the parts of a fish that help it live in the water.	How are raccoons and squirrels the same? How are they different?	How does a bear use its claws to catch fish? Gather berries?	Why do you think a bear hibernates in winter?
<b>APPLICATION</b> Apply, choose, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, practice, schedule, sketch, solve, use	Show me what would happen if we put the fish in the desert.	Tell me what would happen if we put a fish in the desert.	How could you change the body of a fish to make it fly?	How would you capture and transport scorpions to a zoo?	How would a deer camouflage itself in the forest in winter? In the desert?
<b>COMPREHENSION</b> Classify, describe, discuss, explain, express, identify, indicate, locate, recognize, report, restate, review, select, translate	Show me where a deer lives.	Tell me which animals eat meat.	Why is a toad the color it is?	Explain how a snake catches its prey.	Why do fish need gills to live in the water? How do gills work?
<b>KNOWLEDGE</b> Arrange, order, define, duplicate, label, list, name, recognize, relate, recall, repeat, reproduce	Where is the raccoon?	What is the name of this animal?	What are the body parts of a turtle?	Give the definition of a mammal.	Tell me everything you know about a clam.

Source: Adapted from *Bloom's Taxonomy*, *Halliday's Language Functions*, and *Krashen's Stages of Language Acquisition*.

Contributors: Mike Gaddis and Cynthia Bjork.

(Hill, 2008, pág. 50)

Por último, los contenidos y las actividades que usamos no solo deberían ser de índole social y cultural. De acuerdo con Kumaravideluli también es importante

promocionar la conciencia sobre el idioma y cómo funciona (Kumaravadivelu, 2003). Deberíamos “draw learners’ attention to the formal and functional properties of the L2 in order to increase the degree of explicitness required to promote L2 learning”<sup>51</sup> (Kumaravadivelu, 2003, pág. 39). Hay muchas técnicas para hacer que los alumnos piensen sobre cómo funciona la lengua y también existe la posibilidad de hacer una actividad comunicativa sobre las reglas gramaticales que promocióne la interacción significativa por parte del alumnado. En su libro sobre la enseñanza de la gramática, Thornbury explica la diferencia entre las actividades que empiezan con las reglas como el PPP (*Present-Practice-Produce*) y el *inductive learning* en el cual “Students are more actively involved in the learning process, rather than being simply passive recipients: they are therefore likely to be more attentive and more motivated”<sup>52</sup> (Thornbury, 1999, pág. 54). Este tipo de actividad, que fomenta el pensamiento crítico sobre la lengua e incluye un elemento de interacción y descubrimiento, puede ser muy útil para mejorar la manera de trabajar la destreza de gramática en el aula, que muchas veces es una labor solitaria y probablemente no implica un aprendizaje significativo.

Según Michael Lewis (1996) “Any paradigm based on, or remotely resembling PPP is wholly unsatisfactory, failing, as it does to reflect either the nature of language or the nature of learning”<sup>53</sup> (Michael Lewis, 1998, leído en Willis, 1996, pág. 11). Aunque estoy de acuerdo con la crítica de los cursos que están estructurados en presentaciones y luego la práctica de unas estructuras gramaticales y vocabulario dictado por el profesor (o el libro de texto), no creo que la idea de PPP como proceso de enseñanza y aprendizaje sea mala. Según Norman et al. “The language teaching process can be divided into a number of phases. First the new language is *introduced* in some way, then students *practise* it and finally there is some form of *follow up*”<sup>54</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist,

---

<sup>51</sup> “Llamar la atención de los alumnos sobre los propiedades formales y funcionales de la L2 para incrementar el nivel de claridad necesaria para promocionar el aprendizaje de la L2” [traducido por el autor].

<sup>52</sup> “Los alumnos tienen un papel más activo en el proceso de aprendizaje en vez de estar pasivos. De este modo es más probable que estén atentos y motivados” [traducido por el autor].

<sup>53</sup> “Cualquier paradigma basado en lo que se parece al PPP no es pertinente, porque no representa el carácter ni de la lengua o del aprendizaje” [traducido por el autor].

<sup>54</sup> “El proceso de enseñar la lengua se puede dividir en varias fases. Primero, se introduce la nueva lengua, luego, los alumnos lo practican, y, finalmente, hay un seguimiento” [traducido por el autor].

1986, pág. 5). Es una definición muy clara de lo que es la esencia del proceso de enseñanza y se parece mucho al modelo PPP. Tal vez los términos *introduce* y *follow-up* suenen menos tradicionales. De acuerdo con Norman et al., el primer paso puede ser una actividad “whole class, in pairs, small groups, individual, managed by the teacher or students and explained in any number of ways”<sup>55</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 7). Lo cierto es que cualquier método progresivo/comunicativo encaja bien con estos pasos y, como modelo general, el PPP es muy flexible, lógico y familiar a los alumnos. Lo importante es que los profesores “Provide opportunities for students to cooperate, communicate and interact in a variety of ways”<sup>56</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 11), y que en cada etapa del proceso de aprendizaje los alumnos estén atentos y motivados.

#### 2.9.4 El Educto

Se define el educto como la lengua producida por el alumnado. Según Ur (1996) “good speaking skills classrooms are ones where learners talk a lot, participation is even, motivation is high, and the language is at an acceptable level”<sup>57</sup> (leído en Méndez, 2003, pág. 142).

Como ya hemos comentado, se espera que, en la medida posible, el *output* forme la base del curso, y el rol del profesor es provocar la producción y manejarlo. Según Méndez “what may appear to be casual and unplanned in a conversation may follow a deeper, organized pattern the learner has to be made aware of”<sup>58</sup> (Méndez, 2003, pág. 138). El profesor entonces debe escuchar, seleccionar los elementos pertinentes e improvisar bien para hacer que los

---

<sup>55</sup> “Toda la clase, en parejas, en pequeños grupos, individualmente, dirigido por el profesor o alumnos y explicado en una multitud de maneras” [traducido por el autor].

<sup>56</sup> “Proporcionar oportunidades para que los alumnos cooperen, comuniquen e interactúen en una variedad de maneras” [traducido por el autor].

<sup>57</sup> “Una buena clase enfocada en la comunicación oral es una en que los alumnos hablan mucho, la participación está igualada, la motivación es alta y el lenguaje es de un nivel aceptable” [traducido por el autor].

<sup>58</sup> “Lo que parece accidental e improvisado en una conversación puede que siga un modelo más profundo de lo que el alumno es consciente” [traducido por él autor].

alumnos sean conscientes de la lengua que producen y que haya objetivos de aprendizaje explícitamente relacionados.

De acuerdo con Swain (1985) “the effort that learners make in order to be comprehensible are thought to play an important part in acquisition... Making the effort to produce comprehensible output may force them to revise their internalized rule systems”<sup>59</sup> (Swain, 1985, leído en Méndez, 2003, pág. 36). Por eso la comunicación oral es tan importante, pues se considera que ayuda a afinar el sistema gramatical interno, y también alerta al profesor sobre las deficiencias que tienen los alumnos.

### 2.9.5 La Corrección

Se mencionó antes la importancia de la autoevaluación, que puede ser muy motivadora para los alumnos. De acuerdo con esto deberíamos “contar con herramientas que permitan al estudiantado evaluar su propio aprendizaje” (Vásquez, 2008, pág. 25), pero según Underhill es “Unlikely to be an adequate measure of oral ability on its own because of a variety of different factors that affect people’s judgement of themselves”<sup>60</sup> (Underhill, 1987, pág. 23). Es importante, entonces, que los alumnos reciban correcciones y *feedback* de alguien externo o el profesor o los compañeros.

Muchos alumnos quieren que se les corrija siempre y el rol tradicional del profesor como máxima autoridad de la materia supone esto. Sin embargo, Norman et al. dicen que “There are situations when correcting may do more harm than good, for example interrupting a student during fluency practice or concentrating on individual errors in front of the whole class”<sup>61</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 19). De hecho, Norman et al. aseguran que “Grammatical competence will normally develop as learning progresses...The

---

<sup>59</sup> “Se considera que el esfuerzo que hace el alumnado para que sea comprensible tiene un papel importante en la adquisición. Esforzándose para producir educto comprensible puede forzarles a revisar su sistema de gramática interna” [traducido por él autor].

<sup>60</sup> “Improbable que sea una evaluación adecuada de la habilidad oral porque hay una variedad de factores que afectan a las opiniones de los individuos sobre su propio rendimiento” [traducido por el autor].

<sup>61</sup> “Hay situaciones cuando puede que la corrección sea más perjudicial que beneficiosa, por ejemplo, interrumpiendo un estudiante durante una actividad enfocada en la fluidez o tratando errores individuales delante de la clase” [traducido por él autor].

willingness to use language in a given situation can be of greater importance”<sup>62</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 19). Es muy importante que no dañemos la confianza de los alumnos y no deberíamos preocuparnos tanto por los errores gramaticales que ya corregirán. Su voluntad para comunicarse es lo más importante a la hora de hacer una actividad de comunicación y no deberían preocuparse demasiado en el *cómo* sino en el *qué*. De acuerdo con Méndez “The teacher must acknowledge good behaviour, either verbally or non-verbally. The most effective feedback is positive in tone and content”<sup>63</sup> (Méndez, 2003, pág. 230).

Además, gracias a la investigación de L. Selinker sobre el concepto de *interlengua*, los errores son algo necesario y positivo en el largo camino hacia la competencia comunicativa en la segunda lengua. “Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (*Diccionario de términos clave de ELE, 2008, s.v. interlengua*). Deberíamos aceptar que los alumnos cometen errores, es inevitable y positivo porque significa que quieren comunicar y que existe la posibilidad de avanzar. Sin embargo, es importante que los alumnos sepan que al profesor le importan los errores y hay que corregirlos cuando impiden el entendimiento, sino el alumno puede fosilizar el error “el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos” (*Diccionario de términos clave en ELE, 2008, s.v. fosilización*).

El tema de la corrección entre iguales en el aula ha sido ampliamente estudiado, como señala Méndez:

Brock et al. (1986) concluded in their study that learners being corrected by their partners during certain communication games quickly incorporated the corrections in their interlanguage. Bruton and Samuda (1980) investigated the issue of learners incorporating

---

<sup>62</sup> “La competencia gramatical suele desarrollarse en consonancia con el aprendizaje. La voluntad de usar el idioma en cualquier situación es, tal vez, más importante” [traducido por el autor].

<sup>63</sup> “El profesor debe reconocer el buen comportamiento, o verbalmente o no verbalmente. Los comentarios más útiles son positivos” [traducido por el autor].

other learners' errors into their own production when doing group work. In their results, they concluded that picking up other student errors was very rare<sup>64</sup> (Méndez, 2003, pág. 37).

No es peligroso que los alumnos se corrijan los unos a otros, siempre y cuando no molesten a sus compañeros y sepan que el profesor está allí también para aclarar dudas.

Con respecto a la corrección de la pronunciación, según Dalton and Seidlhofer (1994)

The task of pronunciation teaching...is to establish models for guidance, not norms for "imitation" certainly a native speaker model is unrealistic for the great majority of learners, and "perfection" an unattainable goal. There are, nevertheless, a number of key aspects of pronunciation and the English sound system that a teacher can in principle attend to<sup>65</sup> (leído en Méndez, 2003, pág. 136).

Hay que tener claro qué queremos que los alumnos hagan durante una actividad, pues no podemos esperar que hablen sin errores gramaticales ni de pronunciación si estamos haciendo una actividad de fluidez, aunque la pronunciación es fundamental y es necesario aclarar dudas con muchas actividades y explicaciones a lo largo del curso; pero insisto, durante una actividad de comunicación considero que solo es recomendable corregir los errores que impidan el entendimiento. Además, una de las características del lenguaje oral espontáneo es la agramaticalidad de lo enunciados.

#### 2.9.6 La Motivación

Se espera que, con la disciplina como base, el ambiente positivo en el aula, el contenido centrado en el alumno y la abundancia de oportunidades para comunicarse en contextos reales, la actitud del alumnado hacia el idioma será

---

<sup>64</sup> "Brock et al. (1986) concluyeron que los alumnos corregidos por sus compañeros durante ciertos juegos de comunicación incorporaban las correcciones a su interlenguaje rápidamente. Bruton y Samuda (1980) investigaron el problema sobre los alumnos que incorporan los errores de sus compañeros mientras hacen actividades en grupo. En sus resultados concluyeron que adoptar los errores de los compañeros pasa muy rara vez" [traducido por el autor].

<sup>65</sup> "El objetivo de la enseñanza de la pronunciación es establecer buenos modelos, no normas para la imitación. Ciertamente, un modelo nativo no es realístico para muchos alumnos y la perfección algo inalcanzable. Sin embargo, hay ciertos aspectos importantes de la pronunciación y el sistema de sonidos del inglés que un profesor puede abordar en la clase" [traducido por el autor].

favorable y la motivación por participar y adquirir el idioma será alta. Gardner (1985) define la motivación como “The combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language”<sup>66</sup> (leído en Méndez, 2003, pág. 25). Es un asunto fundamental porque, según Nunan (1999)

Teachers need to be aware that motivation is a consideration in determining whether or not learners are willing to communicate. Clearly the more meaningful the materials and tasks are for the learners involved the better the outcome will be<sup>67</sup> (Nunan, 1999, leído en Méndez, 2003, pág. 142).

De acuerdo con Méndez “Motivation is directly related to achievement and has a major impact on learning in both formal and informal learning contexts”<sup>68</sup> (Méndez, 2003, pág. 25). Para algunos, la motivación para interactuar en inglés viene del deseo de practicar y participar activamente en la clase. Para otros, la motivación es sacar una buena nota. Lo cierto es que la motivación va incrementando con el progreso real (y percibido) del alumno. Como consecuencia, un libro de texto puede ser motivador para el alumnado porque se ve un progreso lineal desde que terminan el libro. Si no usamos un libro de texto una buena solución es presentar a los alumnos al principio del curso los contenidos que se abordan obligatoriamente en el curso. Funciona muy bien en forma de lista, que se va revisando a lo largo del curso. El objetivo es crear una representación tangible (personalizado y hecho por los alumnos) que sirve como prueba del progreso y referencia de lo que se cubre en clase. Además, es esencial, que las actividades de comunicación oral sean relevantes en cuanto al progreso académico.

Ya hemos hablado de la importancia de crear un ambiente positivo en el aula. Para la motivación, “Research indicates that learning under stress is often ineffective and can even be of negative value”<sup>69</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist,

---

<sup>66</sup> “La combinación de esfuerzo y el deseo por alcanzar el objetivo de aprender el idioma, más actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma” [traducido por el autor].

<sup>67</sup> “Los profesores deben tener en cuenta que la motivación es un factor determinante en cuanto a la voluntad del alumno a comunicarse. Cuanto más significativo el contenido y las tareas de los alumnos mejor serán los resultados” [traducido por el autor].

<sup>68</sup> “La motivación está directamente relacionada con el éxito y tiene un impacto importante en contextos de aprendizaje formales y no formales” [traducido por el autor].

<sup>69</sup> “La investigación muestra que el aprendizaje bajo estrés es a menudo ineficaz y puede que sea un valor negativo” [traducido por el autor].

1986, pág. 12). Se entiende que la falta de motivación o confianza a la hora de participar es una gran fuente de estrés. Hay varias técnicas para disminuir la tensión en el aula: los juegos, el teatro, la música, estimular la creatividad y la iniciativa por parte del alumnado y hacer tareas que son inherentemente interesantes (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 12). Cuanto más utilizamos actividades con esas características menor será el nivel de tensión en el aula. A mi juicio una muy buena costumbre es el *warm-up* al principio de la clase, que sirve para llamar la atención de los alumnos, exponerlos a la segunda lengua desde el principio y activar su cerebro para la clase. Según Norman et al.

Defocusing-focuses the attention away from the actual language learning and towards the activity itself-it encourages more subconscious learning, concentrating more on *what* to say that *how* to say it<sup>70</sup> (Norman, Levihn y Hedenquist, 1986, pág. 12).

El *warm-up* es una manera de elevar el idioma de la monotonía y poner el énfasis en la comunicación desde el principio de la clase. A menudo puede ser un juego. De acuerdo con Wright “The essential ingredient of a game is a challenge. We do not believe challenge is synonymous with competition”<sup>71</sup> (Wright, 1984, pág. 4). Es una distinción importante, pues fomentar un sentimiento de rivalidad y competición en el aula puede tener efectos negativos para la motivación y el ambiente. Como todo, la clave es conocer las personalidades que encontremos dentro del aula.

A partir de estos 6 elementos, en la siguiente sección propongo una serie de actividades que ayudarán a crear un aula comunicativa, principal objetivo de este TFM.

---

<sup>70</sup> “Desenfocar la atención del aprendizaje de la lengua y hacia una actividad estimula más aprendizaje subconsciente, enfocando el alumno en el *qué* decir en vez de, en el *cómo* decir” [traducido por el autor].

<sup>71</sup> “El ingrediente esencial de un juego es el reto. No consideramos que reto es sinónimo de competición” [traducido por el autor].

## 3 Propuestas Didácticas

### 3.1 Reglas de Clase

Dejar claras las normas del aula y lo que se espera de los alumnos es fundamental para el buen funcionamiento de la clase. Según Tom Bennet

La clase es un contexto bastante artificial, como profesores, estamos pidiendo que los alumnos hagan cosas que no harían normalmente en su tiempo libre. Esto significa que es necesario establecer reglas o un tipo de contrato social entre tú y los alumnos (Bennett, 2013).

Es una actividad que se debe hacer con todos los cursos académicos, dado que no podemos asumir que ellos saben las reglas, y es igual de importante que ellos sepan que a ti te importan las reglas (Bennett, 2013). Se puede establecer las reglas en inglés con todos los cursos: en primero de la ESO ya empiezan a ver los verbos modales como *must*, *need*, *have to*, *can* y conjunciones de contraste como *but* (Decreto 38/2015 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2015). Es una oportunidad perfecta para introducir y practicar estas estructuras. En otros cursos sirve como repaso y se puede profundizar más y abrir más diálogo a la hora de negociar y evaluar las reglas.

Según Sánchez (2013), existen 5 tipos de disciplina: autoritaria, chantajista, permisiva, democrática e inductiva. La negociación es fundamental para el establecimiento de las reglas y la autoridad en el aula. Sánchez opta por la disciplina inductiva, que viene caracterizada por:

1. La elaboración participativa de las normas.
2. Las normas basadas en razones.
3. Las razones de las normas se explican.
4. La discusión es bien recibida.
5. La disponibilidad para cambiar las normas.
6. Es ideal final es la autonomía (Sanchez, 2013).

Usaremos como modelo la disciplina inductiva. Así, trabajando en parejas, los alumnos crearán sus 10 normas del aula y explicarán las razones. Luego, se votarán las 10 reglas definitivas y se elaborará un contrato firmado por cada uno de los alumnos, uno de los padres y el profesor. A lo largo del curso se evaluarán las normas y se harán cambios cuando sea necesario.

Debido al estilo de disciplina inductiva usada y la elaboración propia por parte de los alumnos, cada contrato será diferente, sin embargo, aquí muestro un ejemplo típico hecho por Tom Bennett que nos puede servir bien como modelo (Bennett, 2013).

## Classroom rules

**Every student is important in this room.** No student is *more* important than anyone else. Our goal is to achieve the best education we can. To make this happen, we have to obey certain rules. This means you will have to behave in a certain way, so that everyone gets the best education possible. These are the basic rules that everyone must follow. Failure to follow these rules will result in a sanction. Success in following these rules will lead to everyone's success.

1. The teacher is in charge of the room, and the class. Any reasonable instruction must be followed.
2. No calling out- every student must put their hand up to speak
3. If the teacher is speaking, the class must listen
4. If the teacher has asked anyone else to speak, the class must listen
5. Every student should bring their equipment to all lessons
6. At the beginning of the lesson, students should take their assigned seats, and quickly begin the work given to them.
7. All homework should be recorded in your planner; it must be handed in on time.
8. All work will be completed to the best of your ability.
9. No one is permitted to leave the room, or walk around the room, without permission.
10. All students should show manners to every other member of the class, the teacher, and to any guests in the room.

I agree to abide by these rules, and I understand what I must do in order to uphold them.

Signed \_\_\_\_\_

Parent/ guardian signature \_\_\_\_\_

Teacher signature \_\_\_\_\_

### 3.2 Panel de Expertos

Esta actividad es muy útil para aumentar el sentido de comunidad en el aula, pero también es muy interesante en cuanto al aducto (que viene directamente de los alumnos) y el educto que debería ser una comunicación interactiva y viva entre los alumnos. Está pensada para primero de Bachillerato y se puede utilizar en cualquier momento del curso, pero es especialmente apta al principio para activar el vocabulario y ver la capacidad comunicativa de la clase, y al final para repasar vocabulario y practicar expresando y justificando opiniones. Presenta una oportunidad perfecta para practicar las expresiones de relaciones lógicas que verán en este curso (Decreto 38/2015 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2015). Se presta mucho a la adaptación y puede conducir a más actividades y puntos de conversación. El procedimiento es el siguiente:

1. El profesor dará a cada pareja un tema, puede que se correspondan con los que vienen en el libro o no. Algunos ejemplos son los siguientes:

Travel	Free Time	Learning English
The environment	The Future	Television
Movies	Food	Technology
Music	Transport	Sports
School	Conditionals <sup>72</sup>	Animals

---

<sup>72</sup> Aunque es, sobre todo, una actividad para provocar el debate entre los alumnos, es posible meter temas gramaticales, dependiendo en la clase. Las condicionales, por ejemplo, pueden provocar un debate interesante y, al mismo tiempo, sirve como repaso gramatical para los alumnos.

2. En parejas, tienen que escribir 6 preguntas u opiniones relacionadas con su tema. En una clase de 24 esto supone 144 preguntas una fuente muy amplia.
3. Elegiremos 3 alumnos para sentarse delante de la clase, estos serán un panel de expertos. Cada pareja se turnará en preguntar al panel. Se supone que, como son “los expertos,” a la hora de hablar hablarán con bastante autoridad sobre las preguntas expresando unas opiniones inteligentes.
4. Después de que el panel hable, la clase tendrá la oportunidad de valorar su opinión y dar su propia perspectiva. En esta fase hay la posibilidad de extender la actividad. Por ejemplo, si es evidente que los alumnos tienen mucho interés en la pregunta “Is it important to be rich?” Se puede hacer un debate en pequeños grupos o un proyecto más elaborado sobre el tema.
5. Después de 10 minutos cambiaremos de panel y seguimos el proceso.

He utilizado esta actividad con varios grupos en el instituto y funciona muy bien para generar el debate entre los alumnos. Siempre les hace gracia ver a sus compañeros de clase en el rol de expertos y es muy efectivo para hacer que los escuchen cuando hablan.

Hay muchas opciones para extender la actividad: se puede plantear un trabajo escrito sobre una de las preguntas, un debate más extensivo sobre unas de las preguntas que haya generado más interés, algunas actividades para practicar el estilo indirecto basado en las opiniones expresadas por los expertos o hacer una presentación (solo usando imágenes) sobre uno de los temas. Cabe decir que las opciones para los temas son infinitas, pues se puede seleccionar temas más genéricos o más enfocados a la gramática como el ejemplo *conditionals*.

### 3.3 Empezar con buen pie

Una de las barreras a la comunicación es la falta de motivación a la hora de participar y la pasividad en el aula. Si los alumnos no están positivos y relajados, puede que haya un filtro efectivo importante en la clase, que puede impedir la

comunicación oral. Por esto, es fundamental que cojamos el hábito de empezar a trabajar en algo atractivo desde el principio de la clase. La mejor opción para conseguir esto es un “calentamiento mental” algo divertido, rápido, interesante y activo que puede ser también, una actividad comunicativa. Existen cientos de actividades por lo que, a continuación, explicaré algunas propuestas que se prestan más a la comunicación oral y que se pueden utilizar en todos los cursos con algo de adaptación.

### 3.3.1 Backs To The Walls!

En esta actividad, los estudiantes trabajan en pequeños equipos: uno de los miembros de cada equipo viene delante de la clase y se sienta con la espalda a la pizarra. Luego, el profesor escribe una palabra y los grupos se turnan explicándolas hasta que el que está con la espalda en la pizarra la diga. Así van sumando puntos. Puede ser una lista de vocabulario general, pero es una buena opción de repasar vocabulario y expresiones de las clases anteriores.

### 3.3.2 Think, Pair, Share

Esa sencilla actividad empieza con una pregunta u opinión hecha por el profesor o uno de los alumnos, algo bastante abierto a la interpretación, y, sobre todo, apto para el nivel. Por ejemplo, con cuarto de la ESO: *“What do you think of the current state of music?”* *“Apart from dogs and cats, which animal is the best pet?”* *“Talk about a film that made you sit on the edge of your seat.”* Con esta pregunta, los alumnos tienen un minuto para pensar en silencio y apuntar algunas ideas. Luego, tienen 3 minutos para compartir sus impresiones con un compañero, y, posteriormente, resumen sus opiniones con la clase entera. El tiempo para pensar individualmente en silencio ayuda a crear un ambiente de concentración y también a que tengan unas ideas más profundas sobre el tema. Es una buena actividad para introducir un nuevo tema.

### 3.3.3 Picture Dictation

Una imagen está proyectada en la pantalla y, trabajando en parejas, uno se la describe al otro que no puede verla. Después, cambian de roles con una nueva

imagen. Es muy buena para practicar preposiciones o vocabulario específico y normalmente genera bastante risa al ver la imagen original.

### 3.3.4 Find Someone Who...

La clásica actividad de buscar a alguien que hace ciertas cosas en una carrera para completar la lista está muy bien para dar energía a la clase desde el principio porque implica mucho movimiento.

## 3.4 La vida es un círculo

Según el Decreto que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria:

Uno de los elementos claves de la competencia social y cívica es la capacidad de analizar de manera crítica y comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en distintas sociedades. La materia lengua extranjera contribuye de manera decisiva a la capacidad de comunicarse de manera constructiva y abierta en entornos cada vez más complejos, en un contexto de percepción cambiante de las identidades nacionales y europeas, y en un contexto de globalización en aumento (Decreto 38/2015 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2015).

Trabajar en círculo es algo que ayuda mucho con el *class building*. La meta es crear una pequeña sociedad en el aula donde los alumnos se sientan seguros, escuchados y libres para expresarse. Cambiar la dinámica del aula para que todos los alumnos puedan ver a todo el mundo tiene un efecto muy positivo. Existen muchas actividades de comunicación que se pueden desarrollar en forma de círculo, a continuación, incluyo algunos ejemplos.

### 3.4.1 Show and Tell

Una actividad clásica del sistema educativo americano consiste en que cada alumno traiga un objeto a clase para hablar de ello, de allí que se denomine *show and tell*. Los demás alumnos tienen la posibilidad de tocarlo, verlo y preguntar al dueño. Es posible hacer esta actividad con todos los cursos, pero es especialmente buena para los pequeños (primero y segundo de la ESO) que

normalmente responden muy bien al tener algo tangible para ver y tocar. Una versión más lúdica es pasar el objeto a los alumnos con los ojos cerrados, y tienen que averiguar qué es.

### 3.4.2 Personality Tests and Questionnaires

Esta actividad requiere que los alumnos preparen una encuesta previamente (en este caso sobre la personalidad). El recurso de la encuesta es muy interesante, sobre todo cuando está creada por los propios alumnos. Esta actividad está pensada para cuarto de la ESO que ya han visto muchos adjetivos de personalidad y empiezan con *present perfect* (*Have you ever...?*) y las expresiones de posibilidad (*maybe, might, could, perhaps*). La prueba de personalidad es una buena oportunidad para practicar esas estructuras cuando están construyendo las preguntas y especulando sobre los resultados. Cabe decir que es importante que los alumnos sepan qué es una prueba de personalidad y las preguntas que corresponden a distintos adjetivos, por lo que esto se tiene que preparar en clases anteriores. En la clase, hacen dos círculos, uno dentro del otro. La mitad de la clase se sienta en el interior mirando a un alumno en el exterior. Los alumnos que están dentro entrevistan a sus compañeros en el otro círculo; después de 5 minutos, los que están dentro cambian de silla para entrevistar a otro estudiante. Finalmente, después de haber entrevistado a cada alumno, cambian de círculos y la otra mitad de la clase está dentro y hace sus encuestas. Luego, en pequeños grupos, pueden comentar los resultados y evaluar el proceso. Es una manera de que los alumnos se vayan conociendo más en la lengua meta y debería ayudar a fomentar la empatía y entendimiento por parte de los alumnos.

### 3.4.3 Role Play

El círculo es la distribución preferida en muchas clases de teatro. Desde esta posición los alumnos se sienten más relajados, pueden trabajar en actividades en parejas y el profesor puede cambiar las parejas muy rápidamente para hacerlo más dinámico. En círculo, el profesor puede desarrollar *role plays* y actividades comunicativas que fluyen más naturales, fuera del libro de texto. A continuación, incluyo algunos ejemplos de situaciones para practicar. La idea es que trabajen en parejas o pequeños grupos y después algunos van al centro del

círculo para hacerlo; desde allí el profesor puede añadir más personajes (alumnos del círculo que improvisarán) al *role play*, invitar ideas para una extensión (preguntando a los propios alumnos que puede pasar y así creando la próxima escena) o dar *feedback*. He elegido las siguientes situaciones porque son realistas, variadas, requieren diferentes registros de formalidad, y, sobre todo, es probable que resulten graciosas, un aspecto muy útil para bajar la tensión y hacer la clase más entretenida.

<p>Student A: You are waiting for the bus when you see your mother sitting on a bench</p> <p>Student B: You are not this person's mother!</p>	<p>Student A: You are having dinner with a friend but you have no money to pay</p> <p>Student B: You have finished your meal with your friend and want to get the bill</p>	<p>Student A: You are a very talkative London taxi driver, you pick someone up at the airport</p> <p>Student B: You just arrived from Australia and you're desperate to sleep</p>
<p>Student A: You are a fortune teller, you find something terrible on your client's palm</p> <p>Student B: You are very excited to have your palm read</p>	<p>Student A: You are at a party and want to leave as you feel tired and there aren't many people</p> <p>Student B: Convince your friend to stay, it's his surprise birthday party!</p>	<p>Student A: You meet your friend for a drink, you recently lent him your favourite book and would like it back</p> <p>Student B: You meet your friend for a drink, you have lost his favourite book!</p>

Estas actividades están dirigidas a primero y segundo de Bachillerato, pero se podría adaptar la idea para otros cursos fácilmente.

### 3.5 Trabajando sin el libro de texto

Ya he comentado que el libro de texto puede ser un obstáculo en la comunicación, así que, para enriquecer el aducto y aumentar la participación de los alumnos con el contenido, opto por no usarlo. En general, un libro de texto crea una ilusión de orden y progresión en la clase, sin embargo, puede ser una distracción o carga excesiva. Cuando el profesor está explicando la gramática, el libro de texto puede distraer a los alumnos y confundirles con explicaciones más complicadas. No obstante, necesitamos orden y un registro físico de la materia hecha en clase. A continuación, ofreceré una descripción de cómo se puede conseguir esto, con primero de la ESO.

1. Cada niño debe llevar consigo un cuaderno de hojas en blanco de tamaño A4, y una carpeta. En clase trabajarán con el cuaderno y pondrán una copia final ordenada en la carpeta.
2. La primera página de la carpeta será el contrato de reglas. La segunda, un índice de las estructuras y temas de vocabulario que se cubrirán obligatoriamente a lo largo del año (según la LOMCE). Es importante que sepan que la carpeta servirá como referencia a la hora de preparar los exámenes.
3. Una primera actividad muy adecuada sería escribir un documento con imágenes llamado “*All About Me*” en el cual cada alumno escribirá información básica sobre sí mismo (*name, age, heighy, family, hobbies, favourite subject, etc.*). Con esta actividad, los alumnos pueden preguntar a todo el mundo e ir conociendo a sus compañeros. En el índice, este trabajo coincide con *affirmative sentences, interrogative, conjunctions* etc. El profesor puede dar una explicación de cada uno de estos elementos para acompañar el trabajo.
4. Una tercera actividad, que corresponde con *there is/there are* y las *prepositions of place* será dibujar su habitación. Luego, trabajando en parejas, tienen que describir la imagen usando las estructuras para que el otro dibuje una representación acertada.

La idea es que cada requisito de la LOMCE está cubierto a través de la comunicación en la clase. Siempre existe la posibilidad de recurrir a un método más magistral para explicar ciertas cosas o usar el PPP que sería adecuado para aclarar algunas estructuras más complicadas. La ventaja es que quitamos mucha materia innecesaria. Debería ser más fácil seguir la clase dado que la estructura es mucho más sencilla, las actividades de comunicación conectadas con los objetivos del curso y las apuntas o trabajos en la carpeta hecha por el propio alumno y vinculadas en una manera mas directa con su vida.

Con cursos más elevados como tercero de la ESO, existe la posibilidad de que al final del curso los alumnos trabajen en parejas para explicar uno de los elementos cubiertos en el índice. Esto serviría para repasar la materia y para que los alumnos practiquen hablando sobre la lengua y evaluando su entendimiento. Además, es una buena manera de enseñar a los alumnos cómo ser profesor para que empaticen más.

Cabe decir que durante todas estas actividades la corrección por parte del profesor sería mínima (solo cuando el error impida gravemente el entendimiento), dado que el objetivo es crear un aula comunicativa. Es de esperar que el profesor observe y apunte los errores y carencias más relevantes, para abordarlos en un momento más oportuno. A continuación, explicaré la estrategia para evaluar esta propuesta didáctica.

## 4 Evaluación

Para asegurar la eficacia de las actividades e identificar puntos de mejora, es crucial que tengamos un sistema de evaluación dirigido tanto a los alumnos como al profesor.

Considero que un elemento muy importante es la reflexión del profesor sobre las clases. Por eso, planteo el uso de un diario, que el profesor usará para reflexionar sobre la reacción del alumnado ante las nuevas actividades, los problemas que haya encontrado en el desarrollo de las mismas y el grado de consecución de los objetivos de la actividad. Más allá de la reflexión sobre estas actividades, debería apuntar sus observaciones relacionadas con las relaciones interpersonales de los alumnos. Además de la clara ventaja de tener un registro

de ideas y experiencias para reflexionar a lo largo del curso, según Richards y Lockhart (1996) “The process of writing itself helps trigger insights about teaching. Writing in this sense serves as a discovery process”<sup>73</sup> (Richards y Lockhart, 1996, pág. 7). Basado en mi experiencia personal, uno de los aspectos más beneficiosas es tener un dialogo entre los profesores sobre su práctica docente. Una actividad muy interesante es la denominada *teaching squares*, un programa muy sencillo que consiste en la observación de las clases de 3 compañeros a lo largo del curso, y una reunión al final para compartir impresiones. Esto se puede usar para evaluar las actividades de la propuesta didáctica o para analizar la clase en general. Normalmente, todo el claustro participa en el programa y al final del programa hay una reunion de todos para reflexionar sobre la experiencia. En nuestro caso, creo que valdría hacerlo en el departamento de inglés y lenguas extranjeras. Según Rhem (2003)

Seeing the variety of contexts and challenges inevitably leads to fuller appreciation of the talent and commitment to good teaching already in place...and inevitably spurs thoughts on how one’s own teaching might be improved<sup>74</sup> (Rhem, 2003).

En cuanto a los alumnos, he optado por una evaluacion cualitativa en forma de *focus groups*. El objetivo es que el proceso de evaluacion de las actividades sea también una manera de trabajar en la comunicación en inglés. Trabajando en pequeños grupos, los alumnos debatirán una series de preguntas relacionadas con la clase: *What have you enjoyed about the class? What things do you think could be improved? Are there any parts you didn’t understand? How much did you participate in the activites? Would you like to do more activities like this? etc.* El profesor no participará en el debate y al final de la actividad un miembro de cada grupo presentará al profesor un resumen escrito de los puntos importantes. Esto sería de forma anónima para que los alumnos se sientan cómodos expresándose con franqueza.

---

<sup>73</sup> “El proceso de escribir ayuda a entender la enseñanza. En este sentido escribir sirve como un proceso de descubrimiento” [traducido por el autor].

<sup>74</sup> “Observar la variedad de contextos y retos, inevitablemente lleva a una apreciación más profunda del talento y compromiso existente en el centro...despertando la autocritica en el profesorado” [traducido por el autor].

## 5 Conclusiones

Al principio de este trabajo me planteé una pregunta ¿es posible captar la esencia de cómo se aprende el idioma en el país de la lengua meta y usarlo en el aula de un instituto? He concluido que hay dos elementos centrales con respecto a esta “esencia”. En primer lugar, el uso del idioma en situaciones reales en las que la habilidad de comunicarse bien en la segunda lengua es fundamental para conseguir un objetivo importante. Y, en segundo lugar, es necesario usar el idioma para formar y mantener relaciones sociales significativas y gratificantes. Son los elementos más importantes para funcionar y florecer en un idioma por lo que, a continuación, analizaré su lugar en el aula comunicativa.

La respuesta más obvia a la necesidad de usar un idioma en situaciones reales en el aula de segundas lenguas es el aprendizaje basado en tareas. Se supone que, a través de una tarea real (solicitar información sobre unas vacaciones en Florida, por ejemplo), los alumnos usarán la lengua más adecuada para realizar la tarea con éxito. En el caso de los alumnos de ESOL, esto probablemente es cierto. Sin embargo, en una clase monolingüe compuesta por adolescentes o niños el nivel de motivación y, sobre todo, de relevancia, desciende considerablemente. Más aún hay que plantearnos si es realmente deseable crear un aula en la que los alumnos usen la lengua predominantemente para realizar tareas cotidianas ficticias. Es muy dudoso que este enfoque sea compatible con el fomento de la competencia comunicativa en el contexto del instituto. No digo que el aprendizaje basado en tareas no funcione en la clase de segundas lenguas en el instituto, pero hay que tomar medidas para que no sea muy artificial y que fomente una comunicación de índole interaccional.

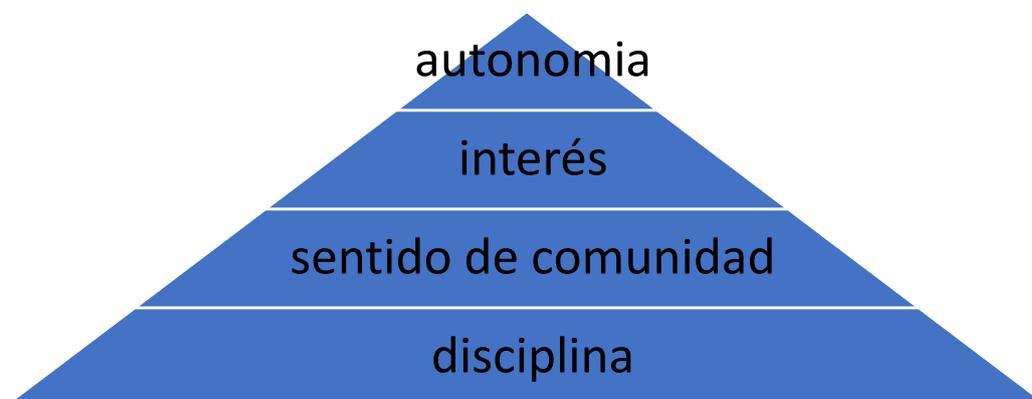
Entonces, ¿Cuál es la manera de captar esta esencia de realismo y autenticidad? La respuesta más sencilla es que los alumnos estén motivados a la hora de usar el idioma a través de un contenido que sea interesante, relevante y que provoque en los alumnos afecto por ese idioma. La clave es hacer que a los alumnos les guste hablar en inglés, así, con el tiempo, van a esforzarse para alcanzar la competencia comunicativa. Para realizar este objetivo hay que tener en cuenta los intereses de los alumnos y ponerlos como protagonistas de la clase.

El aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, los debates, los juegos, la música, el teatro, cualquier cosa que les motive y que sea de índole comunicativa son las herramientas para captar su interés y desplegar todo su potencial comunicativo. Así pues, uno de los roles más importantes del profesor es conocer a sus alumnos y encontrar maneras de involucrarlos en la comunicación oral.

El segundo elemento, usar el idioma como vehículo para formar y mantener relaciones sociales, es, a mi juicio, el ingrediente más importante para crear un aula comunicativa. Al fin y al cabo, el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso profundamente humano que tiene lugar a través de relaciones sociales y la clase debe reflejar esta realidad. Dentro del mantenimiento de estas relaciones, tenemos todos los elementos importantes del idioma. Por eso, el sentido de comunidad y el ambiente son tan cruciales. La situación ideal es una en la que los alumnos entiendan que, si se esfuerzan por relacionarse con sus compañeros en la lengua meta, conseguirán dos cosas invaluable: la competencia comunicativa en inglés y las habilidades sociales para relacionarse en el mundo con ella.

En el marco teórico, seleccioné los elementos que me parecieron importantes para fomentar la comunicación oral en el aula y sigo pensando que son muy pertinentes. No obstante, ahora estoy convencido de que los objetivos más importantes son la creación de un aula comunicativa y la priorización de la competencia comunicativa como la principal meta del curso. Realmente, pienso que son las claves para que la comunicación oral (de índole interaccional) tenga lugar en el aula. Por eso, me gustaría ofrecer una pirámide de características para habilitar que la clase consiga la competencia comunicativa, que puede ser útil para los profesores para estructurar un curso, dado que es necesario realizar cada elemento para alcanzar la próxima.

*(Pirámide de características para que la clase consiga la competencia comunicativa)*



Las características son parecidas: la disciplina forma la base, seguida por el sentido de comunidad. Luego, he sustituido la motivación por el interés porque me refiero específicamente al interés por el idioma y el contenido, mientras que la motivación es, más bien, un concepto actitudinal. La cima de la pirámide es la autonomía, el estado ideal del alumno de lenguas extranjeras es aquél en el que auto reflexione sobre su capacidad lingüística, y que tome medidas para mejorar. La autonomía también se refiere a la capacidad de la clase a trabajar en grupo o en un proyecto, de manera independiente, usando el idioma como vehículo para realizarlo.

El trabajo me ha servido para entender mejor el concepto de la competencia comunicativa y sus implicaciones en la clase de lenguas extranjeras. Aunque el concepto de Hymes (1971) está muy presente en la literatura sobre las lenguas extranjeras y las leyes, todavía no se ha traducido en el cambio de enfoque necesario en el sistema educativo. El reto es grande, convertir el aula del instituto (el mismo donde los alumnos aprenden a memorizar reglas y hechos para aprobar exámenes con una nota superior a la de sus compañeros) por un aula comunicativa, donde el objetivo es usar el idioma para formar relaciones, compartir ideas y convertirse en buenos comunicadores. Sin embargo, soy optimista y creo que la nueva generación de docentes, con una mejor formación

y conocimiento de las teorías de la adquisición de segundas lenguas, lo pueden conseguir.

## 6 Referencias

- Aguilar, A. M. (2017, enero 10). *20minutos.es*, el inglés, la gran tarea pendiente de los españoles: doblajes, miedo a hablar y fallos educativos. Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/2927553/0/ingles-tarea-pendiente-espanoles/>
- Bennett, T. (2013, febrero 20). *www.tes.com* Recuperado de: <https://www.tes.com/teaching-resource/classroom-rules-6344143#files>
- British Council. (2006, marzo 21). *British Council*. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/communicative-approach>
- Cassany, D. (2003-2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera* (pp. 1-18). Munich: Universitat Pompeu Fabra.
- Decreto 38/2015 que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (2015, Mayo 22). *BOC EXTRAORDINARIO NÚM. 39, 2015-7587*. Cantabria, España: Gobierno de Cantabria.
- Diccionario de términos clave de ELE*. (2008). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Eldridge, J. (1996). Code-Switching In A Turkish Secondary School. *ELT Journal* 50/4, 303-311.
- Garriga, J. E. (4 de Marzo de 2003). *El aprendizaje cooperativo*. Recuperado de: <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>
- Hadley, A. O. (2001). *Teaching Language in Context*. Heinle and Heinle, Thomson Learning.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Cambridge: Pearson.
- Hill, J. D., y Flynn, K. (2008). Asking The Right Questions. *The Learning Professional*, 46-52.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle To Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K., y Morrow, K. (1986). *Communication In the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. Harlow: Longman Group Limited.
- Kagan, D., y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Litz, D. R. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 5.
- Lopez, F. C. (2006). *Programa Bienestar*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Carpintero, R., Del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2011). *Programa Menores infractores: intervención educativa y terapéutica*. Madrid: Madrid: Pirámide.

- Martin, S. D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education* , 405-422.
- Martínez, I. M. (2018, Enero 20). [www.spertus.es](http://www.spertus.es), Recuperado de: <http://www.spertus.es/publications/ignacio/dell%20hymes.pdf>
- Mcdonough, J., y Shaw, C. (2007). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.
- MCER. (2002, Marzo 4). *Marco Comun Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Méndez, R. V. (2003). *All About Teaching English, A Course For Teachers of English (Pre-School through Secondary)*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Norman, D., Levihn, U., y Hedenquist , J. (1986). *Communicative Ideas-An Approach with Classroom Activities*. London: LTP Teacher Training.
- Nunan, D. (2001). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perez Esteve, P., y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Aliaza Editorial S.A.
- Pitarch, M. (2018, abril 26). [www.elpais.com](http://www.elpais.com). Recuperado de: [https://elpais.com/ccaa/2018/04/26/valencia/1524762170\\_763261.html](https://elpais.com/ccaa/2018/04/26/valencia/1524762170_763261.html)
- Rhem, J. (2003). Teaching Squares, Tomorrow's Teaching and Learning . *National Teaching and Learning Forum Newsletter, Volume 13, issue 1, 1-12*.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson, *Second Language Task Complexity* (pp. 3-37). John Benjamins Publishing Company.
- Rogers, C. (1969). *Freedom To Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sanchez, F. L. (2013). [www.chiclana.es](http://www.chiclana.es). Recuperado de: ([https://www.chiclana.es/fileadmin/user\\_upload/educacion/logo\\_E/Programas\\_educativos\\_en\\_el\\_ambito\\_de\\_la\\_Justicia\\_Juvenil.pdf](https://www.chiclana.es/fileadmin/user_upload/educacion/logo_E/Programas_educativos_en_el_ambito_de_la_Justicia_Juvenil.pdf))
- Thornbury Scott, M. L. (2001). The roaring of the chimney (Or:what coursebooks are good for). *Humanising Language Teaching, Year 3, Issue 5, 1-3*.
- Thornbury, S. (1996). Paying lip-service to CLT. *Elicos Association Journal 14/1, 51-63*.
- Thornbury, S. (1999). *How To Teach Grammar*. Essex: Pearson.
- Thornbury, S. (2000). A Dogma For Tefl. *IATEFL, issue, 153, 2*.

- Thornbury, S. (2013, febrero 17). *www.scottthornbury.wordpress.com*. Recuperado de: <https://scottthornbury.wordpress.com/2013/02/17/s-is-for-student-centredness/>
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language-A Handbook of Oral Testing Technique*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vásquez, G. (2008). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Programa de formación para profesorado ELE* (pp. 19-28). Berlin: Universidad Libre de Berlín.
- Willis, J., y Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Wright, A., Betteridge, D., y Dudley, M. (1984). *Games For Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.