



Universidad de Valladolid

# Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

## La enseñanza y aprendizaje del inglés como medio para desarrollar habilidades socioculturales

Autora: D<sup>a</sup> Juana Veras Menezes da Silva

Tutor: D. Indalecio Sobrón Salazar

## RESUMEN

El inglés se configura como una lengua de creciente importancia en diversos ámbitos y a nivel mundial. Debido a una combinación de factores como la globalización, el fenómeno de la inmigración y la integración de Europa, la sociedad española y las escuelas de hoy son lingüística y culturalmente diversas. Considerando el hecho de que la lengua es un importante aspecto de la cultura y del conocimiento, se propone su enseñanza y aprendizaje desde un enfoque comunicativo intercultural con el objetivo de que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa intercultural y habilidades socioculturales.

Del mismo modo, la enseñanza y aprendizaje desde el enfoque comunicativo intercultural, así como la unidad didáctica aquí propuesta tienen como propósito promover una actitud positiva, el interés y la curiosidad hacia otras culturas así como la reflexión crítica y el afianzamiento de la identidad cultural propia. Asimismo, se busca como finalidades de esta propuesta educativa que los alumnos entiendan el inglés como lengua franca que posibilita la interacción con personas de otros países y culturas, y que valoren la lengua y la diversidad sociocultural como un enriquecimiento personal y como un medio para seguir aprendiendo.

## PALABRAS CLAVE

Inglés / Lengua extranjera / Enfoque comunicativo / Competencia comunicativa intercultural / Interacción / Habilidades socioculturales / Lengua franca / Aprender para aprender.

## **ABSTRACT**

English is becoming increasingly important all over the world in many environments. Spanish society and today's schools are linguistically and culturally diverse due to the combined influence of three factors: globalisation (whether it applies to the economy, information or culture), immigration phenomena and European integration. Considering the fact that language is a key aspect of culture and knowledge, its teaching and learning is proposed from an intercultural communicative approach with the aim that students will develop an intercultural communicative competence as well as socio-cultural skills.

In the same way, in the intercultural communicative approach, the teaching and learning, including this proposed teaching unit aim to promote a positive attitude, interest and curiosity about other cultures along with a critical reflection and the strengthening of the cultural identity. Additionally, this proposal has among its goals to encourage pupils to think about English as a lingua franca, which is used to make interaction possible with people from other countries and cultures, and, therefore, to value language and socio-cultural diversity as a personal enrichment that occurs within relationships among people belonging to different cultures, as well as to keep learning.

## **KEYWORDS**

English / Foreign language / Communicative approach / Intercultural communicative competence / Interaction / Socio-cultural skills / Lingua franca / Learning to learn.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS	9
4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	9
4.1.1. Concepto de lengua	9
4.1.2. Origen del enfoque comunicativo y del concepto de competencia comunicativa	10
4.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA HOY	14
5. USO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y ALUMNO O USUARIO	15
5.1. CONTEXTO DEL USO DE LA LENGUA	15
5.1.1. Ámbitos	16
5.1.2. Situaciones	16
5.1.3. Condiciones y restricciones	16
5.1.4. Contexto mental del alumno o usuario	16
5.1.5. Contexto mental del interlocutor	17
5.2. TEMAS DE COMUNICACIÓN	17
5.3. TAREAS Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS	18
5.4. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS	18
5.5. TEXTOS	21
6. COMPETENCIAS DEL ALUMNO O USUARIO	22
6.1. COMPETENCIAS GENERALES	22
6.1.1. El conocimiento declarativo (saber)	22
6.1.2. Destrezas y habilidades (saber hacer)	24
6.1.3. La competencia existencial (saber ser)	24
6.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)	26
6.2. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	27
6.2.1. La competencia lingüística	27
6.2.2. La competencia sociolingüística	28

6.2.3. La competencia pragmática-----	30
7. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA-----	31
7.1. OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA-----	31
7.2. PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA-----	32
7.3. PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO-----	33
7.4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS-----	34
7.4.1. Tipos de actividades-----	36
8. UNIDAD DIDÁCTICA: APRENDIENDO DE LOS DEMÁS (LEARNING FROM OTHERS)-----	38
SESIÓN 1: QUÉ APRENDÍ EN MIS VACACIONES-----	39
SESIÓN 2: QUÉ Y CÓMO PUEDO SABER MÁS SOBRE INGLATERRA-----	41
SESIÓN 3: CONOCIENDO NUEVAS PERSONAS-----	42
SESIÓN 4: CONOCIÉNDONOS MEJOR-----	43
SESIÓN 5: ¿QUÉ SABES DE MI PAÍS?-----	44
SESIÓN 6: ¿A DÓNDE TE HAS IDO EN TUS ÚLTIMAS VACACIONES?-----	45
SESIÓN 7: HÁBLAME DE TU CIUDAD-----	46
SESIÓN 8: SOÑANDO CON VIAJAR-----	47
9. CONCLUSIONES-----	49
BIBLIOGRAFÍA-----	52
ANEXOS	
ANEXO 1: SITUACIONES DE USO DE LA LENGUA	
ANEXO 2: DESCRIPTORES (ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA)	
ANEXO 3: DESCRIPTORES (COMPETENCIA DISCURSIVA)	
ANEXO 4: DESCRIPTORES (COMPETENCIA FUNCIONAL)	
ANEXOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	

# 1. INTRODUCCIÓN.

En el Sistema educativo español, el inglés es un área de conocimiento obligatoria o presente en el currículo de las etapas educativas de Educación Infantil hasta Secundaria. A ello se le suma la ingente cantidad de colegios con sección bilingüe y la importancia de aprender inglés para el futuro académico y profesional. Con todo, el nivel medio de inglés de los españoles es de los más bajos de Europa, principalmente en lo que se refiere a comprensión y producción oral.

Éste es un trabajo teórico que tratará de explicar y profundizar, en la medida de lo posible dado la dimensión del trabajo, en los elementos y características del siempre inconcluso proceso de aprendizaje de una lengua como segundo idioma o idioma extranjero. Resulta conveniente comprender como se aprende una lengua extranjera con vistas a potenciar dicho aprendizaje.

Por esta razón, se tratará de explicar los procesos cognitivos y sociales, los tipos de capacidades y competencias que requiere y los cuales a la vez va adquiriendo el usuario o alumno de una lengua extranjera. El énfasis se dará en las habilidades de naturaleza sociocultural en relación con la competencia lingüística comunicativa. Por otra parte, dada la creciente heterogeneidad cultural y lingüística de España, dicha competencia se conforma como una competencia comunicativa intercultural.

Lo anterior se enmarca en la política del Consejo de Europa para las lenguas, que desde su Centro Europeo de Lenguas Modernas apunta que uno de los grandes retos que las sociedades tienen que afrontar en el principio del siglo XXI es subrayar el papel clave y fundamental del aprendizaje de idiomas en la mejora de las relaciones y del respeto entre los ciudadanos de Europa (McPake y Tinsley, 2007).

Partiendo del enfoque comunicativo en general, y de la competencia sociocultural de forma específica, después de la parte teórica será propuesta una unidad didáctica para el área de inglés en Primaria.

## 2. OBJETIVOS.

En la misma línea de lo expuesto en la introducción se proponen los siguientes objetivos para este trabajo:

1. Describir el enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y respaldarlo como un método idóneo para la educación en el inglés en la actualidad, para así lograr el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los alumnos.
2. Abogar por la enseñanza y aprendizaje del inglés como medio para aprender más del mundo y de las personas.
3. Promover el inglés como lengua franca, es decir, como idioma usado para hacer posible la comunicación entre personas que no tienen la misma lengua materna. A su vez, ello favorece el entendimiento de que las lenguas sirven para comunicarse, lo que supone un enriquecimiento.
4. Promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para desarrollar habilidades socioculturales tanto en lo que concierne a otras culturas como a la propia.
5. Proponer un proyecto para Educación Primaria para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y de habilidades socioculturales, así como para promover el uso del inglés como lengua franca y como medio de aprendizaje.

Estos objetivos están fuertemente conectados puesto que una educación fundamentada en el enfoque comunicativo tiene como objetivo primero el desarrollo de la competencia comunicativa, y uno de los componentes de ésta es la competencia sociocultural. A su vez, y dado que la lengua es parte de la cultura, la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero cuyo foco es la interacción entre personas que de otro modo tal vez no pudieran comunicarse, se deriva necesariamente en la adquisición de habilidades socioculturales ya que comunicando se aprende, de los demás y de uno mismo.

### 3. JUSTIFICACIÓN.

La temática elegida para el presente trabajo se justifica, en primer lugar, por los principios de la LOE (art. 1), que preconiza que el sistema educativo español debe promover la puesta en práctica de valores que favorezcan, entre otros, la tolerancia y el respeto evitando cualquier forma de discriminación. Dichos principios también se refieren a la concepción de la educación como un aprendizaje permanente desarrollado a lo largo de la vida y a la flexibilidad de adecuar la educación a las necesidades e intereses del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Según las disposiciones de la LOE en su artículo 2, la educación debe tener como fines el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos y de su personalidad, la formación para la cohesión social, en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad y también la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras. Del mismo modo, la LOE establece como objetivo del sistema educativo español conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas (art. 17).

De forma más específica, el Plan de Estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria establece que estos profesionales deberán diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje y abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Deben además conocer la realidad intercultural y fomentar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales (BOE: Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre).

Todas las disposiciones mencionadas están plenamente acorde al tema tratado en este trabajo, que además tiene una gran relevancia actualmente dada la creciente envergadura del dominio de uno o más idiomas extranjeros y en especial del inglés, en España y también a nivel mundial. Dicha importancia se deriva de la globalización (sea económica, de la información o cultural), del fenómeno de la inmigración y de la integración de Europa, lo que a su vez genera sociedades en las que los niños son educados en un ambiente cada vez más lingüístico y culturalmente diverso. Se propone aprovechar dicha realidad con el objetivo de fomentar la diversidad (muchas veces sinónimo de rechazo y tensión) como una experiencia de solidaridad (Candelier, 2004).

De esta forma, la diversidad, desde el enfoque intercultural en la educación en una lengua extranjera, se conforma como un medio para el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su identidad, como respuesta a la enriquecedora



experiencia personal que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

Asimismo, al tener en cuenta el alumno como usuario de la lengua es interesante observar que éste, en su proceso de aprendizaje, y teniendo en mente el concepto de lengua como conocimiento y cultura (Hudson, 1982), no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas, sino que adquiere una forma de comunicarse y de relacionarse intercultural. Esta competencia intercultural comprende los conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que posibilitan al hablante reconocer, entender, interpretar y aceptar otras formas de vivir y de pensar además de la de su propia cultura (Centro Europeo de Lenguas Modernas, s.f.).

Por último, la educación en una lengua extranjera que se sostiene en el desarrollo de habilidades socioculturales e interculturales supone una educación inclusiva (otro de los principios de la LOE) si se tiene en cuenta la definición de la UNESCO: “Exclusión es una consecuencia de las actitudes negativas, y de la falta de respuesta a la diversidad de estatus económico, clases social, etnia, lengua, religión, género, orientación sexual y aptitud” (Centro Europeo de Lenguas Modernas, s.f.: 12).

## 4. ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS.

### 4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.

#### 4.1.1. Concepto de lengua.

La epistemología de la enseñanza de la lengua extranjera ha sufrido una evolución significativa desde la década de los setenta. A partir de entonces es cuando realmente se puede hablar de una enseñanza comunicativa. A principios de los años sesenta hubo una crisis en la psicología conductista en lo que se refiere al concepto de lenguaje y se plantearon modelos cognitivos.

Skinner, en su libro *“Conducta verbal”* (1957), defiende que el lenguaje se adquiere como cualquier otra conducta, mediante el modelo estímulo-respuesta. En 1959, Chomsky hizo una crítica a esta teoría, afirmando que el lenguaje no se adquiere por la simple imitación puesto que posee un componente innato y creativo. Ha creado el concepto de gramática universal, entendida como el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas. Son principios abstractos que rigen la estructura del lenguaje y su uso; principios que son universales por necesidad biológica y no por mero accidente histórico, y que se derivan de las características mentales de la especie (Chomsky, 1981). Sus teorías, aunque se han reformulado desde los años cincuenta hasta hoy, permanecen intactas en lo que se refiere a la concepción epistemológica del lenguaje y de la lingüística.

Ésa y otras aportaciones de diversas ciencias contribuyeron con esta nueva concepción de lengua y generó una revolución en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por un lado, están la filosofía analítica y la pragmática filosófica, que entienden la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana. De manera relevante, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística, ya que se ocupan de la lengua relacionada con sus usuarios, y por tanto, como miembros de una comunidad sociocultural concreta. Por último, la lingüística del texto, el análisis del discurso o la semiótica textual, que apuntan que el significado se construye en el uso discursivo, es decir, en el contexto de la interacción social (Lomas y Osoro, 1993).

#### **4.1.2. Origen del enfoque comunicativo y del concepto de competencia comunicativa.**

Pues bien, el antes mencionado cambio en el modo de concebir la lengua y su enseñanza fue el que dio origen al enfoque comunicativo. Dos autores que hablaron extensamente del enfoque fueron Canale y Swain (1980). Por medio del análisis y contrastación de algunos principios vigentes de enfoques comunicativos, se propusieron establecer un marco teórico comprensivo para así llegar al concepto de competencia comunicativa.

Para empezar, distinguen entre enfoque gramatical y comunicativo. El primero se organiza en torno a la lingüística, o formas gramaticales, y se centra en las maneras en que dichas formas pueden ser combinadas para construir oraciones gramaticales.

Por otro lado, un enfoque comunicativo se estructura en la base de funciones comunicativas (prometer, disculparse, invitar, etc.) que uno o un grupo de alumnos o usuarios de la lengua necesita conocer, y subraya los modos en que las formas gramaticales son usadas para expresar dichas funciones adecuadamente.

En segundo lugar, Canale y Swain analizaron la distinción que hace Chomsky (1965) entre competencia y actuación. Para éste, la competencia se refiere, a groso modo, al conocimiento de la gramática o la habilidad lingüística, mientras que la actuación es el uso de la lengua en sí, en el cual tienen influencia la competencia gramatical combinados con factores psicológicos implicados en la comprensión y producción del lenguaje.

Se observó que algunos autores, como Hymes (1972), y Campbell y Wales (1970), no estaban de acuerdo con esta diferenciación. En este sentido, Campbell y Wales (1970) afirmaron que de lejos la habilidad lingüística más importante es la de ser capaz de producir o entender oraciones que no sean tan gramaticalmente correctas, pero sí apropiadas al contexto en que han sido hechas. En vista de la teoría de Chomsky, según la cual la competencia se asocia exclusivamente al conocimiento de la gramática, Hymes, junto con Campbell y Wales propusieron una noción más amplia de competencia, la de competencia comunicativa, que incluía, además de la gramatical, la competencia sociolingüística o contextual.

Existía entonces un debate en la literatura sobre si el concepto de competencia comunicativa incluía o no el de competencia gramatical y también acerca de si la competencia comunicativa debería ser diferenciada de actuación.

Ya en aquel momento, Canale y Swain apuntaban como un error el considerar que la competencia gramatical no es parte esencial de la competencia comunicativa. Del mismo modo que Hymes (1972) observó que hay reglas de uso sin las cuáles las reglas de gramática serían inútiles, aquellos apuntaron muy acertadamente que hay reglas de uso de la lengua que son inútiles sin reglas de gramática.

En relación a la separación entre competencia comunicativa y actuación, casi todos los autores en aquel momento hacían dicha distinción, sin embargo Chomsky relacionaba la competencia con reglas gramaticales y la competencia comunicativa con actuación. Concordando con Hymes, Campbell y Wales, Canale y Swain ratificaron la importancia de incluir la competencia sociolingüística en el estudio de la competencia y además señalaron que el estudio de la competencia sociolingüística es tan esencial como el de la gramatical en el estudio de la competencia comunicativa.

Otro autor que corrobora esta teoría es Littlewood (1981). Según él, la combinación del punto de vista funcional (comunicativo) con el punto de vista lingüístico tradicional conforma una perspectiva comunicativa más completa. Dicha suposición se justifica porque el dominio del sistema gramatical no es suficiente por sí mismo para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación. Eso ocurre porque la estructura de una oración es estable y sólida, mientras que su función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y con el entorno social.

Finalmente, retomando el debate anterior, Canale y Swain llegaron a la siguiente conclusión: la competencia comunicativa se diferencia de actuación en tanto en que esta última es la realización de las competencias gramatical y social, y de su interacción en la producción y comprensión del habla. Para ellos, por tanto, la actuación es la puesta en práctica de la competencia comunicativa en contexto.

Al referirse a competencia, Hymes (1972) señala la existencia de otros componentes, lo que llama “habilidad de uso” y que supone la existencia de factores no cognitivos, como la motivación y la voluntad, cuyo papel es significativo en la competencia. Canale y Swain no niegan la importancia de dichas variables, aunque creen que deben ser incorporadas al concepto de actuación, y no de competencia. Asimismo, Campbell y Wales (1970) aluden a componentes psicolingüísticos, como memoria o estrategias de comprensión y los incorporan al concepto de actuación.

Por aquel entonces, los debates y clasificaciones de la competencia comunicativa generaron conceptos como el de habilidades comunicativas básicas, que se expondrá a continuación.

En lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma o idioma extranjero se solía contemplar “teorías de habilidades comunicativas básicas”, que se caracterizaban por enfatizar el nivel mínimo de destrezas comunicativas básicas necesarias para salir al paso en las situaciones más comunes y probables que un estudiante de la lengua extranjera vaya a participar.

Savignon (1972) incluye en dichas destrezas la habilidad gramatical, las funciones comunicativas (como por ejemplo, saludar, recibir y dar información, etc.) y otros factores como la voluntad para expresarse en la lengua extranjera, los recursos necesarios a la hora de desenvolverse con destrezas gramaticales limitadas, etc.

No obstante, quien propuso una de las definiciones más claras de habilidades comunicativas básicas hasta entonces fue Van Ek (1976). Se trata del “*Threshold level*” (Nivel umbral), un inventario que enfatiza funciones y nociones de la lengua, considerando solamente en un segundo plano las formas gramaticales que expresan dichas funciones y nociones. Este modelo provee un listado de funciones generales de la lengua (ej.: impartir y pedir información), funciones específicas (ej.: dentro del título anterior “impartir y pedir información”, se incluye identificar, comunicar, comprobar y preguntar), nociones generales (ej.: espacial, existencial, temporal), nociones específicas (ej.: nombres, direcciones, gustos), áreas temáticas (ej.: identificación personal, casa y hogar, viajes, comida y bebida), entornos (ej.: casa, colegio) y roles (ej.: extraño, amigo). Todos estos factores determinan el inventario de vocabulario, estructuras y categorías gramaticales. Pese a que Van Ek contempló factores como entornos, funciones y roles en su modelo, éste carece de la descripción de determinadas habilidades, como por ejemplo las reglas de uso en lo que se refiere a la adecuación del habla, es decir, a ese modelo le faltó profundizar en el componente social de la lengua.

Los planteamientos en el ámbito de la sociolingüística se derivan de teorías de la lengua y su contexto social. El trabajo de Hymes (1972) en ese sentido ha inspirado muchos de los enfoques comunicativos propuestos en aquella época. Su teoría de competencia comunicativa y su análisis de la etnografía del habla son especialmente relevantes.

En primer lugar, Hymes define la competencia comunicativa como la interacción de los sistemas gramatical (qué es posible expresar en términos formales), del psicolingüístico (qué es factible de ser expresado teniendo en cuenta el procesamiento de la información humana), el sociocultural (se refiere al significado social y valor de una determinada estructura del habla) y, finalmente, el probabilístico (qué se dice de hecho). Este último componente, ignorado en la mayoría de los modelos de competencia comunicativa, se refiere al conocimiento de qué es probable que diga un nativo en una situación dada.

Hymes encabezó gran parte del trabajo de su época encaminado a la descripción de la competencia sociocultural, a saber, la capacidad de discernir el lenguaje adecuado a ser usado en un contexto social concreto. Además, usaba el término “etnografía del habla”, el cual se refiere al sistema de factores y reglas que constituyen la estructura del habla o comunicación en un grupo, y que son las bases para el significado social de cualquier acto de habla.

Del mismo modo, empleó el concepto de “speech event” (acto de habla) para referirse a actividades y aspectos de éstas que son regidos de forma directa por reglas de uso de la lengua. Así, una conversación privada tiene reglas de uso asociadas a ésta que difieren bastante de aquellas reglas relacionadas con un sermón de la iglesia, por ejemplo. Un aspecto fundamental de la etnografía del habla es el análisis de actos de habla desde el punto de vista de sus componentes constitutivos. Dichos componentes son: los participantes (hablante oyente, remitente/destinatario), el escenario (tiempo y lugar), la situación (entorno psicológico y cultural), la forma del mensaje (descripción lingüística), el tema (de qué trata el mensaje), la finalidad (objetivo, intención), el tono (ej.: serio, burlón), el canal (ej.: oral, escrito), el código (la lengua o una variedad de ésta), las normas de interacción (ej.: volumen de la voz, cuándo y cómo interrumpir, distancia entre participantes), las normas de interpretación (cómo las diferentes normas de interacción o violaciones de éstas son interpretadas), y el género (ej.: casual, poema, rezo).

Según Hymes, estos componentes resultaron fundamentales para formular reglas de uso del lenguaje así como para el análisis de su significado social. Aun así, cabe hacer algunas observaciones: que no siempre todos aquellos elementos son relevantes en todos los actos de habla; en segundo lugar, un enunciado puede tener una cantidad enorme de significados en diferentes contextos y, no sólo es difícil identificar cuántos contextos son

necesarios considerar a la hora de especificar el grado de adecuación de un discurso, sino también cuánto del contexto es relevante.

## **4.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA HOY.**

En primero lugar, un enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera es el que tiene como objetivo la competencia comunicativa. Ello se ha traducido en dos implicaciones fundamentales: El enfoque abre una perspectiva más amplia sobre la lengua, es decir, se pasa a considerar no sólo sus estructuras gramaticales, sino también sus funciones comunicativas. Como expresado desde los inicios del enfoque, ya no importan únicamente las formas lingüísticas, sino también qué hacen los hablantes con estas formas para comunicarse. El enfoque comunicativo también abre una perspectiva más amplia sobre el aprendizaje de las lenguas, sobre la importancia de enseñar estructuras de la lengua extranjera en conjunto con el desarrollo de estrategias que relacionen dichas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales (Littlewood, 1981).

En segundo lugar, cabe decir que todas las teorías de competencia comunicativa se diferencian entre si básicamente en el énfasis dado en la competencia gramatical, sociolingüística y otras áreas de competencia. También por ese motivo, desde el principio del enfoque hasta actualmente se han usado distintos términos para referirse a los componentes y subcomponentes de la competencia comunicativa que posee un usuario de la lengua. En el siguiente apartado se pasa a exponer la clasificación de dichos componentes, cuya organización y terminología será efectuada acorde a la clasificación actual del Consejo de Europa, dentro de su *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2001).

## 5. USO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y ALUMNO O USUARIO.

Cuando un idioma es usado como medio de comunicación entre personas que tal vez no podrían comunicarse de otro modo puesto que no comparten la misma lengua materna se trata de la lengua como lengua franca, o lengua vehicular. Actualmente el inglés es el idioma internacional o lengua franca más hablada, con más de 1.400 millones de usuarios en total, sea como lengua materna o segundo idioma.

En este apartado se tendrá en cuenta el alumno no sólo a nivel académico, sino como un usuario de la lengua, un agente social que aprende el inglés como lengua extranjera con el objetivo último de que pueda participar en una sociedad plurilingüe de manera eficaz. Dicha sociedad tiene tareas, relacionadas o no con la lengua, que se espera que se lleven a cabo de la manera más competente posible, socialmente hablando. Los actos de habla se realizan en actividades de lengua y éstas son parte de un contexto social más amplio. En ese sentido conviene tener en cuenta la definición de cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2001: 9).

“El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto generales como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”.

Ahora, teniendo en mente la exposición anterior, se pasa a tratar cada uno de sus elementos.

### 5.1. CONTEXTO DEL USO DE LA LENGUA.

No es novedad que el uso de la lengua varía según las necesidades del contexto en que se utiliza. Dichas necesidades y el deseo de comunicarse se originan en una situación



concreta y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación. El contexto se desglosa en distintos aspectos:

**5.1.1. Ámbitos:** Cada acto de uso de la lengua se enmarca en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos, que son esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social. Se eligen los ámbitos en los que se prepararán a los alumnos según el objetivo deseado, y también teniendo en cuenta la motivación. Sin embargo, hay que prestar atención a la combinación de la adecuación a las expectativas e intereses del alumno y la utilidad que tendrá en el futuro. Cualquier área de actividad o interés puede definir un ámbito y se distingue principalmente entre personal, público, profesional y educativo. Conviene aclarar que en diversas situaciones actúan más de un ámbito en conjunto.

**5.1.2. Situaciones:** En cada ámbito, surgen situaciones externas que se describen en función de: el lugar y los momentos en que ocurren, las instituciones u organizaciones, las personas implicadas (sobre todo según la importancia de sus papeles sociales en relación con el usuario), los objetos del entorno, los acontecimientos, las intervenciones realizadas por los implicados y los textos que se encuentran dentro de la situación. En el anexo 1 se puede ver el listado de situaciones de uso de la lengua que se pueden producir en función de los ámbitos y de los elementos antes mencionados.

**5.1.3. Condiciones y restricciones:** Se trata de las condiciones externas en las que se da la comunicación y que afectan al usuario y a los interlocutores. Son condiciones físicas, sociales, presiones de tiempo u otros aspectos, como por ejemplo la ansiedad provocada por un examen. Dichas condiciones, especialmente las físicas, influyen en gran medida en la capacidad del hablante para poner en acción su competencia comunicativa, principalmente en el caso de los alumnos. Puesto que están aprendiendo y tal vez aún no tengan una competencia muy desarrollada, los ruidos, las interferencias y distorsiones, por ejemplo, pueden hacer bastante difícil la comprensión del discurso. Es importante apuntar que el hecho de que el usuario reconozca o se adapte a estas condiciones y restricciones depende de la interpretación que hace de la situación en función de sus competencias generales. Éstas se verán más adelante.

**5.1.4. Contexto mental del alumno o usuario:** A diferencia del contexto externo, que está organizado de forma independiente del individuo y que es tan amplio como para percibirlo en toda su complejidad, el contexto mental del hablante es otro factor en el acto comunicativo. El contexto externo es filtrado e interpretado por los

siguientes elementos del usuario: el aparato perceptivo, los mecanismos de atención, las experiencias a largo plazo, que afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones, el modo en que clasifica los objetos o los acontecimientos, y la categorización lingüística. Todos estos factores influyen la percepción que el alumno tiene del contexto. El nivel en que esta percepción del contexto exterior provee el contexto mental para el acto comunicativo es condicionado por la relevancia de los siguientes factores del usuario: las intenciones al empezar la comunicación, la línea de pensamiento, las expectativas, la reflexión (por ej., la deducción y la inducción), las necesidades, impulsos, motivaciones e intereses que desencadenan la decisión de actuar, las condiciones y restricciones expuestas anteriormente y el estado de ánimo.

**5.1.5. Contexto mental del interlocutor:** La necesidad de comunicarse presupone un vacío de comunicación que se traspasa según el grado de congruencia que existe entre el contexto mental del usuario y el del interlocutor o interlocutores. En la interacción cara a cara, el usuario e interlocutor comparten el mismo contexto externo, pero su interpretación y observación de ese contexto es diferente. El producto - y también toda la función o parte de ella - de un acto comunicativo implica aumentar el área de congruencia del entendimiento de la situación en interés de una comunicación eficaz con la finalidad de cumplir los objetivos de los participantes. En la interacción en una lengua extranjera, superar las diferencias de valores, creencias, normas de cortesía, o de expectativas sociales, según las cuales se interpreta el intercambio, supone, de forma ineludible, el desarrollo de una consciencia intercultural adecuada.

## **5.2. TEMAS DE COMUNICACIÓN.**

Los temas son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción y constituyen el centro de atención de los actos comunicativos concretos.

El *Threshold Level 1990* (Van Ek y Trim, 1991) presenta una clasificación de temas, subtemas y nociones específicas. Por ejemplo, dentro del área temática “Tiempo libre y ocio”, se encuentran los siguientes subtemas: ocio, aficiones e intereses; radio y televisión; cine, teatro, conciertos, etc.; exposiciones, museos, etc.; deportes, entre otros. A su vez, dentro de cada subtema se establecen nociones específicas. Dentro del subtema deporte, están las nociones lugares (campo, terreno, estadio), instituciones y organizaciones (deporte, equipo, club), etc.

Esta clasificación es meramente orientativa, ya que las decisiones sobre los temas elegidos a estudiar siempre dependerán de las necesidades, motivaciones y características de los alumnos, así como de su nivel. Por ejemplo, el aprendizaje del inglés en Primaria puede desarrollar temas acorde a las necesidades educativas, intereses y entorno de los niños. Por otro lado, el uso del inglés como medio de enseñanza, como en el caso de los colegios con sección bilingüe que imparten conocimiento del medio, educación plástica o educación física en inglés, supondrá obligatoriamente preocuparse del contenido temático del área que se trate.

### **5.3. TAREAS Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS.**

Los actos de comunicación se concretan por medio de tareas, las cuales son el resultado de intenciones y necesidades comunicativas en una determinada situación. En el ámbito personal, por ejemplo, la intención puede ser la de entretener a un invitado mediante el intercambio de información relativa a la familia, los amigos, los gustos, la comparación entre experiencias, etc. En el ámbito público, la intención suele ser la de realizar transacciones tales como comprar ropa de buena calidad a un precio razonable. En el educativo, la intención puede ser la de colaborar en un juego de roles, por ejemplo. Aquí, resulta útil diferenciar entre las tareas que en las que participan los alumnos como usuarios de la lengua y aquellas en que participan como parte del proceso de aprendizaje de la lengua.

Son inúmeras las tareas comunicativas y difíciles de determinar de forma exhaustiva, aunque se debe tenerlas en cuenta a la hora de planificar actividades educativas. Esa cuestión se tratará de manera específica más adelante en el apartado de metodología de la enseñanza y del aprendizaje.

### **5.4. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS.**

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua comunicativas y activar estrategias de comunicación. Existen seis tipos de actividades de lengua. Por un lado, está la interacción, donde los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos, para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Actividades interactivas son, por ejemplo, la correspondencia o la conversación.

Por otro lado, cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para ser publicados, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos, el acto comunicativo constituyen las actividades de hablar, escribir, escuchar o leer un texto. Por último, cuando el usuario no está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados, sino que por el contrario está actuando como un canal de comunicación entre dos o más que personas que no pueden comunicarse directamente, se trata de una actividad de mediación, que puede ser interactiva o no, por ejemplo, se puede tratar de una interpretación o de una traducción. La mayoría de situaciones suponen una combinación de distintos tipo de actividades. Por ejemplo, en el aula, un alumno puede escuchar lo que dice el profesor, leer un texto en silencio o en voz alta, escribir una redacción, interactuar con sus compañeros en actividades por parejas o en grupo e incluso puede ejercer la mediación cuando explica a otro alumno una explicación que éste no ha entendido.

Por otro lado, al realizar actividades de lengua, se emplean estrategias, que se consideran como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa. El uso de las estrategias tiene que ver con las demandas de la comunicación y tienen como finalidad optimizar la eficacia, es decir, completar la tarea comunicativa de la forma más económica y completa posible, según la finalidad concreta. Por tanto, es un error pensar que el uso de estrategias se deriva de una incapacidad en la comunicación, por el contrario, los hablantes nativos hacen uso de todo tipo de estrategias de comunicación cuando su uso responde a las demandas comunicativas que se les presentan. Además, el progreso de la competencia comunicativa de un usuario se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene de realizar actividades de lengua observables y poner en práctica estrategias de comunicación. Los descriptores de las estrategias presentadas a continuación para los distintos niveles (del nivel más inicial A1 hasta el más avanzado C2) provienen del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001).

**Estrategias de expresión:** Se dividen en estrategias de planificación (preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea y reajuste del mensaje); de ejecución (compensación, apoyo en los conocimientos previos e intento); de evaluación (control del éxito) y de corrección (autocorrección). Por ejemplo, una estrategia de compensación es “sustituir una palabra que no se recuerda por un

término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota” (nivel C2). Aquí, la retroalimentación proveniente de la expresión facial, de los gestos y movimientos subsiguientes producidos en una conversación permite al usuario el control del éxito de la comunicación.

**Estrategias de comprensión:** Suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, activando en ese proceso los llamados esquemas apropiados. Se clasifican en estrategias de planificación (estructuración – conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas); de ejecución (inferencia); de evaluación (comprobación de la hipótesis) y de corrección (revisión de la hipótesis). Un usuario de nivel B2, por ejemplo, utiliza estrategias como “escuchar atentamente para captar las ideas principales y comprobar la comprensión utilizando claves contextuales”.

**Estrategias de interacción:** Del mismo modo que la interacción abarca actividades de comprensión y expresión, puesto que el usuario participa alternadamente como hablante y oyente, las estrategias de comprensión y expresión se emplean constantemente en las actividades de interacción. Por otro lado, hay estrategias exclusivas de la interacción, relacionadas con el control de los siguientes procesos: establecimiento de un cierto grado de contexto mental común, definición de lo que se debe considerar como dado, deducción de la procedencia de las personas, la definición y el mantenimiento de una distancia cómoda; todo ello parte de lo que es la finalidad de la interacción, la creación colectiva de significado. Además, en la interacción, que suele ser cara a cara, cobran importancia los elementos paralingüísticos y contextuales. Las estrategias de interacción se dividen en estrategias relacionadas con la planificación: encuadre (seleccionar un praxeograma, que es un diagrama que representa la estructura de la interacción), identificación de vacío de información y de opinión (considerar la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores), valoración de lo que se puede dar por supuesto y planificación de los intercambios; estrategias de ejecución: tomar la palabra, cooperación interpersonal y de pensamiento, enfrentarse a lo inesperado y petición de ayuda; estrategias de evaluación: control de los esquemas mentales y del praxeograma, control del efecto y del éxito; finalmente, estrategias relacionadas con la corrección: petición y ofrecimiento de aclaración y reparación de la comunicación.

Un usuario con nivel B1, por ejemplo, utiliza estrategias tales como “usar un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación.

Resumir lo dicho y contribuir de esta forma a centrar la discusión”, o “invitar a otras personas a participar en la discusión”.

**Estrategias de mediación:** Aquí, el usuario de la lengua actúa como intermediario y por ello debe abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y lograr un significado similar. Las actividades de mediación requieren estrategias de planificación: desarrollo de conocimientos previos, búsqueda de apoyos, preparación de un glosario, consideración de las necesidades del interlocutor, selección del tamaño de la unidad de interpretación; estrategias relacionadas con la ejecución: previsión, anotación de posibilidades y equivalencias, salvar obstáculos (técnicas para evitar incertidumbres e interrupciones); estrategias de evaluación: comprobación de la congruencia y de la coherencia; y por último, estrategias de corrección: precisión mediante la consulta de diccionarios y consulta de expertos y de fuentes.

Otro elemento que tiene una estrecha relación con las actividades de lengua, principalmente las actividades orales cara a cara, es la comunicación no verbal. Por un lado están los gestos y acciones acompañados de enunciados y por otro, las acciones paralingüísticas. Éstas comprenden el lenguaje corporal, que cobran especial importancia en una lengua extranjera porque el lenguaje corporal paralingüístico comporta significados que se han hecho convencionales y que a veces varían de una cultura a otra. Dicho lenguaje incluye gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y proxémica. También son acciones paralingüísticas el uso de sonidos extralingüísticos en el habla (sonidos usados para pedir silencio, expresar asco, desprecio, etc., que se han hecho convencionales aunque no hacen parte del sistema fonológico de la lengua) y las cualidades prosódicas, tales como la cualidad de la voz, el tono, el volumen y la duración.

## 5.5. TEXTOS.

Un texto es cualquier fragmento de lengua (ya se enunciado o escrito), que un alumno o usuario recibe, produce o intercambia. Por ello, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto, éste es el enlace externo y objetivo entre emisores y receptores. Los textos tienen distintas funciones en la vida social, lo que acarrea diferencias en la forma y sustancia. Se puede clasificar los textos según el canal (medio o soporte), el tipo (oral, escrito) y el género.

## 6. COMPETENCIAS DEL ALUMNO O USUARIO.

Con el propósito de realizar tareas y actividades requeridas para abordar situaciones comunicativas, los usuarios y alumnos de una lengua extranjera hacen uso de unas competencias desarrolladas previamente. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, de forma inmediata y a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y pueden considerarse parte de la competencia comunicativa. No obstante, resulta útil diferenciar entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua en sí (pero no por ello menos importantes), y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

### 6.1. COMPETENCIAS GENERALES.

Se dividen en cuatro componentes.

#### 6.1.1. El Conocimiento declarativo (saber).

Conocimiento del mundo: El conocimiento del mundo - sea proveniente de la experiencia, de la educación o de fuentes de información – comprende, por un lado, lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en varios ámbitos. Es especialmente relevante para el estudiante del inglés o de cualquier otra lengua extranjera, el conocimiento factual del país o países en los cuales se habla el idioma. Por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas. Por otro lado, el conocimiento del mundo abarca clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio- temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como está establecido en el *Threshold Level 1990* (Van Ek y Trim, 1991), por ejemplo.

Conocimiento sociocultural: Rigurosamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las cuales se habla el idioma extranjero, en este caso el inglés, es un aspecto del conocimiento del mundo. No obstante, el conocimiento sociocultural merece atención específica - de ahí su énfasis en

este trabajo - porque, al contrario de muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumno, y además es muy posible que esté distorsionado por estereotipos.

Las características propias de una sociedad determinada y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con:

1. La vida diaria: comida y bebida, hora de las comidas y modales en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, actividades de ocio, etc.
2. Las condiciones de vida: niveles de vida (con las correspondientes variaciones regionales, sociales y culturales), condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social, etc.
3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad): estructura social y las relaciones entre sus miembros, estructuras y relaciones familiares, relaciones entre generaciones.
4. Los valores, las actitudes y creencias en relación a factores como los siguientes: clase social, culturas regionales, instituciones, tradición y cambio social, historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos, minorías étnicas y religiosas, identidad nacional, países, estados y pueblos extranjeros, artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares), política, religión, humor.
5. El lenguaje corporal: el conocimiento de factores paralingüísticos de una cultura forman parte de la competencia sociocultural del alumno o usuario.
6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que se subrayan las siguientes: puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones y tabús relativos al comportamiento y a las conversaciones, duración de la estancia, despedida.
7. El comportamiento ritual en áreas tales como: ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio y muerte, comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas, celebraciones, festividades, bailes, discoteca, etc.



El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen (comunidad donde uno ha nacido y se ha educado) y el mundo de la comunidad objeto de estudio, por lo tanto, el entendimiento de las similitudes y diferencias entre los dos mundos, generan una consciencia intercultural. Ésta incluye la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se va enriqueciendo con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, el desarrollo de una consciencia intercultural implica una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. Éstos no suponen una finalidad en sí misma aunque pueden ser el principio en el proceso de la comprensión razonada y afianzamiento de la identidad sociocultural.

#### **6.1.2. Destrezas y habilidades (saber hacer).**

Destrezas y habilidades prácticas: Comprenden las destrezas sociales, la capacidad de actuar según los tipos de convenciones antes apuntados y de comportarse de manera apropiada o esperada; destrezas de la vida, que es, entre otras, la capacidad de realizar acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria con eficacia; destrezas profesionales y, por último, destrezas del ocio, que se refiere a la habilidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio como, por ejemplo, las artes, los trabajos manuales, los deportes y aficiones.

Destrezas y habilidades interculturales: Se podría decir que éstas son la puesta en práctica de la consciencia intercultural e incluyen: la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y habilidad para identificar y usar una variedad de estrategias con el fin de establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera, y de abordar eficazmente los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas y, finalmente, la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

#### **6.1.3. La competencia existencial (saber ser).**

El saber ser quiere decir que la actividad comunicativa de una persona no procede únicamente de sus conocimientos, comprensión y destrezas, sino que también intervienen variables individuales relacionadas con la personalidad y determinadas por las actitudes,

motivaciones, creencias, valores, estilos cognitivos y tipos de personalidad que conforman la identidad personal de cada uno. Dichas variables son:

1. Actitudes; el grado que los usuarios tienen de lo siguiente:
  - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas e ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que manifiestan hacia ello.
  - Voluntad de relativizar la perspectiva cultural propia y el sistema de valores culturales.
  - Voluntad y aptitud para distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
2. Motivaciones:
  - Intrínsecas y extrínsecas.
  - Impulso comunicativo, es decir, la necesidad humana de comunicarse.
3. Valores; éticos y morales, por ejemplo.
4. Creencias; ideológicas, religiosas, filosóficas.
5. Estilos cognitivos:
  - Convergente y divergente.
  - Holístico, analítico y sintético.
6. Factores de la personalidad, como por ejemplo:
  - Locuacidad y parquedad.
  - Optimismo y pesimismo.
  - Espíritu emprendedor e indecisión.
  - Actividad y pasividad.
  - Extroversión e introversión.
  - El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos.
  - Mentalidad abierta y cerrada.
  - Rigidez y flexibilidad.
  - Espontaneidad y autocontrol.
  - Meticulosidad y descuido.
  - Grado de inteligencia.
  - Diligencia y pereza.
  - Capacidad memorística.

- Ambición y conformismo.
- Grado de independencia.
- Grado de autoconciencia.
- Grado de seguridad en sí mismo.
- Grado de autoestima.

Los componentes de actitud y de personalidad inciden tanto en los papeles que cumplen los usuarios y alumnos en los actos comunicativos como en su capacidad de aprendizaje. El desarrollo de una “personalidad intercultural” que abarque tanto las actitudes como la toma de consciencia es en sí misma una importante meta educativa.

#### **6.1.4. La Capacidad de aprender (saber aprender).**

Se refiere a la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y también de incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes, modificando éstos cuando sea necesario. En el caso del aprendizaje de lenguas, esas capacidades se desarrollan en el transcurso de la experiencia de aprendizaje. Posibilitan que el alumno aborde los nuevos desafíos del aprendizaje con mayor eficacia e independencia y así sepa qué opciones existen para hacer un buen uso de las oportunidades. La capacidad de aprender una lengua extranjera tiene los siguientes componentes:

Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación: Es la sensibilidad hacia la lengua y su uso, que implica el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permitiendo que la nueva experiencia sea asimilada en un marco ordenado y, aún más importante, que sea aceptada como un enriquecimiento. Así, la nueva lengua puede ser aprendida y utilizada con mayor facilidad, ya que no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido de la lengua materna del alumno.

Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes: Se trata de destrezas fonéticas generales diferenciadas de la capacidad de pronunciar una lengua concreta.

Destrezas de estudio: Comprenden, por ejemplo, la capacidad de usar eficazmente las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza, la capacidad de aprender con eficacia, partiendo de la observación de los acontecimientos de comunicación y de la participación en éstos a través del desarrollo de destrezas

perceptivas, analíticas y heurísticas, la capacidad de identificar las necesidades y metas propias o la capacidad de organizar las estrategias y procedimientos propios para lograr estos fines según las características y recursos que cada uno tiene.

Destrezas heurísticas: Tienen una estrecha relación con la habilidad sociocultural ya que se refiere a la capacidad que tiene el alumno de la lengua extranjera de adaptarse a la nueva experiencia (además de la nueva lengua, nuevas personas y formas de comportamiento) y de usar otras competencias (observar, captar la importancia de lo que se observa, analizar, inferir, memorizar, etc.) en la situación específica de aprendizaje. Asimismo, las destrezas heurísticas hacen referencia a la habilidad de encontrar, comprender y de transmitir nueva información en la lengua meta.

## **6.2. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.**

Para hacer efectiva sus intenciones comunicativas, el usuario de la lengua ejerce sus capacidades generales antes detalladas junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido más restringido tiene los siguientes componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

### **6.2.1. La competencia lingüística.**

Se trata del dominio de las formas, de las estructuras formales de la lengua, tan complejas y diversificadas que nunca llegan a ser dominadas del todo por ningún usuario. En la mayoría de las sociedades se intenta establecer una forma normalizada de la lengua, pero ésta nunca llega a ser exhaustivamente pormenorizada. El modelo tradicional de descripción lingüística usado para la enseñanza del corpus lingüístico es el mismo empleado para las lenguas clásicas ya muertas por lo que la mayoría de los lingüistas profesionales lo rechazaron hace más de un siglo afirmando que las lenguas había que describirlas tal cual existen en su uso, y no como una autoridad piensa que deberían ser descritas. Otro motivo para dicho rechazo se debe a que este modelo tradicional no sirve para describir todas las lenguas dado que fue desarrollado para un tipo concreto de lenguas. Sin embargo, ninguna propuesta alternativa ha logrado una aceptación general y, de hecho, se ha negado la posibilidad de que haya un modelo universal para describir todas las lenguas. Hoy en día los lingüistas descriptivos se conforman con codificar la práctica relacionando forma con significado, y recurriendo a una terminología distinta de la práctica tradicional únicamente cuando se hace necesario abordar fenómenos que no hacen parte de la serie de modelos tradicionales de descripción. Uno de los enfoques

válidos actualmente procura determinar y clasificar los principales componentes de la competencia lingüística, entendida, como se ha dicho anteriormente, como el conocimiento de recursos formales y la habilidad para utilizarlos, articulándolos para así construir mensajes bien formados y significativos. Los referidos componentes del contenido lingüístico y su dominio conforman las siguientes competencias lingüísticas: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

### **6.2.2. La competencia sociolingüística.**

Puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo tratado anteriormente respecto a la competencia sociocultural resulta adecuado para la competencia sociolingüística, que, a grandes rasgos, apunta al conocimiento y a las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Dicha competencia se refiere particularmente a cuestiones del uso de la lengua que no se tratan en otra parte. A continuación se explican estos aspectos.

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales: Difieren considerablemente según las lenguas y culturas, dependiendo de variables como el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc. Son el uso y elección del saludo, de las formas de tratamiento, de interjecciones y frases interjectivas y las convenciones para los turnos de palabra.

Las normas de cortesía: Varían de una cultura a otra por lo que suelen provocar malentendidos interétnicos, principalmente cuando se interpretan de forma literal.

- Cortesía positiva: Mostrar interés por el bienestar de una persona, compartir experiencias y preocupaciones, “charla sobre problemas”, expresar admiración, afecto o gratitud, ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
- Cortesía negativa: Evitar el comportamiento amenazante (el dogmatismo o las órdenes directas, por ej.), expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante, utilizar enunciados evasivos (“creo que...”, por ejemplo).
- Uso adecuado de “por favor”, “gracias”, etc.

- Descortesía (incumplimiento intencional de las normas de cortesía): brusquedad, franqueza, expresión de desprecio, antipatía, descarga de ira, impaciencia, etc.

Las expresiones de sabiduría popular: Son fórmulas fijas que incorporan y fortalecen las actitudes comunes, contribuyendo significativamente a la cultura popular. Se utilizan con frecuencia en los titulares de periódicos, los *graffiti*, los lemas de las camisetas, las frases con gancho de la televisión, en tarjetas y carteles. El conocimiento acumulado de esta sabiduría popular, expresado en un lenguaje conocido, se configura como un componente significativo del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural. Son los refranes, los modismos, las comillas coloquiales, las expresiones de creencias, como refranes sobre el tiempo atmosférico, por ejemplo, las expresiones de actitudes, como las frases estereotipadas, y las expresiones de valores.

Diferencias de registro: La palabra “registro” se usa para referirse a las diferencias sistemáticas presentes entre las variedades de lengua utilizadas en diferentes contextos, que pueden variar en el nivel de formalidad: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo. En la enseñanza y aprendizaje tempranos (hasta el nivel B1), es apropiado el nivel neutral puesto que éste es el registro que probablemente usan los hablantes nativos con extranjeros, y el que esperan de ellos. De todos modos, ya en Educación Primaria puede ser interesante introducir distintos niveles gradualmente, por lo menos los niveles formal, informal y familiar para que los alumnos conozcan la diferencia entre ellos, contribuyendo además a que consideren la lengua desde el punto de vista de su uso relacionado con el contexto y las situaciones, es decir, de manera más pragmática y profunda a la vez. A ese respecto se ha de tener cuidado a la hora de trabajar los diferentes niveles de registro en clase, y hacerlo siempre con el apoyo de materiales que contextualicen el uso puesto que el empleo inadecuado del registro puede llevar a interpretaciones erróneas e incluso ridículas. Por otro lado, los alumnos irán adquiriendo el conocimiento de registros más formales o corrientes al tiempo que realicen la lectura de distintos tipos de texto, principalmente novelas, cuando se trabaje la comprensión lectora.

Dialecto y acento: La competencia sociolingüística incluye también la habilidad de reconocer los marcadores lingüísticos de la clase social, la procedencia regional, el grupo nacional, el grupo étnico, etc. Dentro de una comunidad de lengua, las diferentes regiones tienen sus idiosincrasias lingüísticas y culturales, que suelen estar más destacadas en las personas que viven una vida puramente local, por lo que están relacionadas con la clase

social, la ocupación y el nivel educativo. En el desarrollo de la competencia sociolingüística, es importante el reconocimiento de dichas peculiaridades pues son indicadores significativos respecto a las características del interlocutor. En este proceso de reconocimiento tiene un papel importante el desarrollo de las destrezas interculturales comentadas anteriormente. A lo largo del tiempo, los alumnos entrarán en contacto con hablantes de diferentes procedencias y antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales conviene conocer un poco sus matices sociales.

Los descriptores indican que un usuario con nivel B1, por ejemplo, “es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente”, y también que “es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en una comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias”. Para los descriptores de los diferentes niveles de la adecuación sociolingüística se puede mirar el anexo 2.

### **6.2.3. La competencia pragmática.**

Se refiere al conocimiento que tiene el usuario de los principios según los cuales los mensajes: 1. se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); 2. Se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); y 3. Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa). Para ver los descriptores relativos a las competencias discursiva y funcional, se puede ir a los anexos 3 y 4, respectivamente.

## **7. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.**

Una vez presentados y conceptualizados los aspectos relacionados con el uso del inglés como lengua extranjera, así como la noción de competencia comunicativa y sus distintos componentes, se pasa ahora a cuestiones metodológicas y didácticas relacionadas con dos cuestiones principales estrechamente vinculadas entre sí: 1. Qué deben hacer los alumnos para lograr realizar las tareas, actividades y procesos, y también desarrollar las competencias necesarias para la comunicación efectiva y, 2. Cómo puede el profesor guiar a los alumnos en este proceso.

### **7.1. OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.**

En la educación en una lengua extranjera cuya finalidad es la interacción, y que aspira a contribuir al desarrollo integral del alumno, los objetivos de aprendizaje deben ir marcados por las necesidades comunicativas que pueden llegar a tener una persona en la sociedad, por las tareas, actividades y procesos lingüísticos que tienen que desarrollar para satisfacer esas necesidades así como las competencias y estrategias que deben adquirir y desarrollar para lograrlo.

En definitiva, y en oposición a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras que priman la gramática como exponente máximo, una enseñanza acorde a las necesidades de un individuo que se relaciona con otras personas en una sociedad cada vez más diversa cultural, y, por ende, lingüísticamente hablando, debe tener como eje fundamental el desarrollo de las seis destrezas o actividades de lengua: hablar, escuchar, escribir, leer, interactuar y mediar.

A ese respecto, es conveniente asegurarse que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se comprendan como un objetivo, aun no siendo un fin en sí mismas, partiendo de la consideración de que pueden ayudar a activar las competencias individuales con la finalidad de ponerlas en práctica, e incluso ampliarlas y optimizarlas.



Como expresado en la parte inicial, el foco principal de este trabajo es, por una parte, el fomento del uso del inglés como lengua franca para desarrollar habilidades socioculturales y, por otra, el desarrollo de las actividades de lengua como medio, y no como fin, para que el alumno pueda seguir aprendiendo y progresando de manera integral.

## **7.2. PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.**

En primer lugar, al hablar de aprendizaje de lenguas extranjeras, algunos estudiosos distinguen entre adquisición y aprendizaje. Krashen (1982), en su Modelo Monitor, el cual se concreta en cinco hipótesis, afirma que la adquisición es el proceso inconsciente por el cual una persona asimila la lengua materna mientras que al aprendizaje es un proceso de estudio consciente (“hipótesis de adquisición-aprendizaje”). Por tanto, la adquisición se desarrolla de forma natural en situaciones reales de comunicación en oposición al aprendizaje, que se refiere a la enseñanza formal en el aula e implica saber, conocer la lengua. Sin embargo, para ese lingüista americano, una persona puede adquirir una lengua extranjera de la misma manera que un niño adquiere su lengua materna, escuchando hablar en el idioma. De esta afirmación se deriva la implicación de que el maestro debe facilitar a sus alumnos enunciados de lengua (input), para que éstos vayan gradualmente adquiriendo, “cogiendo” el idioma extranjero. Dicho de otro modo, es imprescindible que el maestro hable en el idioma extranjero en clase y proporcione a sus alumnos la escucha de material auditivo auténtico en dicho idioma.

Por otro lado, Krashen recomienda que la lengua aprendida (de forma consciente), actúe como “monitor”, con el objetivo de evitar los errores y debe usarse a partir de la lengua adquirida, como un apoyo. Ésta es la llamada “hipótesis del monitor”, que supone que la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera deben desarrollarse de forma complementaria, aunque en edades muy tempranas (Educación Infantil), es conveniente empezar por la adquisición.

En lo que concierne al input proporcionado a los alumnos, éste debe cumplir unos requisitos; en primer lugar, debe ser comprensible, es decir, precisa estar contextualizado, lo que significa tener en cuenta el componente extralingüístico y la experiencia y conocimiento previos de los alumnos (“hipótesis del input”). Además, el

input debe ir un poco más allá del nivel de desarrollo del alumno, es decir, no ser ni muy fácil ni suponer una gran dificultad. Esta hipótesis está relacionada con la llamada “zona de desarrollo próximo”, de Vygotsky (1978).

Por último pero no menos importantes son la “hipótesis del orden natural” y la “hipótesis del filtro afectivo”. Estas dos teorías están relacionadas entre sí y sostienen lo siguiente: todos las personas disponen de un “Dispositivo de Adquisición del Lenguaje” (LAD: Language Acquisition Device), que les habilita para entender y adquirir una lengua. Ahora bien, puede ocurrir que el input no llegue hasta el referido dispositivo por la existencia de un “filtro afectivo”, que cuando está alto actúa como elemento bloqueador. El filtro puede estar alto por causas afectivas como la falta de motivación, la baja autoestima, el miedo, la falta de confianza, factores relacionados con la adolescencia y la personalidad. Por tanto, se adquiere una lengua extranjera cuando se presentan inputs comprensibles en una situación libre de ansiedad.

### **7.3. PAPEL DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO.**

Además de las implicaciones antes presentadas, el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera requiere de la participación activa en la interacción comunicativa por parte del alumno, lo que sería la situación óptima. En la práctica, el nivel de participación por parte de los alumnos es mejorable y en gran medida es lo que va a determinar su nivel de competencia por el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso continuo que suele empezar en la educación formal pero que se prolonga a lo largo de toda la vida. Asimismo, el componente procedimental y actitudinal tienen un papel de peso en la comunicación por lo que la enseñanza debe poner énfasis en el “aprender a aprender” para que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la manera en que aprenden, de las alternativas de que disponen y de las que más les convienen, lo que además fomenta su progresiva autonomía. Para que ello sea logrado, el profesor puede trabajar estrategias de aprendizaje con los alumnos, principalmente las estrategias de tipo metacognitivo (Rebeca Oxford, 1990).

De lo anterior se deriva el papel que ha de tener el profesor, el de guía y facilitador de aprendizajes, proporcionando a sus alumnos situaciones de lengua en contextos significativos. Asimismo, el maestro tiene que fomentar el interés y las actitudes positivas hacia la lengua extranjera, tomar decisiones sobre las actividades de aula en todo momento teniendo en cuenta los objetivos educativos y de enseñanza así como las

características y necesidades de los alumnos. El maestro debe asimismo respetar el periodo de silencio (periodo en el cual el alumno está adquiriendo la lengua por medio de la escucha pero aun no produce lengua oral), y también tener una actitud positiva hacia la interlingua, que como expresa el propio término, se refiere a la mezcla del idioma extranjero con la lengua materna. Del profesor se espera que haga un seguimiento del progreso de los alumnos y que les ayuden a que identifiquen, analicen y superen sus dificultades de aprendizaje para que puedan desarrollar sus capacidades individuales mientras aprenden.

Por último, se pide al maestro que elabore y realice pruebas de evaluación y que prepare a los alumnos para los exámenes.

#### **7.4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.**

Después de lo expuesto hasta el momento, es lógico deducir que el enfoque metodológico aquí propuesto tendrá como eje principal el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural derivada de las necesidades comunicativas de los alumnos como individuos en su contexto sociocultural, el cual es diverso. Se plantea como finalidad última de la comunicación contribuir al desarrollo integral del alumno mediante el fomento del desarrollo de actitudes de curiosidad hacia el mundo y las personas de manera amplia, con el objetivo de que esa actitud de interés hacia el otro promueva el desarrollo y la práctica de actitudes de tolerancia, de respeto y de deseo por seguir aprendiendo de sí mismo y del mundo. Asimismo, y acorde a los objetivos y a la justificación de este trabajo, el método de enseñanza y aprendizaje en el que tendrán su fundamento las actividades y la evaluación será el llamado enfoque o método comunicativo, cuyo medio y fin en el aprendizaje de una lengua es la interacción, como expresado en el inicio de este trabajo. Las características y principios generales del enfoque comunicativo son:

- Hincapié en la comunicación en la lengua extranjera mediante la interacción (intercambio de información, de opiniones);
- Proporcionar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje;
- Concede importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje;

- Relaciona la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera del aula;
- Usa textos auténticos en las actividades de enseñanza-aprendizaje;
- Principio de dependencia de tareas: la información recibida durante una actividad sirve de base para realizar algo en la actividad posterior. Es decir, unas tareas están conectadas con otras, lo que además es un factor motivador para los alumnos;
- Principio de transferencia de información: la información obtenida de un texto oral o escrito se transmite a otros;
- Principio del vacío de información: es una variedad del principio anterior y se basa en que la comunicación se produce para rellenar huecos o vacíos de información entre los interlocutores;
- Principio del rompecabezas: actividades en las que cada alumno posee un fragmento diferente de información que debe intercambiar con los demás para completar la idea o información requerida por el profesor;
- Principio de corrección de contenidos: supone una actitud positiva durante la interacción hacia los errores gramaticales o inexactitudes, que deben ser corregidos después de la comunicación con el objetivo de evitar interrupciones y favorecer la fluidez.

En relación a ese último punto es importante ratificar que el enfoque comunicativo no rechaza la importancia de la gramática aunque sí aboga por un tratamiento de ésta relacionada y a partir de las funciones comunicativas que a su vez se derivan de las necesidades sociolingüísticas de los alumnos. Lo anterior se asienta además en dos teorías (Savignon, 1972): 1. La competencia gramatical por sí sola no es una señal inequívoca de competencia comunicativa; 2. La práctica de habilidades comunicativas básicas desde el principio de la educación en un idioma extranjero no perjudica el desarrollo de destrezas gramaticales sino que, además, la eficacia de ejercicios sobre la estructura lingüística es mayor cuando están contextualizados en un texto como unidad comunicativa, sea éste oral o escrito.

Por otro lado, una buena manera de facilitar la correlación entre opciones semánticas y gramaticales es basar la elección de las opciones gramaticales a ser aprendidas en las necesidades comunicativas específicas. Eso porque existe un estrecho

vínculo entre dichas necesidades comunicativas de los alumnos y las opciones semánticas que éstos expresarán de forma más probable.

#### **7.4.1. Tipos de actividades.**

Las actividades deben promover el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción oral y escrita, así como la interacción y la mediación. Así, se trabajan los componentes de la competencia comunicativa presentados anteriormente. Los tipos de actividades más usados en el enfoque comunicativo son los siguientes:

Actividades de transmisión de información: Un grupo de alumnos tiene la información necesaria para la realización de una tarea. Sin mostrar las instrucciones a otro grupo, deben transmitirles dichas instrucciones para el que el otro grupo realice la misma tarea.

Actividades de llegar un acuerdo: Los alumnos deben llegar un consenso entre ellos después de un tiempo de debate.

Juegos comunicativos: Se basan en el principio del vacío de información. Los alumnos son puestos en situaciones parecidas a un juego y deben usar la lengua para completar la tarea o el juego. Ejemplos: “Describir y dibujar”, “encontrar las semejanzas”, “describir y ordenar”.

Actividades de resolución de problemas: Son parecidas a las actividades de llegar a un acuerdo pero con la diferencia de que aquí los alumnos se deparan con un problema para el cual hay una solución.

Construcción de historias: En este tipo de actividades los alumnos reciben diferentes fragmentos de información parcial y deben hacer preguntas entre ellos para completar la historia. Este tipo de actividades desarrolla la competencia discursiva.

Juego de rol (role play): La idea es crear una situación de comunicación ficticia pero relacionada con situaciones de interacción social de la vida real. Cada alumno tiene un papel a representar, que le viene dado por una tarjeta que además contiene algunas pautas a seguir. Este juego fomenta actitudes para el buen funcionamiento de la sociedad y resulta muy eficaz porque es un juego, lo cual ya es en sí motivador para los niños y además posibilita a los alumnos demostrar su competencia comunicativa en situaciones de la vida real, donde el foco es la interacción más que cuestiones gramaticales. Del mismo modo, posibilita la práctica de la pronunciación, la fluidez y también las actitudes y la creatividad. Sin embargo, es importante tener en mente que los alumnos deben sentirse

cómodos con las estructuras y vocabulario necesarios para la actividad. Asimismo, el juego de rol fomenta una actitud positiva hacia la lengua y ayuda a desarrollar la autoconfianza de los alumnos. Por otro lado, es un buen instrumento de evaluación de las competencias sociocultural, discursiva, sociolingüística y de la pronunciación y la fluidez.

Otras actividades y recursos: Entrevistas, encuestas, intercambio de idiomas, caja de sugerencias de los alumnos donde proponen temas y actividades de sus intereses, ver obras de teatro y películas, interacción oral por internet, o por cartas con amigos por correspondencia.

Las actividades antes comentadas son de tipo comunicativo, es decir, su interés principal es desarrollar la competencia comunicativa, por lo que el éxito de la tarea viene marcado por el significado y por el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Ello no quiere decir que en las actividades comunicativas no se trabajen cuestiones puramente lingüísticas sino que éstas son más bien puestas en práctica como consecuencia de un aprendizaje previo. El objeto principal de estas actividades es desarrollar la interacción y, por añadidura, las competencias pragmáticas, la sociolingüística, las estrategias comunicativas, el componente procedimental, el actitudinal y los valores. No obstante, las actividades comunicativas requieren el aprendizaje previo de contenidos, lo cual se hace en las actividades pre comunicativas, que consisten en la exposición y el estudio de elementos lingüísticos, discursivos y de actividades de comprensión y producción lectora y oral.

## 8. UNIDAD DIDÁCTICA: APRENDIENDO DE LOS DEMÁS (LEARNING FROM OTHERS).

Esta unidad didáctica es un proyecto cuyo objetivo es que los alumnos adquieran el conocimiento y reflexionen sobre aspectos socioculturales de las personas de países de habla inglesa – en este caso Inglaterra de forma especial - con el objeto de desarrollar actitudes de tolerancia, interés y respeto por otras personas y culturas. Del mismo modo, se tiene como finalidad el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender” y el conocimiento y valoración de la identidad sociocultural propia. Partiendo de la premisa de evitar los estereotipos y los prejuicios culturales, y de que más que culturas, hay personas diferentes y únicas, el conocimiento de la realidad sociocultural objeto de estudio se dará por medio de la interacción escrita y oral entre niños españoles e ingleses. Como concreción material del proyecto se propone la exposición de parte de las actividades realizadas en las paredes de los pasillos, principalmente de los cursos de 3º a 6º de Primaria. La exposición visual posibilita la retroalimentación y reconocimiento del trabajo de los alumnos de modo que se consolida el aprendizaje y también fomenta el interés- por parte de otros grupos así como de los mismos que realizaron el proyecto – por llevar a cabo futuros trabajos similares.

Los destinatarios propuestos son grupos de tercer ciclo de Educación Primaria aunque se podría adaptar a segundo ciclo. Las actividades usarán el conocimiento previo de los alumnos como base para la lengua usada en las actividades. Asimismo, el profesor puede realizar aclaraciones sobre aspectos formales de la lengua cuando vaya observando posibles deficiencias. Por otro lado, las sesiones están pensadas para realizarse de forma intercalada con otras clases normales de la asignatura de inglés por lo que la duración del conjunto de ocho sesiones podría realizarse en el periodo de dos meses. El conocimiento previo de los alumnos que será activado en las sesiones es:

- **Funciones comunicativas:** Preguntar y dar información sobre hábitos, preguntar y dar información sobre gustos y preferencias, preguntar y dar información sobre la familia, preguntar sobre y expresar deseos e intenciones de futuro, preguntar y dar información sobre la apariencia física, hablar sobre necesidades y justificarlas, contar datos relevantes y de

interés sobre otros, preguntar y dar información sobre el entorno, preguntar y dar información sobre las vacaciones y lugares.

- **Vocabulario:** comida, familia, vacaciones, apariencia física, profesiones, lugares de ocio, partes de una ciudad, sentimientos y sensaciones...

**Actividades de evaluación:** Las actividades de este proyecto están pensadas para desarrollar habilidades socioculturales por medio de la interacción con otros niños y con textos escritos y orales. Por tanto, las pruebas de evaluación consistirán en la interacción y en la producción de textos escritos y orales sobre aspectos relevantes basados en una reflexión sociocultural. Es decir, los criterios se basarán principalmente en el grado de adecuación y de reflexión sobre dicha temática. La precisión en aspectos formales de la lengua se tendrá en cuenta puesto que son el soporte físico de la interacción pero no serán el principal objeto de evaluación. En ese sentido, y como los textos producidos se usarán en la exposición final, los aspectos discursivos y estructuras gramaticales así como cuestiones de la ortografía serán corregidos por el profesor. Las actividades de evaluación relativas a cada sesión están pensadas para ser llevadas a cabo fuera de las correspondientes sesiones, es decir, en las clases normales de inglés.

**Criterios de evaluación:**

- **Grado de apertura e interés por aprender de los demás.**
- **Actitud positiva y de curiosidad hacia los demás.**
- **Interés y respeto hacia aspectos socioculturales de Inglaterra.**
- **Grado de superación de estereotipos.**
- **Afianzamiento de la cultura e identidad propia.**
- **Grado de reconocimiento de la diversidad como algo positivo.**
- **Reconocimiento de la lengua como medio de comunicación y de aprendizaje.**
- **Valoración del inglés como lengua franca.**

## **SESIÓN 1: QUÉ APRENDÍ EN MIS VACACIONES**

**Objetivos:**

- **Identificar nuevas palabras en un contexto significativo.**



- **Reflexionar sobre el hecho de que las personas usan diferentes lenguas para comunicarse.**
- **Desarrollar nuevos gustos e interés sobre gustos y preferencias de otros.**

#### **Actividades:**

**Torbellino de ideas y puesta en común (10-15 min.):** Se hace después de vacaciones como actividad previamente acordada entre los alumnos y el profesor (los alumnos tenían que prestar atención a palabras nuevas o que les llamase la atención, de la lengua inglesa o de cualquier otro idioma durante sus vacaciones de verano. Tenían que apuntarlas en una libreta así como también comidas que habían probado por primera vez). Partiendo de esta tarea para las vacaciones, se hace un torbellino de ideas sobre las palabras y las comidas. Las palabras se apuntan separadas entre las que son del idioma inglés y las que son de otros idiomas. El profesor hace preguntas sobre el significado de las palabras para ver qué palabras conocen los alumnos y cuáles no. Asimismo, los alumnos intentan inferir el significado de las palabras y forman frases con las palabras inglesas de forma oral.

**Búsqueda en el diccionario y notas en el cuaderno (10-15 min.):** Después de la puesta en común, los alumnos apuntan en el cuaderno las diez palabras que más les interesan y buscan en el diccionario las que no conocen. En el caso de las comidas, también se busca su traducción al inglés. Los niños usan sus diccionarios de inglés y el profesor busca en internet las palabras que son de otros idiomas. El profesor anima a los alumnos a hacer frases con las palabras inglesas, ayudándolos y dando algunos ejemplos. Los niños apuntan en el cuaderno. Se produce un intercambio de la información, las palabras de las lenguas extranjeras buscadas por el maestro y algunos ejemplos de frases de los alumnos.

**Preguntas e intercambio de información sobre las comidas nuevas (10 min.):** A continuación el profesor hace algunas preguntas sobre las comidas que han probado: ¿Ya habías probado el (gazpacho, pizza de atún, kebab, sushi, etc.)?, ¿Por qué no?, ¿Pensabas que te iba a gustar?, ¿Alguna vez te ha gustado una comida que creías que no te iba a gustar?, ¿De dónde es esa comida?, ¿Qué comidas conoces de otros países?, ¿Por qué a veces no queremos probar comidas nuevas?, ¿Hay alguna comida que te gustaría probar y aún no lo has hecho?, etc.

**Escucha de información específica (15-20):** Los alumnos reciben una tabla que contiene líneas con los nombres de las personas que van a hablar y columnas con los titulares: comida preferida, comida que ha probado de otro país y le ha gustado (y el país en cuestión), comida que le gustaría probar, comida que no le gusta nada. Primero se comprueba si entienden toda la información de la hoja, para ello el profesor da ejemplos orales. Después los alumnos escuchan el texto dos veces, o tres como máximo si alguno lo pide. El texto son monólogos de cuatro niños hablando del tema de las preguntas antes expuestas. Por último, los alumnos rellenan la tabla con la información obtenida y cada uno dice alguna pregunta sobre la tabla y el profesor apunta en la pizarra, si la información no es correcta se pregunta a otro niño y se apunta toda la información correcta en la pizarra.

**Evaluación:** Redacción que conteste las siguientes preguntas: ¿Qué palabras aprendí en mis vacaciones?, ¿Qué comidas probé por primera vez?, ¿Me han gustado?, ¿Por qué a veces no queremos probar comidas nuevas?, ¿Qué ventajas hay en probar comidas nuevas?

## **SESIÓN 2: QUÉ Y CÓMO PUEDO SABER MÁS SOBRE INGLATERRA**

### **Objetivos:**

- **Desarrollar la curiosidad sobre los ingleses y su cultura.**
- **Desarrollar interés hacia lo desconocido, mayor apertura a lo que es nuevo.**
- **Reflexionar sobre la propia identidad cultural.**

### **Actividades:**

**Torbellino de ideas y puesta en común (10-15 min.):** En la pizarra se apunta la información sociocultural sobre Inglaterra proporcionada por los alumnos; esta información estará dividida en tres bloques: 1. Qué sabemos sobre Inglaterra, 2. Qué no estamos seguro sobre Inglaterra, 3. Qué queremos saber de Inglaterra. Después de consensuada dicha información, el profesor sigue haciendo preguntas y apuntando en la pizarra las respuestas de los alumnos sobre la cuestión ¿Cómo podemos saber más de Inglaterra? Es probable que una de las opciones dada por los alumnos será viajar a Inglaterra al que el profesor dirá que es una posibilidad para el final del curso o para el siguiente pero que a corto plazo, pueden conocer más a fondo la cultura inglesa por medio de los recursos que tienen más a mano, comunicándose con niños ingleses.

**Presentación del proyecto (15-20 min):** Partiendo de este deseo explícito y consensuado de conocer y después de haberse propuesto algunas formas para hacerlo, el maestro presenta el proyecto: conocer por medio de internet a alumnos de un colegio de Inglaterra, para posteriormente mantener contacto con ellos por medio de un chat (comunicación escrita) y Skype (comunicación oral), y también a través de cartas. La comunicación será en forma de intercambio lingüístico y cultural por lo que las interacciones serán bien en inglés, bien en español aunque de forma predeterminada por los maestros del colegio español y del inglés. El maestro pregunta la opinión de los alumnos y concreta la propuesta: primero los alumnos se conocerán entre ellos de forma general para una primera toma de contacto y después cada niño tendrá un “amigo”, con el cual va a interactuar con el objetivo de conocerle mejor. La información recopilada se irá guardando para su uso en pósteres que se expondrán en las paredes de ambos colegios.

**Lectura de texto (15-20):** Los alumnos leen un texto sobre qué piensa o que sabe de España un niño inglés. Después deben completar huecos de un texto parecido pero resumido y redactado de manera diferente.

**Evaluación:** Escucha de un texto oral en el que hablan cuatro niños ingleses sobre impresiones que tienen de España y dan información relativa a si han venido a España alguna vez y qué han aprendido. Los alumnos completan la información que falta sobre el texto en una tabla y usan estos datos para preparar una breve exposición oral (3-5 min.) en casa para exponerla en otra clase. La exposición debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué piensan en general los niños ingleses de España y de los españoles?, ¿Cómo se puede tener una idea más aproximada a la realidad de un país y su cultura?

### **SESIÓN 3: CONOCIENDO NUEVAS PERSONAS**

#### **Objetivos:**

- **Reflexionar sobre el uso del inglés como lengua franca para interactuar con personas de otras culturas.**
- **Desarrollar el interés por conocer personas de otras culturas.**

#### **Actividades:**

El maestro comienza la clase comunicando que hoy van a conocer por Skype a los niños de una clase de un colegio inglés. Les explica que durante unos veinte minutos van

a presentarse y decir de donde son, su edad, en qué curso están, qué asignaturas estudian, etc. Asimismo, podrán hacerles preguntas si lo desean.

**Llegando a un consenso (10-15 min.):** En grupos de seis, los alumnos deben decidir y poner en común por escrito qué preguntas y que frases dirán a los niños ingleses. Es recomendable que se ponga por escrito algunas de estas expresiones en la pizarra. Aunque estas expresiones son básicas y hacen parte de su contenido previo es conveniente que planeen brevemente lo que es apropiado decir en la situación en la cual se van a encontrar a continuación. Asimismo, el profesor puede animarles a que hagan inferencias y suposiciones sobre aspectos como: la organización del aula (cómo se sientan, si hay carteles, cuántos niños hay en la clase,...), sobre el tiempo que hará en este momento allí, sobre aspectos físicos de los niños ingleses de esa clase, etc.

**Presentación y primera toma de contacto entre los grupos (20-25 min.):** El profesor empieza saludando al profesor del colegio inglés y abre la interacción. Se saludan en inglés y en español. Por turnos, los alumnos hacen y responden preguntas sobre lo expresado en la anterior actividad. Los niños del colegio español hacen preguntas y son respondidos en inglés y los niños ingleses en español. Se asigna cada niño del colegio español con otro del colegio inglés. Dicha asignación puede ser hecha de forma voluntaria, o mediante un sorteo.

**Cierre y puesta en común (5-10 min.):** El maestro pregunta si les ha gustado esa primera toma de contacto y si les gustaría seguir. De forma voluntaria, los niños responden preguntas del profesor sobre qué han descubierto de la interacción. Se hace una recapitulación de qué actividades harán en el proyecto: interactuar con su amigo por correspondencia por medio de cartas y también escribiéndose y hablando por internet.

**Evaluación:** Escribir una redacción que desarrolle la opinión personal del alumno sobre el contacto con los niños ingleses, las sensaciones y sentimientos de conocer personas nuevas que tienen otra cultura, y la percepción acerca de qué podemos aprender de ellas.

## **SESIÓN 4: CONOCIÉNDONOS MEJOR**

### **Objetivos:**

- **Desarrollar el interés por hacer amigos de otras culturas.**

- **Descubrir el inglés como lengua franca para la comunicación entre personas de culturas y lenguas maternas diferentes.**

#### **Actividades:**

**Torbellino de ideas (10-15 min.):** Animados por el profesor, los alumnos piensan en los primeros aspectos que desean conocer de sus amigos ingleses. El profesor les ayuda con preguntas acerca de qué sería interesante saber de una persona cuando aún no la conoces bien. Se pone en común y se concreta la información que cada alumno tendrá que descubrir de sus amigo: edad, fecha de cumpleaños, a qué hora entra y sale del colegio, qué actividades extraescolares hace y cuándo, si vive en una casa o en un piso, con quién vive y si tiene mascota. Se concretan por escrito posibles estructuras lingüísticas para tratar las cuestiones mencionadas.

**Escribiéndose por internet (20-25 min.):** Cada alumno con un ordenador chatea con su amigo sobre las cuestiones señaladas. Si tienen dudas, pueden acudir al profesor para aclarar cuestiones de la lengua. Los alumnos toman notas breves de la información recibida de sus amigos en el chat.

**Apuntar y organizar la información (15 min.):** Los alumnos organizan la información en lo que será una redacción sobre su amigo. Primero lo hacen en sucio y el profesor corrige fallos. En otra clase, ya que tal vez no haya tiempo suficiente en ésta, los alumnos pasan a limpio la redacción en una hoja blanca que será posteriormente pegada a una cartulina colorida para hacer los pósteres para la exposición.

**Evaluación:** Los alumnos escriben una carta para su amigo sobre su familia (miembros, nombres de éstos, qué actividades hacen con cada uno, cómo son físicamente). La carta puede llevar anexa fotos de su familia. La carta será corregida por el maestro y después enviada. Los niños del colegio inglés contestarán las cartas de manera que así se iniciará el intercambio por correspondencia.

### **SESIÓN 5: QUÉ SABES DE MI PAÍS?**

#### **Objetivos:**

- **Reflexionar sobre la identidad sociocultural propia.**
- **Reflexionar sobre los estereotipos que los demás tienen sobre su cultura.**

### Actividades:

**Llegando a un consenso (10-15 min.):** En grupos de seis, los alumnos deben debatir y elegir de forma consensuada las seis ideas más generales (puede ser un tópico o una comida, el clima o la personalidad por ejemplo) que ellos creen que otras culturas tienen de la española. Se pone por escrito de forma esquemática.

**Torbellino de ideas (10 min.):** El profesor apunta en la pizarra las sugerencias de los alumnos sobre qué y cómo pueden preguntar a sus amigos acerca de las anteriores cuestiones (¿Qué conoces de España?, ¿Has estado en España?, ¿Conoces algún español?, ¿Cómo crees que son los españoles?, ¿Has probado alguna comida española?, ¿Cómo crees que es el clima de España?, ¿Qué fiestas conoces de España?, etc.).

**Escribiéndose por internet (20-25 min.):** Los niños chatean con sus amigos sobre la temática en cuestión. Hacen y responden preguntas a sus amigos ingleses. Como en la sesión anterior, el profesor monitorea y ayuda a los alumnos.

**Voluntarios hacen un resumen oral (5-10 min.):** De forma voluntaria, algunos niños hacen breves comentarios sobre qué han descubierto de los estereotipos que tienen los demás de la cultura española y opinan sobre si ello corresponde a la realidad.

**Evaluación:** Los alumnos deben hacer una carta dirigida a sus amigos ingleses sobre sus gustos y preferencias en relación a comidas y actividades de ocio. Las cartas deben incluir información sobre con quién hacen las actividades, la frecuencia, preguntas acerca de la misma temática, y también fotos del acervo personal familiar de los niños en momentos de ocio o en reuniones familiares. Así como en la actividad de evaluación anterior, el profesor corrige los fallos y después se envían las cartas.

## **SESIÓN 6: ¿A DÓNDE TE HAS IDO EN TUS ÚLTIMAS VACACIONES?**

### Objetivos:

- **Desarrollar el interés por conocer otros lugares.**
- **Reflexionar sobre el hecho de viajar como elemento enriquecedor.**

### Actividades:

**Lectura de texto (20-25 min.):** Los alumnos leen por turnos y en voz alta una carta donde un niño cuenta a sus abuelos el viaje que está haciendo a Argentina. Después

de la lectura, el profesor anima que los alumnos propongan preguntas a hacer a sus amigos ingleses sobre el tema vacaciones. Practican de forma oral y con apoyo escrito dichas preguntas.

**Hablando por internet (25-30 min.):** Los alumnos hablan por internet con sus amigos sobre las siguientes cuestiones: ¿A dónde has viajado en tus últimas vacaciones?, ¿Te ha gustado?, ¿Qué hiciste allí?, ¿Qué comidas has probado?, ¿Te ha gustado el viaje?, ¿Qué idioma hablaban?, y ¿Entendías algo de lo que decían? (Éstas dos últimas en el caso de que fuera un país de habla no inglesa). Del mismo modo, los niños ingleses les harán las mismas preguntas. Como esta actividad es oral, el profesor necesitará ayudar aún más a los alumnos cuando no sepan decir algo. Asimismo, anteriormente debe haber una breve práctica oral de expresiones de aclaración, sobre cómo pedir que el otro hable más despacio, que repita, etc. Después del intercambio oral el profesor les hace a los alumnos algunas preguntas de forma breve para saber el impacto y la aceptación de la actividad.

**Evaluación:** Los niños escriben un texto sobre la actividad anterior que desarrolle los siguientes puntos: cómo se han sentido y si les ha gustado hablar con su amigo, qué les ha gustado saber, qué les ha sorprendido de lo que les han contado, qué experiencias y gustos tienen en común con sus amigos.

## **SESIÓN 7: HÁBLAME DE TU CIUDAD**

### **Objetivos:**

- **Desarrollar el interés por conocer otros países y ciudades.**
- **Comparar aspectos de su cultura con otras, similitudes y diferencias.**

### **Actividades:**

**Revisar información (10-15 min.):** Los alumnos repasan la información que han preparado previamente sobre qué quieren saber de la ciudad de su amigo inglés y también qué les van a contar sobre la suya. Pueden practicar oralmente por parejas mientras el maestro les corrige la pronunciación. La información no ha de ser muy extensa y debe contener los datos más significativos sobre qué se puede hacer en la ciudad, los lugares favoritos de cada alumno y el tamaño de la población.

**Hablando sobre la ciudad (25-30 min.):** Los alumnos intercambian información oral con sus correspondientes amigos sobre las cuestiones antes

mencionadas. El profesor les ayuda cuando no sepan decir algo. Puede haber un intercambio de fotos de las ciudades.

**Poniendo en el papel (10 min.):** Los alumnos escriben la información obtenida relativa a sus amigos ingleses en fichas que formarán parte de la exposición.

**Evaluación:** Cada alumno expone oralmente las siguientes cuestiones en forma de pequeño discurso: cuáles son los lugares favoritos de las ciudades donde viven él y su amigo, respectivamente, qué tienen en común y en qué difieren las dos ciudades, si le gustaría visitar la ciudad donde vive su amigo y por qué.

## **SESIÓN 8: SOÑANDO CON VIAJAR**

### **Objetivos:**

- **Desarrollar el interés por usar el inglés como medio de comunicación en un viaje.**
- **Reflexionar sobre el hecho de que viajando se aprende.**

### **Actividades:**

**Llegando a un consenso (10-15 min.):** En grupos de seis los alumnos deben llegar a un acuerdo sobre qué actividades harán en un fin de semana de viaje a la ciudad donde viven sus amigos ingleses. Después se pone en común las aportaciones de todos los grupos y deciden por mayoría cuatro situaciones reales que deberán representar en un juego de rol. Las situaciones pueden ser: comprar en una tienda de ropas, pedir en un restaurante, ir al cine (comprar entradas, palomitas, pedir permiso para pasar, preguntar dónde está el baño), preguntar direcciones para llegar a un teatro, etc.

**Juego de rol (35-40 min.):** El profesor divide las situaciones y los papeles por sorteos o por mutuo acuerdo. Los alumnos preparan en grupo sus papeles y qué es posible que necesiten decir con la ayuda del profesor. Si el tiempo es corto para representar todas las situaciones se prolonga la actividad a la siguiente sesión. Después de las representaciones, el profesor da sugerencias sobre posibles mejoras.

**Evaluación:** Aquí, en vez de abrir la interacción como en las cartas anteriores, el alumno responde a una carta de su amigo que le pregunta qué le pareció su ciudad y si le gustaría visitarla. El alumno debe responder qué le gustaría hacer cuando fuera a visitar a



su amigo y luego proponer lugares que podrían visitar juntos cuando su amigo viniera a visitarle. El profesor corrige fallos antes de enviar las cartas.

Además, otra idea de temática para el intercambio por cartas sería contestar a una de su amigo donde éste expresa y justifica las diez cosas que no podría o no le gustaría vivir sin y también le pregunta cuáles son las diez cosas sin las cuales no podría vivir, o las más importantes de su vida.

Este proyecto que contiene ocho sesiones más las actividades de evaluación está pensado para prolongarse a lo largo del curso e incluso llevarlo a cabo en más de un año académico. La idea es que los alumnos vayan adquiriendo un conocimiento, curiosidad e interés creciente por la cultura inglesa y una actitud positiva hacia otras culturas. Además de promover una educación verdaderamente multicultural donde prima la interacción y la descubierta del otro, el proyecto está ubicado en su tiempo y puede resultar estimulante para los alumnos al usar la tecnología para la comunicación. En los anexos, se pueden encontrar ideas sobre cómo realizar la exposición del proyecto.

### **Ampliación.**

Como proyectos interrelacionados, se podría seguir la idea del intercambio por correspondencia con niños de otros países de habla inglesa, como Irlanda, Escocia, País de Gales, Irlanda del Norte, Estados Unidos y Australia. Por la gran diferencia horaria existente entre España y Estados Unidos o Australia resultaría difícil promover la comunicación por chat o Skype con estos países. Sin embargo, una alternativa para establecer el intercambio de una manera aún más multicultural sería que cada grupo de alumnos se comunicaran con niños de un país diferente por medio de cartas. De este modo sería posible profundizar más en el concepto de prejuicio cultural y además los niños tendrían la posibilidad de conocer distintas variedades del inglés.

Por otro lado, otra opción para realizar la unidad didáctica presentada anteriormente sería establecer el intercambio – por internet y también por carta - con niños de los cuatro países del Reino Unido y de Irlanda. Ello haría el proyecto aún más amplio, tanto en relación al desarrollo de las habilidades socioculturales como al de la competencia comunicativa intercultural. Asimismo, los alumnos tendrían la posibilidad de conocer distintos acentos.

## 9. CONCLUSIONES.

Después de la investigación y del consiguiente desarrollo de la temática del trabajo, se puede confirmar su relevancia en los tiempos actuales, y de forma especial en España, cuya tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras es reciente por la falta de interés en aprender este idioma a lo largo de la historia. Ello se traduce en un nivel bajo en inglés comparado con otros países de la Unión Europea. Un estudio realizado por Education First (Barroso, J. M., 23/03/2011) sitúa a España en un nivel bajo en el ranking mundial, con resultados solo peores que Rusia y Turquía en Europa. Para revertir esta situación se recomienda dar prioridad a las habilidades comunicativas y asimismo influye la calidad de la enseñanza y de los métodos didácticos adecuados para el desarrollo de dichas habilidades.

Esta deficiencia unida a otros factores expuestos anteriormente, como la globalización, la integración europea y la inmigración, los cuales han ido conformando una España cada vez más multicultural, así como el aumento del número de colegios bilingües en los últimos años, son motivos significativos para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de inglés de forma efectiva puesto que sigue siendo una cuestión pendiente en España.

Por otro lado, uno de los fines más importantes de la LOE, el del desarrollo pleno de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, así como los principios de la Ley en lo que concierne a la educación en la práctica de valores y actitudes como la tolerancia y el respeto, están en plena sintonía con el objeto de este trabajo. Como se habrá podido inferir en el análisis de este proyecto, su ambición no se restringe a la promoción de la enseñanza-aprendizaje del inglés, sino que lo que realmente se pretende es la comprensión y el uso del inglés como medio para aprender, tanto contenidos como valores, para que los educandos sigan desarrollándose hacia una educación verdaderamente integral. De este propósito también se deriva otro objetivo, el de que los alumnos aprendan, desde pequeños, que la diversidad lingüística y cultural, no sólo de otros países como Inglaterra, en este caso, sino también la suya propia de España, es una riqueza y hace parte del valioso patrimonio cultural. Que los niños interioricen que las diversas lenguas que se hablan en España sirven para comunicarse, para interactuar y aprender de los demás y no para ser usadas como elemento separador entre las personas.

Ahora bien, que el inglés no sea trabajado de forma tan efectiva en la realidad se debe a algunas variables: en primer lugar, como expresado antes, está el hecho de que la apertura a los idiomas extranjeros en España sea algo reciente. Esto hace que muchas veces esta enseñanza no sea llevada a serio como debido o no se realice basada en teorías del lenguaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras que corroboran la importancia de la enseñanza y aprendizaje desde la comunicación. Por otro lado, la gran demanda de la enseñanza y el aprendizaje del inglés actualmente hace que no pocos profesores se formen en el área de inglés cuando ésta no es su verdadera vocación y/o desconocen el esfuerzo requerido en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Del mismo modo que un niño aprende su lengua materna, en la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, el contexto, la práctica y el tiempo cuentan de forma considerable por lo que cabe tener muy presente que aprender una lengua extranjera fuera de los países donde se hablan dicha lengua requiere la creación y/o la búsqueda de los contextos y situaciones comunicativas donde se pueda practicar las destrezas de comprensión y producción oral y escrita, así como la interacción. Ello requiere interés, curiosidad y esfuerzo y por eso es imprescindible que los profesores, además de proporcionar a sus alumnos el input adecuado en situaciones de comunicación de significados relevantes contextualizadas y en un ambiente relajado, tengan como cometido motivar y despertar el interés de sus alumnos hacia la interacción y el uso del inglés como medio para aprender. De esta forma, seguirán aprendiendo de forma autónoma y continua, dos claves para el perfeccionamiento en un idioma puesto que si se deja de practicar (sea la interacción, la lectura, la escucha o la escritura), el aprendizaje de la lengua se interrumpe y el idioma se va perdiendo paulatinamente.

### **Oportunidades y limitaciones del proyecto.**

La necesidad del trabajo en equipo y de la planificación conjunta con un profesor de un colegio ubicado en otro país podría suponer una limitación para la puesta en marcha del proyecto aquí propuesto, puesto que además se sale de la práctica habitual de clases con libros de texto. Un profesor o grupo de profesores que pretenda llevar a cabo esta praxis tiene que estar dispuesto a innovar y para ello debe tener interiorizada la metodología comunicativa.

Por otro lado, realizar dicho proyecto puede tener resultados muy satisfactorios si lo que se pretende es posibilitar la interacción real en inglés de los alumnos con niños

pertenecientes a la realidad sociolingüística y cultural objeto de estudio. Del mismo modo, el proyecto está en consonancia con las necesidades educativas del alumnado de esta etapa puesto que incluye el uso de las nuevas tecnologías en la comunicación en la lengua extranjera.

Asimismo, el proyecto podría llevar a la realización de un viaje de intercambio de modo que los grupos de alumnos del colegio español y los del colegio inglés pasaran una estancia de quince días o un mes por cada curso escolar en las casas de sus respectivos amigos, lo que supondría algo más económico que los viajes de inmersión organizados por agencias y, lo más importante, significaría el estrechamiento y enriquecimiento del intercambio lingüístico y cultural entre los educandos de ambos países.

### **Recomendaciones.**

Otro modo de que los alumnos tuviesen más contacto con hablantes nativos del inglés, fuesen éstos ingleses o de otro país cuya lengua materna sea el inglés, sería que todos los centros educativos tuvieran auxiliares de conversación y que éstos pasaran más horas con cada grupo. Seguramente el factor que determina la carga horaria de los auxiliares de conversación en los colegios es económico. Sin embargo convendría que las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma sopesaran los fondos usados en dichos convenios pues es inconmensurable la aportación de los auxiliares de conversación como agentes lingüísticos y culturales en la educación en una lengua extranjera.

Recapitulando los propósitos de este trabajo, se reafirma la trascendencia del desarrollo de habilidades socioculturales y de la competencia comunicativa intercultural puesto que no se limitan a la habilidad lingüística, sino que promueven la empatía, el respeto y el interés hacia otras personas y culturas, posibilitando atenuar los prejuicios y la discriminación, y fomentando el uso de la lengua como medio para aprender de forma continua y autónoma. Todo ello podría generar, a largo plazo, sociedades un poco más comprensivas y sabias.

## BIBLIOGRAFÍA.

Barroso, J. M. (23/03/2011). *España, a la cola de Europa en inglés*. ABC. Recuperado el 28 de mayo de 2013, de <http://www.abc.es/20110322/sociedad/abci-nivel-ingles-201103221826.html>.

Boletín Oficial del Estado (29 de diciembre de 2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition [El estudio de la adquisición del lenguaje]. En Lyon, J. (1970). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos]. *Applied linguistics*, 1.

Candelier, M. (Ed.) (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* [Janua Linguarum – La puerta para las lenguas. La introducción de la concientización lingüística en el currículo: Despertando para las lenguas]. Kapfenberg: Centro Europeo de Lenguas Modernas – Consejo de Europa. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/31/Default.aspx>.

Centro Europeo de Lenguas Modernas (s.f.). *Learning through languages. European Centre for Modern Languages 2012-2015 Programme* [Aprendiendo a través de las lenguas. Programa del Centro Europeo de Lenguas Modernas para 2012-2015]. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/tabid/685/language/en-GB/Default.aspx>.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior [Una crítica a “Conducta Verbal” de B. F. Skinner]. *Language*, 35.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* [Aspectos de la teoría de la sintaxis]. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación (Obra original publicada en 2001).

Hudson, R.A. (1982). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama (Obra original publicada en 1980).

Hymes, D. (1964). Introductions: Toward ethnographies of communication [Introducciones: Hacia la etnografía de la comunicación]. *American Anthropologist* 66 (6). Recuperado el 23 de mayo de 2013, de [http://onlinelibrary.wiley.com/doi//10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02^00010/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi//10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02^00010/pdf).

Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking [La etnografía del habla]. En Fishman, J. *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton.

Hymes, D. (1972). On communicative competence [Sobre la competencia comunicativa]. En Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice of second language acquisition* [Principios y práctica de la adquisición de la segunda lengua]. Oxford: Pergamon.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 4 de mayo).

Little, D.G, et al. (2011). *The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects* [El Portfolio Europeo de la lengua. Una guía para la planificación, puesta en práctica y evaluación de proyectos escolares integrales]. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas – Consejo de Europa.

Littlewood, W.T. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press (Obra original publicada en 1981).

Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Bacerlona: Paidós. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/65/Default.aspx>.

McPake, J. y Tinsley, T. (Coords.) (2007). *Valuing all languages in Europe* [Valorando todas las lenguas de Europa]. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas – Consejo de Europa. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/4/Default.aspx>.

Newby, D. y Penz, H. (Eds.) (2009). *Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe* [Lenguas para la cohesión social: Educación en las lenguas en una Europa multilingüística y multicultural]. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas – Consejo de Europa. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/57/Default.aspx>.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* [Estrategias de aprendizaje de la lengua: Lo que todo profesor debería saber]. New York, USA: Newbury House.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. [Competencia comunicativa: un experimento en la enseñanza de una lengua extranjera]. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior* [Conducta Verbal]. New York: Appleton-Century-Crofts.

The National Council for Curriculum and Assessment. *Intercultural education in the primary school. Enabling children to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination*. Irlanda: Autor. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>.

Van Ek, J. A. (1976). *Significance of threshold level in the early teaching of modern languages* [Importancia del nivel umbral en la enseñanza temprana de las lenguas modernas]. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Van Ek, J. A. y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990* [Nivel Umbral 1990]. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.