Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla

Aurora Martínez Ezquerro
Universidad de La Rioja

1. Acción comunicativa

Uno de los presupuestos de la *Teoría de la Acción Comunicativa* ideada por el filósofo de la Escuela de Frankfurt, Habermas, parte de que la sociedad se basa en la comunicación (1989: 32). Se concibe esta teoría (López y Encabo 2001: 21) como "el acervo de todas las interacciones, en las cuales las personas coordinan sus planes de acción individuales sin reservas sobre el fundamento de un pretendido acuerdo comunicativo".

Habermas aporta una serie de conceptos fundamentales que explican la necesidad de que la sociedad se comunique de forma crítica y reflexiva. Sus premisas refuerzan la importancia que tiene la comunicación como interacción interpersonal, aspecto que resulta imprescindible en las aulas de ELE y para cuya consecución se emplean métodos diversos. La relevancia otorgada a la interacción comunicativa y al desarrollo de habilidades socio-lingüísticas se halla explícita en enfoques y métodos propios de la enseñanza de idiomas, como es el caso del "Aprendizaje comunitario de la lengua" o el de la "Enseñanza comunicativa de la lengua". Concretamente, la técnica conocida como "dinámica de grupos" ofrece recursos muy útiles que contribuyen a la creación de un clima de confianza en el que fluye de forma más natural la comunicación.

Habermas apoya su teoría en diversos conceptos (1989: 67-76), así en primer lugar alude al *consenso*, en él se pone de relieve la importancia de compartir, discutir y llegar a un acuerdo común de forma que se huye del individualismo que implica la idea no compartida; también menciona la *situación ideal de habla*, en el sentido de que el hablante posee un conocimiento adecuado de la lengua así como buenas condiciones (memoria, atención, interés...) para emplearla correctamente; otro aspecto que añade es el de la *comunicación sistemática distorsionada*, esto es, la necesidad de la riqueza de actuación comunicativa que evita la comunicación mecánica; incluye también el concepto de *pragmática universal*, es decir, el conocimiento de reglas para simultanear la comunicación y la metacomunicación; y, finalmente, la ética discursiva, que se refiere a la búsqueda de la verdad, justicia y veracidad. Teniendo en cuenta estas premisas, entendemos que para Habermas el entendimiento es una finalidad propia del lenguaje y que la comunicación lingüística debe sustentarse en un reconocimiento recíproco de los participantes en el discurso o uso del lenguaje.

La comunicación deber ser motivada, es decir, se entiende como un proceso y no como algo puntual y tendente a la finalización. La práctica es necesaria pero debe realizarse desde el presupuesto del consenso, como ya se ha indicado, y la superación personal. El pensador alemán distingue tres modos de comunicación: la *comunicación cognitiva*,

donde el acto de habla es constitutivo, en el cual los temas son proposiciones que conllevan un contenido y donde actúa la pretensión de validez dada por el grado de verdad de un mensaje (López y Encabo 2001: 23); la *comunicación interactiva* en la que el tipo de habla es regulativo, con temas que incluyen relaciones interpersonales y donde el indicador de validez es la rectitud o adecuación; y la *comunicación expresiva*, en la que el tipo de habla es representativo, el tema está relacionado con una intención del hablante y la pretensión de validez se halla determinada por la veracidad. Según esta teoría, el conocimiento no es inerte, se halla en la *acción* (solución de problemas), en la *reflexión en la acción* (deliberación práctica) y en la *reflexión crítica* (Habermas 1989: 175). El estudio desde perspectiva pragmática que este filósofo realiza de la lengua nos pone en conexión con la dinámica de grupos que se establece en las aulas como estrategia para fomentar el "conocimiento interpersonal basado en la comunicación personal". Si desarrollamos cada uno de estos presupuestos es clara la relación que mantienen, tal y como mostramos a continuación.

El conocimiento en la acción se refiere al saber hacer de las personas, cómo se enfrentan a las distintas situaciones que acontecen en su vida (el encuentro entre desconocidos en las aulas es una realidad y la búsqueda de la interacción entre ellos constituye una necesidad prioritaria); la reflexión en la acción alude al metaconocimiento de la acción, es decir, al pensamiento sobre lo que se realiza a la vez que se actúa (el desconocido es consciente de sus iniciales capacidades para entablar conocimiento, si bien irá observando que las técnicas practicadas desarrollan su capacidad comunicativa, las irá interiorizando y contribuirá a la mejora de sus habilidades comunicativas y sociales); el último componente está relacionado con el análisis que más tarde se hace sobre las características y procesos de la acción: la reconstrucción o representación posterior de la acción. Identificamos a las personas a través del diálogo, del uso que hacen de la lengua, por tanto, el lenguaje es un elemento que vertebra el pensamiento de los humanos. Esta idea nos lleva a la conclusión de que mediante el uso comunicativo se permite un cambio educativo y social. Por tanto, la educación desde esta perspectiva debe realizarse en un contexto de enseñanza-aprendizaje empleando procesos simétricos de comunicación social que permitan la expresión de sentimientos con el fin de acercar al conocimiento interpersonal y crear un clima que fomente el intercambio lingüístico en las aulas.

Para Habermas la educación o la transmisión de conocimientos desde la perspectiva comunicativa permite, asimismo, desarrollar el espíritu crítico puesto que uno de los objetivos es fomentar el diálogo para generar prácticas de conocimiento y transformación; asimismo, resulta de gran utilidad como acción reconstructiva y progresiva de saberes. Estamos de acuerdo, además, en que la interacción social fomenta tareas significativas. Si la persona no participa, no expone sus inquietudes, teme manifestar conocimiento..., no puede progresar, y es en este modelo crítico donde la expresión de sentimientos es parte fundamental del proceso formativo. La *Teoría de la Acción Comunicativa* permite la formación de las personas con autonomía y capacidad crítica. La competencia comunicativa[1] incluye, entre otras (Canale 1995) la competencia sociolin-

1. La *competencia comunicativa* está integrada por una serie de subcompetencias que, a partir del modelo de Canale (1983), fundamentalmente, han servido desde la década de los 80 para empezar a desglosar en qué consiste el aprendizaje comunicativo de una lengua. Cfr. Canale, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" y Hymes, Dell H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*.

güística, esto es, la relación entre las personas hablantes, la información que comparten, la intención comunicativa que subyace a los mensajes y el contexto social en que se insertan todos ellos.

La mayoría de los autores (Oliva 1996: 138-139) conciben interacción-comunicación como sinónimo de un mismo proceso comunicativo simbólico que analiza un medio complejo: el lenguaje. Por eso la interacción ha llegado a entenderse como un sistema de comunicación, así para Hollander (1978: 182) "la interacción puede ser concebida como un proceso de comunicación, que lleva a ejercer influencia sobre las acciones y las perspectivas de los individuos que participan en ella".

Dentro de los sistemas de comunicación, el lenguaje es el instrumento que establece la comunicación lingüística. Podemos distinguir varias funciones dentro de las manifestaciones de la comunicación verbal: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa.

Si pensamos en la interacción verbal que se produce en el aula, es posible estructurar los factores que intervienen en la transformación de un individuo por otro:

a) Condicionantes generales: integrados por el marco general del sistema educacional en el que se encuentran insertos los interactores (programas, normas, tipo de centro, etc.).

b) Condicionantes específicos: están ligados a las condiciones materiales y psicológicas, personalidades y necesidades.

c) Condicionantes particulares en un momento determinado: se hallan relacionados con la acción del profesor y motivados por el fin; a la vez influye el método, las técnicas y procedimientos, así como las peculiaridades personales.

El contexto docente es interactivo "ocurren permanentemente una serie de transacciones y negociaciones que determinan las actividades" (Oliva 1996: 134-135), "en cierto sentido, la enseñanza es conversación; de ahí que cualquier situación de uso de la palabra sea un microcosmos de relaciones sociales y personales" (Stubbs 1984:13).

En el Marco Común Europeo (2002: 74) las actividades y estrategias de interacción tienen gran importancia y en ellas el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Concretamente, la competencia pragmática (Marco Común Europeo 2002: 120) es un componente importante de lo que venimos tratando y se refiere al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, estructuran y ordenan (competencia discursiva), se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional) y se secuencian siguiendo esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Las reacciones de alumnos y profesores emergen dependiendo de cómo esos condicionantes confluyan en la interacción en el aula (situación). Los papeles de ambos se vinculan a sus peculiaridades personales e irán conformando una estructura de relación en la que se desarrolla el proceso de interacción. El profesor es la figura clave en el proceso de enseñanza, puede ser transmisor, orientador, animador..., y en función del nivel que se adopte, el alumno optará por un papel u otro, pudiendo ser, a su vez, transmisor de información para el docente, orientador de sus propias necesidades o animador del aula. Así en el proceso didáctico de la dinámica de grupos, el alumno es, por un lado, emisor de los actos comunicativos y contribuye a crear situaciones que aportan información útil para el conocimiento interpersonal y, por otro, receptor que se nutre y retroalimenta del ambiente comunicativo con un claro fin participativo y de enriquecimiento personal.

2. Interacción comunicativa y E/A de ELE

La importancia otorgada a la interacción comunicativa se relaciona con métodos y enfoques propios de la enseñanza de idiomas. Así el método denominado "Aprendizaje comunitario de la lengua" (Richards y Rodgers 2003: 109), que se basa en la metáfora del consejo para definir los papeles del profesor (asesor) y los alumnos (clientes), emplea técnicas humanísticas que unen lo que el alumno siente, piensa y sabe con lo que aprende en la lengua objeto. Los objetivos son la autorrealización y la autoestima. Se consiguen mejores relaciones y una mayor cohesión de grupo que permite que los alumnos sean ellos mismos y ayuden a crear un clima de buenas relaciones. Como sabemos, las técnicas humanísticas implican a toda la persona, incluyendo las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) además del conocimiento lingüístico y las habilidades de tipo conductual. Por otro lado y en relación con el método anterior, el enfoque denominado "Enseñanza comunicativa de la lengua" (Richards y Rodgers 2003: 155-157) entronca con la afirmación de que la lengua se adquiere a través de la comunicación, especialmente en un entorno afectivo y, entre otros elementos, acepta cualquier recurso con el fin de que estimule la comunicación desde el principio; este aprendizaje experiencial se centra en los intereses, estilos y necesidades de los alumnos, es decir, que se basa en la función interactiva y personal. Uno de los principios teóricos más interesantes aplicado a este enfoque comunicativo parte de que el conocimiento de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa.

Como se ha indicado, esta perspectiva considera que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno de reciprocidad. La función o carácter social del lenguaje permite la interacción que constituye un valor clave para el proceso de aprendizaje lingüístico. La importancia de las técnicas didácticas que fomentan este principio es un factor decisivo para lograr un aprendizaje significativo[2] (enfoque constructivista). Se trata de un modelo centrado en el alumno[3] -considerado como sujeto de

2. Cfr. Gómez de Benito, J. L. (2001): "Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje", ofrece un completo estudio sobre el desarrollo de los modelos cognitivos y psicosociales del lenguaje.
3. Cfr. Martín Peris, E. (2000): *El constructivismo en E/LE*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es (consulta: 15 de septiembre de 2014).

la educación- y en el que el profesor estimula la reflexión en un ambiente de confianza y contribuye al cambio positivo de participación activa.

En este sentido, las *dinámicas de grupo* son las estrategias que emplea un coordinador o dirigente de grupo (clase) para estructurar, fomentar, motivar o inducir a sus miembros en el proyecto o trabajo que les reúne. Un componente importante de las mismas para el aula de ELE es que se trata -como ya se ha indicado- de una técnica humanista que permite crear un ambiente de confianza gracias al conocimiento realizado a través de actividades que son desinhibidoras y que, por tanto, potencian el uso del lenguaje de forma más natural. En este sentido, Cassany (2002: 163) también juzga importante la aportación más global que ha hecho la psicología humanista a la didáctica de la lengua al dar una dimensión más social y personal a la clase; considera que "Aprender lengua no es únicamente ejercitar habilidades o adquirir contenidos, sino también proyectar la propia personalidad en un medio de expresión". Las clases son espacio de relación interpersonal y, desde esta perspectiva, la expresión oral se aborda de forma activa para que los alumnos se sientan cómodos en el aula y enriquezcan el acto comunicativo mediante la expresión de aspectos que potencian la interrelación y los vínculos afectivos.

La técnica de grupo (García *et ál.* 2008: 31-32) es esencial para el tratamiento de la multiplicidad y diversidad, ya que las necesidades e interrelaciones entran en contradicción y dan lugar a situaciones en las que la interacción de sus integrantes define unos principios organizadores internos y contribuye a afianzar sus relaciones.

El aspecto socio-afectivo de la lengua se pone de relieve para facilitar el proceso de aprendizaje, provocar estados emocionales positivos y crear un dinamismo receptivo (Fabra 1994: 54). Esta técnica estimula la sociabilidad, creatividad, la confianza y un buen clima de interrelaciones (equilibrio socio-emocional). Por otro lado, se establece la cooperación, aspecto que permite conseguir mayor productividad en la consecución de los objetivos propuestos.

De forma más concreta, las dinámicas de grupo practicadas en las clases de ELE tienen como objetivo principal la presentación de los componentes del grupo para que se conozcan, se integren, cooperen y tengan conciencia de equipo en un ambiente distendido y de mayor confianza, situación que permitirá el desarrollo de habilidades orales, sociales, etc.

3. Técnicas de comunicación interpersonal: dinámica de grupos

Tras las cuestiones teóricas abordadas, ofrecemos una reducida muestra de las *técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo* o *destrezas sociales* que se han aplicado y con las que se han obtenido muy buenos resultados en el aula. Es obvio que las actividades pueden (y deben) ser múltiples, pero nuestro objetivo es ofrecer, como se ha indicado, una selección de las mismas a la luz de sus logros. Hemos valorado principalmente su utilidad lingüística y afectiva, que tan unidas se hallan.

Queremos con esto aclarar que mediante su empleo los miembros del grupo han ido practicando no solo habilidades específicas de interacción con los compañeros, sino que también han desarrollado la conversación, el aprendizaje de la escucha y comprensión, la negociación en situaciones de conflicto, el fomento de la empatía, etc. El orden de las actividades parte de las iniciales situaciones de desconocimiento absoluto de los integrantes del grupo y se van secuenciando en función del progreso apreciado paulatinamente mediante la práctica de las mismas. Veamos algunas de ellas:

1. *Nombres encadenados*. Sentados en círculo, cada estudiante lleva su nombre escrito en la solapa (la realización de la tarjeta con el correspondiente dato se ha realizado previamente entre todos los miembros: se han escrito los nombres en la pizarra, cada alumno ha anotado uno en una tarjeta y luego ha preguntado a quién le correspondía para entregársela), el alumno saluda, presenta a la persona que tiene a su derecha y se despide indicando cómo se llama.

2. *Así me llamaron*. El alumno trata de explicar cuáles fueron las causas que motivaron la elección de su nombre. Algunos nunca se han cuestionado esta pregunta y quizá sea el momento para hacerlo.

3. *Quién soy*. El estudiante indica su nombre, lugar de nacimiento, dos cosas que le gustan y dos que le disgustan. Finalmente se sitúa en el centro del corro y se queda inmovilizado como una estatua en la posición en la que le gustaría ser recordado -esta postura debe responder a alguna característica de las indicadas en la explicación-.

4. ¿¡*Pero..., quién soy soy!?* Consiste en contar lo anterior pero cambiando el tono, esto es, dramatizando en función de la característica temperamental que predomine en cada uno: irónico, caricaturesco, triste, chispeante, humorístico, impersonal, tímido, serio...

5. *Una imagen que vale unas palabras*. El profesor ha pedido a los alumnos que recorten fotos o dibujos de revistas, las llevan a clase, se colocan los recortes en una mesa situada en el centro con el fin de que todos las puedan observar y se deja un tiempo razonable para que cada uno elija una imagen con la que se sienta más identificado, de acuerdo con su personalidad, modo de vida, trabajo, gustos, que le recuerde alguna anécdota de su vida, etcétera. Cuando todos los participantes han realizado su elección, la van mostrando y explicando el motivo por el cual la han escogido.

6. *¿Cuál es la vez que más...?* Colocados en círculo, los alumnos van respondiendo a las siguientes preguntas: "Cuál es la vez que... te has enfadado más..., que te has puesto más contento..., que has viajado más lejos..., que has estado más tiempo esperando..., que esperabas ansioso una llamada..., que has hecho el ridículo", etc. lo siguiente: ecuerdo asociado a la misma.lo con la personalidad de su autor.

7. *Mis n*úmeros *cuentan historias*. Se seleccionan tres fechas importantes y se citan tres momentos asociados con las mismas.

8. *Mi huella*. Todos tenemos alguna cicatriz o marca de caídas sufridas principalmente en la infancia y que suponen momentos anecdóticos. Cada alumno explica cómo se produjo "mi huella".

9. *Dibujo con nombre*. El alumno escribe su nombre y después dibuja una cara con las letras de que consta el mismo (el dibujo debe reflejar, a ser posible, algún rasgo de su personalidad o físico), se expone en la pared, cada estudiante va eligiendo uno, explica qué le sugiere y trata de relacionarlo con la personalidad o el físico de su autor.

10. ¡*Música, maestro!* El profesor ofrece distintos tipos de música (clásica, rock, folclórica, country, disco...), cada alumno explica cuál es su preferida y refiere algún recuerdo asociado a la misma.

11. *Busco a alguien*. El objetivo es que los alumnos se vayan relacionando entre todos. Se distribuye una fotocopia que corresponde a un ficha en la que figura lo siguiente: "Busca a alguien que tenga dos hermanos, que le guste esquiar, que odie madrugar, que esté leyendo un libro, que lleve un jersey rojo, que toque un instrumento musical, que haya ido al cine el fin de semana, que le guste cocinar, que sepa hacer algo original...". Los alumnos van desplazándose por la clase, observando y preguntando a los compañeros hasta completar la ficha. Posteriormente, se realiza un comentario sobre las dificultades de rellenarla, las estrategias que se han utilizado para buscar las respuestas adecuadas o las coincidencias apreciadas.

12. *Quién me quiere*. Se pide a los alumnos que piensen en una persona que les quiere y en cuáles son las razones que considera que tiene para que ese sentimiento exista. Este ejercicio es muy enriquecedor porque es necesario utilizar adjetivos referidos a cualidades (en función del nivel del grupo, se puede realizar un trabajo previo con el fin de recopilar precisos calificativos).

13. *Quiero conocerte*. Entregamos a los estudiantes una ficha con una serie de respuestas cuyas preguntas deben intentar descubrir. La información incluida en las respuestas está relacionada con el perfil del profesor. Los organizamos en grupos de cuatro y les pedimos que imaginen las preguntas que pueden corresponder a esas respuestas. Una vez elaboradas, cada grupo las expondrá. Después intentarán elaborar un perfil del profesor ("Pues nosotros creemos que Fulanito es una persona un poco miedosa porque dice que le asusta montar en avión, que es golosa porque le gustan los dulces, que es simpática porque tiene muchos amigos, que es muy presumida porque le gusta mucho comprar ropa, etc.). A continuación les ofrecemos otra ficha en la que figuran las preguntas originales y entre todos asocian cada pregunta con la respuesta correspondiente. Para finalizar, los estudiantes se agrupan por parejas y se formulan entre ellos el cuestionario de la ficha de las preguntas (pueden optar por respetarlo, por eliminar algunas preguntas o por introducir otras). Cuando han terminado de conocerse, cada alumno presenta a su compañero (no es necesario que comenten todas y cada una de las preguntas y respuestas, pueden sintetizar la información que han obtenido destacando lo que

les ha parecido más relevante). Las fichas se pueden adaptar con el fin de poner de relieve los aspectos que más interesen sobre la personalidad de los estudiantes. Un ejemplo de las preguntas puede ser: ¿de qué tienes miedo?, ¿en qué eres torpe?, ¿cuáles son tus aficiones?, ¿a quién te gustaría conocer?, ¿qué te preocupa?, ¿qué te da vergüenza?, ¿qué rasgo destacas de tu carácter?, etc.

14. *Vaya papeleta*. Cada alumno completa una frase de las siguientes: "Me arrepiento de..., un problema mío es..., no soporto..." y la introduce en la urna correspondiente (son tres). Depositadas, se procede al escrutinio, consiste en leer todas y comentarlas aportando soluciones o dando consejos.

15. *Frases motivadoras*. Es una variante del ejercicio anterior, y se puede seleccionar y organizar como se considere oportuno, esto es, en función de la dinámica que ofrezca el grupo (por escrito, oralmente, seleccionando grupos...). Vaya como ejemplo una batería de sugerencias: "Me siento bien cuando... Me siento herido cuando... Una buena decisión que he tomado esta semana ha sido... Tengo miedo cuando... Me siento excluido cuando... Me siento bien con mi familia cuando... Me siento bien con mis amigos cuando... Me enfado cuando... Lo que más deseo contar es... Me preocupa que... Mi mayor deseo es... La última vez que lloré fue...".

16. *Mi casa suena.* Con una música de fondo tranquila y sugerente, los alumnos cierran los ojos y piensan cómo es la casa en la que nacieron, sus habitaciones, sus colores, sus olores... Se les ha entregado previamente un folio para que realicen un dibujo y anoten las sensaciones que se les ocurran. Posteriormente, el estudiante procederá a explicar lo que ha realizado.

17. *Palabras que acarician*. Sentados en círculo, cada uno "pronuncia dos caricias": un elogio o cualidad positiva del aspecto físico de su compañero de la derecha y un aspecto positivo de la forma de ser del compañero de la izquierda. Una vez terminada la ronda de "palabras que acarician", responden a las siguientes preguntas: "¿Cómo os sentís al dar caricias? ¿Y al recibirlas? ¿Os cuesta más dar o recibir? ¿Tenéis costumbre de decir a los demás lo que os gusta de ellos?, etc.".

18. *La caja de los secretos.* Tras las sesiones de ejercicios anteriores, que han ido fomentando el conocimiento y creando un clima más relajado, se puede realizar esta actividad que consiste en escribir en una misma tarjeta dos cualidades personales que definan a cada alumno, la introducen en una caja, el profesor va extrayendo cada tarjeta y entre todos van adivinando a quién se refiere.

19. *Compartiendo sentimientos.* Los alumnos se sientan formando un corro, cada uno toma un folio y escribe en la parte superior su nombre con letras mayúsculas. El profesor dicta una frase que deben copiar debajo del nombre. La frase es: "Una de las cosas que más me gusta de ti es...". Explica que hay que pasar la hoja al compañero de la derecha, quien, después de leer el nombre al que pertenece y de escribir una de las cosas que más le gustan de él, lo pasará a su

derecha para que el nuevo compañero añada otra, etc. Conviene aclarar que es necesario, antes de escribir algo, que lean lo que ya está anotado puesto que no se deben repetir las cualidades. El ejercicio escrito acaba cuando el alumno recibe la suya. Una vez realizado esto, cada uno lee su folio completo y lo puede comentar en voz alta.

20. *Foto de grupo.* Se toma una foto del grupo, se amplía y se coloca en la clase. Cada alumno la habrá recibido por correo electrónico. La unión que se ha establecido entre todos puede motivar la redacción (y lectura posterior) de una historia a partir de la imagen: una aventura del grupo en la selva, un viaje conjunto a un país exótico, la resolución de un misterio, la búsqueda de un tesoro, etc.

21. *La foto*. Cada miembro de la clase pega en una cartulina con fondo claro su foto y los compañeros escribirán una cualidad del compañero..

4. Conclusiones

Hemos comprobado la importancia y el rendimiento que en el aula de ELE tiene aunar diferentes teorías, métodos y enfoques que convergen en la necesidad de atender a la comunicación como interacción. Es más, la reflexión teórica expuesta, los enfoques y métodos seleccionados, y las actividades mostradas refrendan el valor del aprendizaje lingüístico en un entorno motivador que estimula la reciprocidad y la comunicación basada en el intercambio natural en un ambiente lúdico que propicia la sociabilidad, la creatividad y el equilibrio socio-emocional del alumno.

Las dinámicas de grupo permiten adecuar los recursos a las características de sus miembros con el objetivo de fomentar sus habilidades comunicativas de forma paralela al desarrollo de las psico-afectivas. Uno de los aspectos que se debe valorar en la aplicación de estas técnicas es la necesidad de partir de un objeto bien definido que sirva como eje en el que incardinar la meta comunicativa-afectiva. La atmósfera cordial y la actitud de cooperación son elementos que estimulan la participación activa de los miembros. Estos procedimientos parten de un trabajo voluntario y de una buena predisposición. La cooperación llevada a cabo en las actividades programadas de forma gradual se fomenta, los estudiantes se integran y su aprendizaje es más natural. Estos aspectos contribuyen a reforzar el propósito del profesor que, paralelamente, mejora la calidad de sus procesos educativos dirigidos a lograr un aprendizaje significativo.

La interacción llevada a cabo en este clima cooperativo es estimuladora y constructiva, desarrolla las destrezas sociales y permite el control metacognitivo del grupo. Como se ha indicado, en esta técnica prevalece una concepción humanista puesto que se parte de que detrás de cada estudiante hay una persona que proyecta su personalidad en un contexto que estimula el uso del lenguaje en situaciones reales. Este punto de vista permite incorporar a las clases de enseñanza y aprendizaje del idioma aspectos psicopedagógicos que fomentan una atmósfera en la que se respetan los niveles de aprendizaje, los intereses personales y las necesidades individuales de cada aprendiz.

En suma, mediante esta técnica los alumnos van adquiriendo las destrezas necesarias para relacionarse con sus compañeros -que son fundamentalmente lingüísticas-, incrementan la interacción (conversar, ayudar, respetar los turnos de palabra), refuerzan el control sobre la tarea (sintetizar, controlar el tiempo, compartir información) y adoptan comportamientos no verbales adecuados (mirar, situarse, gesticular...), entre otras actitudes positivas y enriquecedoras.

Referencias Bibliográficas

CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-82.

CASSANY, D. et al. (2002): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

FABRA , M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona: CEAC.

GARCÍA, D. et al. (2008): *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*, Espacio Editorial: Buenos Aires.

GÓMEZ DE BENITO, J. L. (2001): "Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje", en Carrillo, J., Gómez De Benito, J. L., González, J. L. y Monescillo, M. (coord.): *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesora de Secundaria,* 171-196.

HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid: Cátedra.

HOLLANDER, E. (1978): *Principios y métodos de Psicología Social*, Buenos Aires: Amorrortu.

HYMES, DELL H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 27-46.

LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas,* Granada: Grupo Editorial Universitario.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, 2002, para la traducción en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. [consulta: 14 de septiembre de 2014].

MARTÍN PERIS, E. (2000): *El constructivismo en E/LE*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es [consulta: 15 de septiembre de 2014].

OLIVA GIL, J. (1996): *Crítica de la razón didáctica*, Madrid: Playor Educación.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid: Cincel-Kapelusz.