# Estrategias de interacción en la clase de español; dinámicas para un aprendizaje significativo

María Ángeles García Collado, Instituto Cervantes de Tetuán
Gisela García Pérez, AECID

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo de comunicación y de encuentros sociales en los que establecemos contacto con otras personas. Además de las palabras, cuando nos dirigimos a nuestros interlocutores nos damos cuenta enseguida de que para comprendernos bien es necesario que entren en juego miradas, gestos, tonos de voz y muchos otros factores que no se suelen describir en ningún libro o manual de buenas costumbres, sino que forman parte de los rituales compartidos por una sociedad, tal y como en los años setenta señaló el sociólogo Erving Goffman (1970). Cuando el cara a cara es con hablantes de lenguas diferentes a la nuestra, estos signos de correspondencia mutua y colaboración al conversar son más difíciles de identificar, dado que un buen uso interaccional de la lengua implica conocer también la cultura de nuestros interlocutores, según determinó Paul Grice (1975: 45-78). Este es el motivo por el cual muchas personas se inscriben en clases de idiomas. Una conversación cotidiana, un saludo, una reunión de trabajo, un trámite por Internet o una consulta médica son, por ejemplo, interacciones en las que participan muchos alumnos de español en su vida real, para lo cual necesitan mejorar su competencia comunicativa e intercultural con el fin de realizarlas de forma eficaz. Los profesores podemos elaborar propuestas que contribuyan a desarrollar el uso interactivo del español en el aula y así satisfacer las necesidades reales de comunicación del alumnado.

## 2. LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE ELE

En cualquier encuentro comunicativo se intercambian mensajes y reacciones, verbales y no verbales. Ello quiere decir que si alguien en la calle, por ejemplo, nos pregunta por una dirección le podemos responder con la información necesaria y además indicarle con gestos el camino a seguir; estas indicaciones pueden ser bien interpretadas o generar un malentendido si nuestro interlocutor no comprende el sentido cultural de nuestros gestos o del volumen de voz (si lo producimos alto o enfático para transmitir empatía, puede ser tomado como inadecuado o intimidatorio por un hablante que no comparta este código social o patrón comunicativo). La importancia del contexto es fundamental en la interacción después de

Watzlawick *et al*. (1971), de ahí que los valores culturales determinen en forma y fondo todos los intercambios comunicativos. Si tenemos en cuenta que es imposible no comunicarse, que hablar es interactuar y que aprendemos a usar la lengua en situaciones reales de comunicación, en la clase de español la interacción debe ocupar un lugar prioritario:

> Desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de estas interacciones damos sentido al mundo. Así, podemos comenzar a ver en el interaccionismo social un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, pues en él se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas (Williams y Burden, 1999: 48).

Esta visión social del aprendizaje nos permite plantear, desde la adopción de un enfoque comunicativo, que en la clase de español los estudiantes aprendan haciendo un uso significativo de la lengua, relacionándose con ella e interactuando tal y como ocurre en la vida real. Los profesores de español hemos de considerar estos principios, de acuerdo a lo que recogen importantes documentos de referencia como *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras* elaborado por el Instituto Cervantes (2012). En este documento, en el apartado relativo a la competencia central «Organizar situaciones de aprendizaje», se señala que todo profesor debe gestionar los procesos grupales para garantizar la interacción entre el alumnado en el aula, haciendo de ella un espacio seguro en el que se aprenda en colaboración. Además, en este mismo epígrafe se afirma que los profesores tienen que saber dinamizar los grupos de alumnos, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado en cada momento de la sesión de clase, asignando roles cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos.

Como podemos ver, la interacción es primordial en la clase de español y todo profesor debe saber activarla, aspecto que ha sido también valorado por la agencia EAQUALS (2011) al elaborar la parrilla EPG (*European Profiling Grid*, en colaboración con otras instituciones europeas, entre las que se encuentra el Instituto Cervantes), un instrumento fundamental cuyo objetivo es describir los niveles de desarrollo profesional de profesores y formadores. En la sección «Competencias docentes clave» de la parrilla EPG está el epígrafe «Gestión del aula e interacción», en la cual podemos leer los criterios que se establecen en cada fase de desarrollo: en la primera fase, los profesores deben saber gestionar la interacción entre los aprendientes con instrucciones claras y alternar el trabajo del aula con diferentes agrupamientos (trabajo en parejas, en grupos o toda la clase); en la segunda fase, el profesor con experiencia tiene que saber también proponer un aprendizaje basado en tareas, hacer un seguimiento de la eficacia en la interacción de este tipo de agrupamientos y dar una retroalimentación clara a los estudiantes; en la tercera fase, además de todo lo anterior, se espera que un profesor muy experto pueda utilizar el seguimiento de forma precisa y minuciosa para diseñar futuras actividades, para lo que ha de ser capaz de usar técnicas de retroalimentación variadas.

Desde los años 80 la enseñanza centrada en el alumno ha hecho que en la clase de español se favorezca el grupo y las relaciones interpersonales, comprendidas como esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. El aprendizaje cooperativo en las aulas supone una participación activa y la interacción tanto de estudiantes como de profesores (Landone, 2004). Esta forma de entender el aprendizaje como una construcción social y colectiva pone de manifiesto que el grupo puede impulsar el progreso individual, además de abrir la puerta a importantes dimensiones como la afectiva y la lúdica que permiten aprender de una forma más humanística, tal y como ha demostrado Jane Arnold (2000). Los profesores pueden ayudar a sus alumnos a saber aprender en grupo, ya que en algunas tradiciones educativas se contempla más el trabajo individual. De este modo, en la clase de español se puede fomentar la competencia social de los alumnos y hacerles progresar en sus destrezas colaborativas; para ello, el profesor puede proponer actividades en las que sea necesario escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros de clase, aceptar diferentes puntos de vista, no criticar personas sino argumentar las ideas, buscar los puntos compartidos para mediar en un conflicto y controlar el equilibrio emotivo de las discusiones en el aula. Sin duda, también la cultura comunicativa de los alumnos va a determinar las posibilidades de avanzar en su aprendizaje cooperativo: no podemos olvidar que algunos rasgos sobre los que se establecen las diferentes taxonomías culturales van a influir en la capacidad de establecer relaciones estrechas o cercanas, jerárquicas o igualitarias entre las personas (pensemos en factores como la edad o el sexo) y superar problemas de comunicación, como determinó Edward T. Hall (1994).

## 3. AGRUPAMIENTOS Y DINÁMICAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL

En cualquier clase de idiomas se suele reunir una variedad de tipos de personas, ya que los perfiles de los alumnos están determinados por distintos rasgos sociales, estilos cognitivos, creencias sobre uno mismo y el aprendizaje de las lenguas, entre muchos otros factores. Esta heterogeneidad que caracteriza los comportamientos y actitudes en el aula debe ser analizada e investigada por el profesor. Para ello, puede adoptar el papel de etnógrafo en el sentido comunicativo de Dell Hymes (1964) (viendo cómo se usa el lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo), y también planificar sus actuaciones desde la investigación-acción para ir mejorando su gestión del alumnado en el aula. Una observación detallada para conocer bien un «grupo-clase» nos puede ofrecer una interesante diversidad de patrones de interacción de alumnos como los descritos por J. C. Richards y C. Lockhart (1998): desde alumnos orientados a la tarea (competentes, participan activamente, son cooperativos), a alumnos fantasma (poco participativos, poco conocidos por el profesor y compañeros), alumnos sociales (valoran la interacción personal, ponen por delante la relación con compañeros al progreso en el aprendizaje), alumnos dependientes (necesitan el apoyo del profesor y su guía para efectuar las tareas), alumnos aislados (se apartan de los demás, evitan interactuar), incluso alumnos alienados (reaccionan contra el aprendizaje).

El profesor que planifica su sesión de clase de acuerdo a estos principios ha de considerar que su gestión de los agrupamientos del alumnado ha de garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula es eficaz para todos los estudiantes, que en su conjunto tienen las mismas oportunidades de participar y aprender de forma colaborativa. Asimismo, es importante que el profesor considere el momento de la secuencia didáctica en la que se propone una dinámica u otra, ya que la elección de los agrupamientos también depende del tipo de actividad o tarea de aprendizaje. La finalidad de las dinámicas puede ser variada: por una parte, el conocimiento mutuo entre estudiantes y la cohesión de grupo, así como los cambios de ritmo, las transiciones entre actividades o fases de la secuencia didáctica, la gestión de la participación, la creación de empatía entre el alumnado y autoconfianza. El logro de estos objetivos depende también del control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos, del uso del espacio del aula (tamaño, disposición del mobiliario, entorno físico externo a la clase, recursos disponibles), así como del tipo de grupo (alumnos nuevos o ya conocidos entre sí) como ha señalado Z. Dörnyei (2009).

La enseñanza al «grupo-clase» permite enseñar a todos y muchos alumnos a la vez, hace posible la homogeneización de nivel (aunque algunos alumnos se pueden desmotivar) y facilita la transición entre dinámicas diferentes; el inconveniente es que se puede dar una participación menor de los alumnos que están lejos o fuera de la zona de acción del profesor. Con los pequeños grupos se reduce la preponderancia del profesor en la clase y aumenta el grado de participación, se suele lograr un alto nivel de práctica y el alumnado asume un papel activo, hay mayor número de oportunidades de colaboración entre alumnos, y el profesor actúa como facilitador y orientador, de acuerdo con los roles destacados por J. Harmer (2007). El agrupamiento en parejas tiene muchas ventajas dado que el «cara a cara» suele aumentar la motivación, permite la realización de tareas significativas de intercambio de información –también el flujo de información conocida/desconocida que se necesita compartir para realizar una actividad– y poner el énfasis en el producto (elaborar una lista, un mapa mental, un diagrama). Asimismo, la elección de un compañero permite la cooperación e interdependencia positiva entre estudiantes con niveles heterogéneos, así como una toma de responsabilidad al asumir un papel u otro por parte de cada alumno en la pareja (activo/receptivo, tutor/aprendiz).

En general, se puede decir que las dinámicas en el aula poseen características variadas según el tipo de interacción que ofrecen, y su elección por parte de los profesores depende de los objetivos de aprendizaje y el tipo de alumnos que integran la clase (según edad, sexo, lengua nativa y dominio de otras lenguas extranjeras, número de estudiantes en el grupo), como propone J. Hadfield (1992). Las dinámicas elegidas en una sesión de clase deben haber sido bien planificadas y ser adecuadas para el grupo, de manera que el profesor debe alejarse de la improvisación y conocer bien cada técnica antes de proponerla a los estudiantes. En definitiva, citemos dos ejemplos ilustrativos: la dinámica *mingling* (del inglés *mingle*, mezclarse con otros), sirve para presentar nuevos contenidos y hace que participen

todos los estudiantes de una clase; en ella los alumnos deben ponerse en pie y, a partir de una lista impresa en la cual se requiere una información, buscarla entre los miembros del grupo intercambiando preguntas y respuestas. Otra dinámica llamada *back to board* está basada en la creación de dos grupos en la clase, el profesor escribe una palabra en la pizarra que queda oculta a un portavoz que se sienta de espaldas, de manera que con gestos sus compañeros deben ayudarle a adivinarla. Ambas dinámicas proponen interacción, colaboración y cooperación, son motivadoras y ofrecen las ventajas del trabajo grupal señaladas por G. Jacobs et al. (2006).

## 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en la clase de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2009). *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

EAQUALS (2011). «Parrilla del perfil del profesor de idiomas», versión 0.44. Documento de Internet disponible en: http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es

Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo [1ª 1967].

Grice, H. P. (1975). «Logic and conversation». En *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Eds. Cole, P. y Morgan, J. L. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Gumperz, J. J. y Hymes, D. (eds.) (1964). *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, II.

Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

Hall, E. T. (1994). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI [1ª 1966].

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

Instituto Cervantes, (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes, Dirección académica.
Documento de Internet disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Landone, E. (2004). «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuesta para integrar las funciones de la lengua y las destrezas cooperativas». RedEle 0. Documento de Internet disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c1854275-f46d-487f-98a4-36eb4fb-313d6/2004-redele-0-16landone-pdf.pdf

Jacobs, G. M.; McCafferty, S. G. y DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Watzlawick, P. *et al*. (1971). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.