

# DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

SONSOLES FERNÁNDEZ

## DINÁMICOS O ESTÁTICOS.

### UNA ACTITUD ANTE LA VIDA Y ANTE LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA L2

**E**l título de este taller nos lleva desde el primer momento a estar o ser "dinámicos", a movilizar nuestras posturas y a preguntarnos si reconocemos esa actitud en nosotros.

Dinámica es la persona activa, creativa, que no se conforma con que la vida le pase delante y con que se lo den todo hecho; es la persona que sale al encuentro, busca, mira al futuro, prevé, se interroga, construye, amasa personalmente los datos y en su propio dinamismo busca las respuestas y aporta crítica y riqueza a su entorno. Una situación, un departamento un país dinámico es el que se mueve hacia delante, crea, no pone trabas, hace que todo circule, realiza cosas, está despierto y lleno de vida.

Frente a esa actitud dinámica, la estática predica que no se puede cambiar nada, porque "siempre se ha hecho así", porque el cambio desestabiliza, porque la autoridad se tambalea, porque hay que salir de la cómoda rutina, porque no se sabe o no se quiere hacer de otra manera. Y esa actitud arrastra consigo las creencias y uno se convence de que lo que hace, lo que ha hecho toda la vida es lo mejor.

La clase, que es dinámica por esencia, llena de vidas jóvenes creciendo, cambiando, aprendiéndolo todo, entra, algunas veces, en un sistema pesado, macroinstitucional, lleno de viejos intereses que frenan su propio dinamismo. El aula misma lo refleja: mesas o sillas alineadas en fila, en la que los alumnos, como paisaje tienen delante las espaldas de sus compañeros, y si levantan más los ojos, una pared, una pizarra y un profesor atento a que todos hagan, aprendan y contesten lo mismo. Y lo que es más importante, el principio de autoridad por todos los lados: libros de texto, diccionarios y el profesor diciendo lo que se tiene que aprender, cómo y en qué momentos. El "buen" alumno llega a clase con los "deberes" hechos, se sienta en su sitio y espera a que el profesor diga lo que hay que hacer y le transmita los conocimientos, de acuerdo con las "autoridades" reconocidas. Se premia la receptividad, la pasividad, la disciplina. El profesor, la profesora, en este esquema, es un repetidor de cosas aprendidas, no se sabe cuándo, que mira con desconfianza cualquier intento de cambio, y es el poder el que decide, organiza y juzga. (Por fortuna, esta descripción es ya una caricatura en la que pocos se reconocen)

La enseñanza de una lengua en ese esquema obedece al principio de autoridad de la norma, de las reglas, de los diccionarios de autoridades, de la repetición de estructuras que hay que aprender y de la ejecución de ejercicios que se corrigen con una clave dada.

## APRENDER A COMUNICARSE EN OTRA LENGUA

Este es el objetivo prioritario del aprendizaje de las lenguas en la sociedad actual y no fue una moda sino una revolución en toda regla, un cambio en la filosofía de fondo: se trata de que fluyan las ideas, las opiniones, los sentimientos y que se transmitan de tú a tú, por encima de fronteras.

Cambian los planteamientos básicos: La LENGUA NO SE DESARROLLA SI NO EXISTE UNA NECESIDAD DE COMUNICACIÓN, para favorecer pues ese aprendizaje es necesario potenciar la comunicación y para ello atender a los intereses y necesidades comunicativas de los aprendices; son ellos ahora y no el sistema, ni el profesor quienes deben decidir los contenidos. ES EL ALUMNO EL QUE DEBE TENER LA INICIATIVA, estar activo, despierto y señalando, sugiriendo lo que necesita, lo que descubre. Se descentra la sede del poder -profesor enciclopedia y juez, libros de texto, normas- que impiden o no favorecen la comunicación.

Para comunicarse hay que verse y mirarse a los ojos: hay que flexibilizar el espacio físico, las mesas, sillas, movilidad para la conversación la indagación, el ensayo, para la reflexión, para oírse, preguntarse... Sentados, de pie, en el suelo, en el pasillo. Para comunicarse también por escrito, no basta el cuaderno que corrige el profesor, la relación se amplía a todas las personas de la clase y fuera de ella: las paredes, los cristales son expositores, hace falta papeles grandes, rotuladores, cosas para pegar...; hacen falta direcciones de verdad, sobres, sellos, fax, correo electrónico, etc.

Para comunicarse hay que tener algo que decir o que atender de nuevo y de interesante y no repetir lo ya sabido; hay que abrir las puertas del recinto cerrado de la clase y salir fuera, hay que renovar los libros sagrados y dar entrada a todo: al lado de las enciclopedias, las revistas, la calle, lo cotidiano, lo actual.

Si aprendemos la lengua para algo más que para hacer un examen, si aprendemos la lengua para comunicarnos, para conocer, trabajar, divertirnos, comprar... en la dinámica de la clase debe favorecerlo, dejando entrar esa vida o saliendo a buscarla. Eso sí que es un gran cambio.

Todo eso es aprendizaje dinámico, dinámicas en el aula.

## DINÁMICAS ¿PARA QUÉ?

¡Otra vez el para qué! Sí. No se trata de dinamizar la clase para hacer algo distinto, para pasar el tiempo, para pasarlo bien, porque es bonito, entretenido, divertido, porque gusta mucho, porque soy muy moderna... NO. Eso es falso y puede desorientar, desorganizar más que potenciar el aprendizaje para comunicarse.

Los cambios en las situaciones didácticas están al servicio del proceso e aprendizaje, tienen el objetivo de crear REDES DE COMUNICACIÓN CENTRADAS EN EL ALUMNO y deben ser coherentes con el estilo pedagógico adoptado. Buscan respuestas a preguntas como:

- ¿Cómo hacer para que alcancen los objetivos? (no cómo llevarlos)
- ¿Cómo favorecer la interacción comunicativa? ¿Qué actividades, qué colocaciones suyas y mía? ¿qué materiales? ¿qué tiempo?
- ¿Cómo crear la necesidad de comunicación en la L2?
- ¿Dónde podemos crear un rincón para grabar, para escuchar cintas? ¿dónde colocamos el material de consulta?
- ¿Cómo potenciar el aprender a aprender?

- La corrección, ¿en qué momento? ¿en grupo? ¿individual?
- La introducción de un aspecto nuevo ¿sugerido, primero, con ambientación de la clase para que surja la curiosidad? ¿cuál es la situación relacionada con esa "función" más motivadora para estos alumnos? ¿un juego? ¿una adivinanza? ¿cómo? ¿en parejas o mejor primero, colectivamente para hacer una demostración?
- ¿En qué momentos?

Si nuestro objetivo de enseñanza aprendizaje es llegar a utilizar la lengua en intercambios verdaderos de comunicación está claro que el esquema tradicional de la clase no sirve. Vamos a detenernos en algunos puntos que nos parecen claves para favorecer el logro de ese objetivo:

1. La clase, grupo social, situación real
2. El papel de la lengua extranjera en clase
3. El espacio físico
4. El centro de poder y decisión
5. Las situaciones didácticas.

## 1. LA CLASE, GRUPO SOCIAL, SITUACIÓN REAL

El peso de la tradición, de las normas, del de la escuela como lugar de transmisión del saber había creado una escuela de edificios sólidos y obsoletos, de clases y horarios cerrados, donde los alumnos estaban físicamente frente al profesor y éste frente a los alumnos, donde la preocupación básica era mantener la disciplina, donde había que cumplir un programa lleno de datos, reglas y ejercicios, donde lo importante era llegar al examen y... Hace ya mucho tiempo que los profesores y alumnos se han revelado ante ese estado de cosas y concretamente los profesores de lenguas en el intento de favorecer el desarrollo de la comunicación se empeñan en ver las cosas de otro modo.

Con frecuencia, oímos que la clase no es una situación real y que por tanto no es posible encontrar en ella la "comunicación auténtica", el "lenguaje auténtico", el "parlare davvero", sino apenas, en el mejor de los casos, simulaciones de lo que pasa en la vida real. Ciertamente, la clase no es un aeropuerto, ni un mercado, ni una oficina de trabajo, ni..., pero la clase sí es real, es donde se reúnen cada día un grupo de personas con experiencias diversas, con personalidades únicas, con nombres personales, con aficiones variadas, con intereses más o menos comunes, con muchas cosas que contar, muchas cosas que descubrir, muchas cosas que soñar, muchas cosas que aprender y muchas cosas que compartir. La clase es un grupo social sumamente rico, donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas y contiene, por tanto, todo lo que necesita para vivir, para interactuar, para comunicar y para comunicarse en la lengua que se aprende, sin necesidad de estar siempre simulando y sobre todo, de estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases, esas sí, absolutamente irreales.

Profesores y alumnos cumplen, si les dejan, una serie de papeles acordes con las características del cada integrante y con las necesidades del grupo. Si al entrar en clase no se deja el verdadero yo a la puerta podemos encontrar no sólo estilos cognitivos, educativos, afectivos propios si no toda una gama de papeles de funciones que pueden hacer que el grupo clase, como cualquier otro funcione como tal: en clase está...

- el / la que sabe más de moda, motos, deportes, cantantes,
- el estudioso, el distraído, el gracioso, el presumido, el tímido...
- el que tiene iniciativa, la que tiene un gran sentido práctico, el que ayuda,
- el que se encarga de...
- la que entiende de aparatos, el que domina el ordenador
- la que tiene el libro de... / la película de...
- el que sabe actuar, la que escribe,
- etc.

¿Por qué no aprovechar todo este potencial para desarrollar la interacción auténtica en la lengua extranjera y dejar que funcionen las redes auténticas de comunicación? Si sólo explicamos estructuras, hacemos ejercicios para afianzar esas estructuras, si el interlocutor es sólo el profesor, si todo debe seguir una línea escolar determinada (oír el diálogo, leer el texto, contestar V/F, practicar el diálogo, aprender una regla...) la lengua extranjera se sentirá como algo extraño a la comunicación y no se facilitará la consecución del objetivo que hemos plasmado en nuestros programas de llegar a ser comunicativamente competentes en la nueva lengua.

## 2. ¿QUÉ PAPEL CUMPLE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA CLASE?

El lograr una interacción auténtica en la lengua que se aprende depende en gran medida, del papel que se le reserve en clase; no se trata sólo de un fenómeno lingüístico, sino también social y está ligado a la percepción que tengan los alumnos de cómo se establecen las interacciones en la clase.

- Si la interacción en lengua extranjera se concibe como un ejercicio formal, en el que el diálogo profesor alumnos se centra en la ejercitación de ciertas estructuras, todo lo que es interacción auténtica de contenido, de negociación, de aclaración, de comunicación de lo más importante se realizará en LM. (Por parte del profesor, las aclaraciones tácticas, las explicaciones, las informaciones culturales, la organización de la clase, las digresiones, los comentarios... Por parte del alumno, las preguntas de precisión, las quejas, los permisos, las comunicaciones en voz baja...). Esta dicotomía tiene claras implicaciones en el no desarrollo de la interacción auténtica en la nueva lengua.
- Si la interacción se limita también a simulaciones en las que se repite un diálogo, en el momento en que se acaba la simulación y que cada alumno vuelve a ser él mismo retoma la LM.
- En esas simulaciones, si el alumno se siente obligado a adoptar un papel extraño a él, intentará por todos los medios escapar a esa situación para volver a ser él en su LM.
- Si los diálogos que aprenden representan una personalidad lejana a la propia o se sienten como tonterías, niñerías, etc., el ejercicio en lengua extranjera será por fuerza, algo extraño a la interacción auténtica.

No se trata de desterrar la LM, ya que muchos procesos de acercamiento a la nueva lengua, posiblemente, pasan por ella -y por otro lado, es algo imposible en un grupo monolingüe-, sino de sacar a la lengua extranjera de ese esquema tan artificial y dar la posibilidad de que se sienta como otro vehículo de interacción auténtica.

La lengua extranjera debe ser el vehículo de:

- Control del discurso didáctico (*No entiendo ¿qué significa? ¿cómo se dice? ¿cómo se escribe? ¿en qué página? ¿para qué sirve? me parece que está bien / mal, es difícil / fácil...*) Este es el discurso cotidiano de la clase, completamente real y es fácil aprenderlo en la nueva lengua.
- Control de la organización y negociación: consignas, peticiones, motivación, elección, decisiones, protestas y todo lo que en la clase hay de verdadera negociación (*Acordaos que para el lunes tenemos que traer una noticia del periódico. Elegimos una frase de la canción y buscamos al compañero que ha pensado en la misma canción... ¿Quién puede buscar...? ¿Cómo se empieza la entrevista?, ¿Qué hacemos antes el calendario de los cumpleaños o el horóscopo? No estoy de acuerdo... Llevo cinco minutos con la mano levantada y no consigo hablar*).
- Rutinas de clase en la LE: saludos, despedidas, reacciones habituales, fechas, horas, nombres (el que quiera), materiales, elementos contextuales.

Además, si en vez de ejercitarse en la lengua extranjera, con diálogos o frases lejanos a la realidad de la clase, intentamos aprovechar esa realidad, la misma ejercitación estará favoreciendo que se sienta a la nueva lengua como instrumento de comunicación; para ello:

- Recrear los diálogos del libro entre todos para hacerlos más acordes a la situación, edad, características del grupo.
- Procurar que incluso en los momentos de ejercitación formal, de mecanización de una estructura, exista

vacío de información, posibilidad de elección o creación personal. (En la expresión de deseos, por ejemplo, se puede aprovechar los cumpleaños, el año nuevo... y cada alumno expresa un deseo a sus compañeros y ejercita la estructura "que + subjuntivo" *Que seas creativo...*)

- Las tareas de leer y escribir deben tener un significado comunicativo claro; buscando interlocutores reales, incluso en la misma clase, leyendo con un interés concreto, y por parte del profesor leyendo los escritos de sus alumnos y reaccionando como persona antes de corregirlos.

Todo eso es posible dentro de la clase, pero no cabe duda que para FOMENTAR LA NECESIDAD DE COMUNICACIÓN EN LA L2, se puede además:

- Potenciar todos los contactos con nativos (cartas, grabar cintas, vídeos para un grupo de intercambio, fax, Internet para comunicarse con otro centro, con un organismo del país),.
- Trabajar con material auténtico y con temas de interés (de la TV, vídeos, revistas, todo tipo de prospectos y folletos, de información sobre los temas que se trabajan).
- Presentar fuera de la clase el trabajo (a otro grupo del mismo centro, en un periódico o revista...).

Todo ello con el objetivo de empezar a sentir la otra lengua como vehículo de comunicación, y no sólo como ejercicio formal o de repetición.

### 3. EL ESPACIO FÍSICO PARA LA COMUNICACIÓN

Las condiciones externas, en cualquier situación, pueden favorecer el desarrollo de una actividad, o por el contrario tornarla difícil e incómoda. La luz, la temperatura, los ruidos, la estrechura o amplitud, las sillas, las pinturas de las paredes, por un lado, y el ambiente o clima que se desprende de todo ello, por otro, pueden hacer que nos sintamos a gusto en un lugar o por el contrario que estemos deseando abandonarlo.

Si el objetivo final, además, es favorecer procesos comunicativos, en los que se entremezclan lo cognitivo, lo afectivo y lo social, ese espacio debe ser cuidado con esmero para conseguirlo. En las clases tradicionales, aunque en muchos casos se ha renovado el mobiliario, subyacen planteamientos opuestos a los que se derivan de nuestros objetivos; traducen una filosofía de la educación en que impera la disciplina, el aprender la lección y el seguimiento de las explicaciones e instrucciones del profesor; en esas situaciones con las mesas y sillas, muchas veces fijas y alineadas en una sola dirección, es una proeza o un arte desarrollar procesos auténticos de interacción. Por poner un ejemplo, totalmente opuesto, recordamos como, en la línea de la sugestopedia (Lozanov), ese ambiente es uno de los puntos fuertes del proceso didáctico y se busca un clima de total relajación, para que la ansiedad no inhiba los procesos, con sillones cómodos, luz tenue, música barroca, voz suave, etc.

En nuestra realidad, las clases de que disponemos normalmente son muy diferentes, pero, seguramente, en todos los casos podemos hacer algo para favorecer ese clima de trabajo interactivo. Como las soluciones no son únicas, planteamos una serie de sugerencias a las que se les puede buscar, siempre, una respuesta:

- ¿Es una clase propia, o por lo menos para el área de lenguas extranjeras, o compartida con cualquier otro profesor?

¿Es una clase para un sólo grupo o se utiliza indistintamente por diferentes grupos y asignaturas?

¿Se puede hacer algo en esa línea?

- Con la realidad actual o futura, como puedo mejorar la clase para crear un ambiente "comunicativo" y de taller de trabajo (acogedora, alegre, estimulante, "dinámica" o sea cambiante para cada situación).

Qué colocaciones se podrían hacer para:

- un debate,
- una representación,
- la realización en grupo de un esquema e invención posterior de la historia.
- la celebración de una fiesta,
- el trabajo personal o de pareja preparando una tarea (leer, escribir, escuchar cintas, grabar una canción...

¿Qué se puede cambiar? ¿Qué se puede añadir?

- ¿Y las paredes? ¿mejor sin nada o con carteles de turismo, frases, carteles sobre lo que se está haciendo, corchos, espacios para exponer trabajos, cartas, fotos...? ¿Y las ventanas?,
- ¿Y el suelo? ¿cómo es? ¿podríamos aprovecharlo? ¿cómo? ¿para qué? ¿por qué no? ¿En qué situaciones nos podríamos sentar en el suelo, trabajar en el suelo, pintar en el suelo?
- ¿Podemos utilizar los pasillos? ¿Para qué?
- ¿Dónde ponemos los materiales fungibles? ¿Se pueden crear rincones para materiales, para hacer grabaciones?

Con frecuencia observamos cómo la misma realidad física, la misma clase se convierte en un taller activo, en un teatro, en un lugar grato, o por el contrario en un espacio para la incomunicación. Muchas soluciones están en nuestra mano.

## 4. EL CENTRO DE PODER Y DECISIÓN

Para crear las situaciones en que la comunicación auténtica sea posible, es importante la participación activa de cada uno de los componentes de un grupo, aportando iniciativas y negociando todo el proceso; la comunicación no se realiza si no interesa, si no se tiene nada que decir, si se siente como extraño a todas las motivaciones personales. Desde los enfoques comunicativos, se viene repitiendo que las necesidades e intereses del aprendiz son el eje de la programación y que el aprendiz -el cliente- es el centro de todo el proceso didáctico ¿Pero es esto así?

Proponemos a continuación una serie de preguntas que llevan a la auto reflexión sobre dónde está el centro de poder y de decisión en nuestras clases y qué consecuencias didácticas ello conlleva (en cursiva se proponen algunas claves de interpretación de las respuestas):

- ¿Quién es el centro: el alumno, el profesor, los programas, el libro, el examen?
- ¿Qué consecuencias tiene esa prioridad en la dinámica de la clase?
  - en los contenidos: intereses, necesidades, interacción auténtica),
  - en las formas de aprendizaje: desarrollo de estrategias personales, no imposición de un estilo determinado,
  - en la colocación: el aprendiz el centro, no el profesor,
  - en el tiempo de participación de cada uno,
  - en el uso de todos los demás elementos (los libros, etc. , son instrumentos, no camisas de fuerza...)

1. En clase ¿dónde estás colocado normalmente?

*(Si se está colocado, casi siempre delante, de frente a los alumnos se es más el centro y se marca más la autoridad. Otras colocaciones son entre medias de los alumnos en una puesta en común o cuando ellos tienen la palabra, paseando, fuera de los grupos, etc.)*

2. ¿Recuerdas lo que sueles decir? Intenta escribirlo tal como lo sueles decir:

- Al iniciar la clase.
- Al explicar algo nuevo.
- Al contestar a las preguntas.
- Al realizar actividades.
- Al dirigirte a un alumno para que hable.
- Si tienes que llamar la atención a alguien.
- Cuando se hacen errores.
- Si no entiendes.
- Si el trabajo no es bueno.

¿Qué relaciones se establecen a través de estos comportamientos?:

Posición en la clase:

- delante de pie,
- delante sentado detrás de su mesa,
- paseando por entre los grupos,
- sentado entre los alumnos.

Gestos:

- sonrisa,
- fruncir el ceño,
- señalar con el dedo,
- señalar con la mano,
- interrumpir,
- animar a participar con el gesto,
- mirar a los ojos con interés,
- hablar sin mirar,
- fulminar con la mirada,
- prisas.

Por cómo se habla:

- órdenes tajantes,
- sugerencias,
- invitaciones,
- alabanzas,
- reproches,
- presagios de fracaso,
- amenazas más o menos encubiertas,
- dando ánimos,
- insistiendo en el examen.

*Se es autoritario y dominante cuando existen:*

*Llamadas de atención personales y directas, contestaciones tajantes, sin explicaciones ni matizaciones, órdenes demasiado explícitas, petición de terminar las frases, correcciones continuas, valoraciones totalmente negativas, muestras de impaciencia, contestarlo todo, amenazas (si no...), insistencia en el examen...*

*Se es integrador y motivador cuando existen:*

*Saludos e interés por las personas, los problemas, llamadas de atención generales, (o en privado), más que contestar, incitar a buscar la solución o a que contesten los compañeros, aceptar otras propuestas, matizar las órdenes, sugerir, preguntar más que ordenar, animar más que corregir en público directamente, sacar siempre algo positivo de un trabajo malo y analizarse, en vez de ¿entendéis? ¿está claro?...*

3. ¿Qué porcentaje de tiempo hablas tú?

*Posiblemente entre unas cosas y otras hablemos demasiado, lo que significa que "llevamos la batuta" y que somos nosotros el centro de la clase en vez de los alumnos. El profesor no debería hablar más del 20% del tiempo.*

4. En clase (numera por orden de preferencia)

- ¿Sigues fundamentalmente el libro de texto y procuras acabar las lecciones?
- ¿Haces tu propio guión y procuras que no se te escape nada?
- ¿Tienes muy claro el esquema y lo adaptas a la situación de la clase?

*El libro de texto, los exámenes, los diccionarios, etc. son un "alter ego" del profesor y comparten con él la autoridad. La rigidez y el querer acabar a costa de todo significan que se olvida a los alumnos.*

5. ¿Quién hace estas tareas:
- decidir la secuencia de la clase,
  - aportar materiales,
  - corregir y evaluar,
  - contestar a las preguntas,
  - manejar los aparatos,
  - preparar tareas,
  - leer lo que se escribe,
  - organizar los grupos

*¿Por qué no los alumnos?*

*La observación de clases (grabación, hetero-observación) nos descubre, con frecuencia, comportamientos, actitudes que creíamos no pertenecían a nuestro hacer; la reflexión que proponemos puede ayudarnos a descubrir y a analizar esos comportamientos para cambiarlos si lo consideramos necesario.*

## 5. SITUACIONES DIDÁCTICAS

Entendemos por situaciones didácticas, las diferentes formas de agrupación e interacción en el aula. Este planteamiento ha superado ya la enseñanza frontal, como forma única de situación, en la que el profesor es el centro de atención, el que habla y pregunta y todo converge hacia él.

Como los demás aspectos que venimos analizando, éstas son dinámicas generadas con el objetivo de:

1. Centrar el aprendizaje de las lenguas en el desarrollo de la competencia comunicativa.
2. Potenciar la participación activa del y conseguir que éste sea el centro del proceso de aprendizaje y más en un aprendizaje, en el que la interacción comunicativa (y no sólo la cognitiva) es fundamental.

El trabajo en grupos diversos y parejas se justifica por:

- La necesidad de practicar la lengua para desarrollar la competencia comunicativa. En una situación colectiva, si son 25 alumnos y cada uno habla un minuto, les tocaría a minuto por clase, mientras que si se hacen prácticas en pareja o en grupo, la interacción puede ser continua.
- Crear situaciones donde exista interacción real: los compañeros descubren cooperativamente aspectos que no conocen y se intercambian las informaciones que van consiguiendo. (Para ello es necesario, además, que la tarea sea comunicativa, no la mera repetición de estructuras, (tú me preguntas esto: cuántos años tengo)

Aparte de esas dos justificaciones el trabajo en grupos favorece:

- El desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación: al tener que enfrentarse al problema, a la tarea, a la situación, se despiertan los mecanismos que llevan a las dudas, las hipótesis y las soluciones.
- El desarrollo de la autonomía personal, pues aún en el caso de actividades más controladas, el alumno tiene la posibilidad de trabajar "a su estilo" y comprobar qué es lo que más necesita y qué es lo que más le sirve, al mismo tiempo que se aprende de los comentarios y críticas de los compañeros.
- La participación activa en el propio proceso y con ello mayor motivación y mucho mejor rendimiento.
- El trabajo en grupo puede ser más completo y exitoso que el trabajo individual y el éxito refuerza la motivación al percibir el valor de la propia aportación,
- Ese éxito refuerza la relación con el grupo y el clima afectivo, lo que favorece la capacidad comunicativa en la L2.
- Se reducen los errores, pues entre todos se plantean las dudas y se buscan las soluciones.
- La corrección y explicaciones de los compañeros son, muchas veces, más eficientes que las del profesor.
- Se fomenta la creatividad.
- Se tiene menos inhibición o miedo y se arriesga más en la construcción del lenguaje.
- Se favorece la participación de todos y especialmente de los más tímidos.



- Puede compensar las deficiencias de determinados alumnos y dar más margen de acción a los alumnos aventajados; (cada uno hace la tarea a su medida, o se reparten los aspectos de acuerdo, con las diferentes posibilidades).
- Se puede atender mejor al proceso individual y al ritmo de los diferentes alumnos, tanto por la atención que se prestan unos alumnos a otros, como por la presencia más liberada del profesor para observar y atender a un grupo o a un alumno. (En la clase frontal, las preguntas provienen casi siempre de los alumnos más aventajados).

¿Inconvenientes?

- Que los alumnos pasen a hablar en la lengua materna.

En cualquier caso practicarían más tiempo y más alumnos en la lengua meta que en una situación frontal, ya que siempre habrá una parte del trabajo que obligatoriamente sea en L2, pues será la parte que van a presentar. Se puede designar a un miembro del grupo para que controle este aspecto y proponer que cada grupo invente estrategias para hablar más en la L2.

- Que trabajen más unos que otros.

En esos casos, procurar hacer los grupos más pequeños, o distribuir funciones dentro del grupo.

- Que se queden muchos errores sin corregir.

El interrumpirlos para corregirlos, no serviría de nada; sin embargo las dudas que surjan en esa dinámica tienen más posibilidades de ser solucionadas.

- Una especial preparación de materiales, documentación, etc.

En contrapartida, los productos finales se concentran a un número muy reducido.

## TRABAJO EN GRAN GRUPO O COLECTIVO

Es el tipo de trabajo propio de los momentos de motivación, presentación de las tareas, demostraciones de cómo llevarlas a cabo, de puestas en común del trabajo realizado o de las dificultades que se han encontrado, de lluvia de ideas, de enriquecimiento de los contenidos, de llegar a acuerdos, de consideraciones o explicaciones generales, de corrección de errores, de introducciones de una nueva estructura, de síntesis, de proyecciones (diapositivas, vídeos, programas de TV, de audiciones de canciones, poemas, conversaciones, de juegos, de dramatizaciones...).

En el trabajo en grupo, el profesor actúa de coordinador, moderador -aunque puede ceder algunas veces esos papeles- de motivador, de guía y de instructor. La colocación puede variar: en U o semicírculo, o de forma que los alumnos se vean, vean bien al profesor, la pizarra, la pantalla o el sitio donde se están exponiendo los trabajos.

## TRABAJO EN PAREJAS

Es una de las formas de trabajo más rentable que:

- Favorece la comunicación, como primer paso para la participación posterior en grupo.
- Asegura la ejercitación de todos los alumnos.
- Estimula al trabajo personal.
- Ayuda a contrastar opiniones.
- Los alumnos mutuamente se cuestionan, se ayudan y se corrigen.
- Crea seguridad al comprobar las propias posibilidades, y al compartir los problemas.
- Es la actividad ideal para los que tienen más miedo a arriesgarse y para los que tienen problemas de hablar en grupo.
- Es un paso ágil del trabajo individual al de grupo y viceversa y se presta para todo tipo de actividades:

Es especialmente rentable para la ejercitación para la comunicación: dramatizaciones, actividades con la información repartida entre los dos, adivinanzas, láminas, juegos de cartas, itinerarios, acopio de ideas para un tema, estudio de vocabulario o de paradigmas gramaticales, corrección mutua, etc.

Tanto en este tipo de trabajo como en el de grupos, el profesor está atento a las necesidades de los alumnos, va de grupo en grupo, puede participar en las actividades, apoyar a los más lo necesiten, tomar nota de los problemas comunes o individuales y valorar cómo se va realizando la actividad.

### TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS

El pequeño grupo enriquece el contenido y es muy útil para lluvia de ideas, debates, tareas más complejas en las que se reparten las actividades y las funciones. También es necesario en el caso de juegos, dramatizaciones, etc. que requieren un número mayor de participantes.

El número es variable, dependiendo de la tarea:

- Para una actividad más controlada, en pareja o de 3 a 4 alumnos.
- Para una actividad más creativa, de 5 a 7 alumnos.
- Para representaciones, juegos... , un número variable en función de la actividad.

Grupos flexibles. Es una forma interesante de favorecer la interacción, retomando los referentes de contenido ya utilizados; por ejemplo:

- Se inventa una historia, o se desarrolla un esquema: cada grupo -5- se encarga de una parte; a continuación se hacen nuevos grupos con un miembro de cada grupo para enlazar toda la historia o el tema, después se pone en común o se vuelve al primer grupo.
- A la hora de dar ideas, llegar a un consenso o tomar decisiones, se parte del trabajo individual o de pareja y se van juntando progresivamente las parejas para formar grupos mayores (2- 4- 8-).

### TRABAJO INDIVIDUAL

El trabajo colectivo, el de grupo y el trabajo individual tienen cada uno su momento y de debe procurar encontrar un ritmo adecuado a los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, a la edad de los alumnos y a sus estilos de aprendizaje. El trabajo en pareja y en grupo motiva y estimula el trabajo individual y lo prepara. Por otro lado, la participación en el grupo supone que hay algo que aportar o algo en lo que comprometerse para que el grupo funcione y ello requiere un trabajo personal.

Además hay momentos y actividades que requieren el trabajo individual, bien por sus propias características o bien porque el ritmo lo pide:

- Diferentes tipos de lectura silenciosa.
- La reflexión sobre las propias estrategias de aprendizaje, sobre las vivencias, opiniones, necesidades, conocimientos...
- La aplicación de lo aprendido o los ensayos de lo que se va a hacer en grupo.
- La expresión escrita, personal, creativa.
- El estudio de vocabulario y de los paradigmas gramaticales.
- La autoevaluación.

### CAMINO DE IDEA Y VUELTA: TRABAJO INDIVIDUAL- GRUPO

Muchas veces, la aportación al grupo requiere la preparación individual, otras, el grupo crea el dinamismo o la experiencia de aprendizaje que facilita el trabajo individual. A la hora de redactar una lluvia de ideas para negociar o para enriquecer el contenido, o en el momento de tomar decisiones, por ejemplo, es muy ágil la dinámica de que parte del trabajo individual, pasa al de pareja, al de grupos sucesivamente más amplios, hasta llegar al grupo de clase. Un ejemplo:

Vamos a ver qué cosas / tareas podemos hacer para preparar un viaje, elaborar una revista, confeccionar un mural, etc. Individualmente o por parejas se elabora una lista con tres o cinco posibilidades; a continuación, se juntan dos parejas y entre los cuatro, con las ideas de los dos grupos, se hace una sola lista; el mismo trabajo se realiza después, reuniendo las ideas de dos grupos de cuatro, por tanto un grupo de ocho. Si el número de aprendices es muy alto, se repite el proceso reuniéndose dos grupos de ocho

en uno de dieciséis; de este modo, en muy poco tiempo se consigue una rica lluvia de ideas, de aspectos, de léxico, etc., producto de la negociación de toda la clase.

## PARA QUE FUNCIONEN BIEN LOS GRUPOS

Para terminar este apartado sobre las diferentes situaciones didácticas enumeramos una serie de sugerencias que pueden ayudar a que el trabajo en grupos cumpla su objetivo de favorecer la interacción comunicativa y con ello el aprendizaje de la lengua:

- Plantear consignas claras, evitando el metalenguaje; más que repetir las explicaciones es mejor hacer una demostración y dejarlas escritas en la pizarra en las fichas de trabajo.
- Que el aprendiz conozca el objetivo de aprendizaje que se pretende conseguir con la actividad. Valoración final de su consecución.
- Evitar dar las instrucciones cuando ya han empezado a moverse, a cambiar sillas, etc.
- Dar un tiempo suficiente, pero no excesivo.
- Pasar por los grupos para comprobar que se sabe lo que se tiene que hacer.
- Pasar por los grupos para, escuchar, observar, atender las necesidades; estar a disposición de los alumnos todo el tiempo.
- Sugerir a los grupos que elijan un moderador y un secretario. El moderador asumiría también la función de procurar que se hablara en la lengua meta.
- Crear el hábito del trabajo en grupo
- Aprender a escuchar a los demás, a tomar la palabra en el turno, no interrumpir,
- No tener conversaciones paralelas.
- No levantar la voz; cuando se quiere que se hable en los grupos o en las parejas, es normal que haya ruido, movimiento, pero no voces, ni gritos.
- Terminar la actividad o tarea con una puesta en común u otra forma de presentación de los resultados.
- Realizar una comprobación personal o de grupo de lo que se ha conseguido hacer en la nueva lengua, de lo que se ha aprendido.

## HABLAR DE VERDAD

Termino sugiriendo la lectura de un libro muy ameno que reflexiona sobre la enseñanza, sobre los intereses de los alumnos y sobre la respuesta que la clase da o puede dar a esos intereses. El autor, Domenico Starnone, contrastando su experiencia con la de sus alumnos, cuenta que en cuando él era estudiante, en la escuela no se hablaba de verdad, sólo se hablaba cuando a uno le preguntaban y se hablaba sólo para repetir lo que el profesor había dicho el día anterior, o lo que decía el libro; se hablaba "de verdad", sí, cuando se salía de clase y aparecía el verdadero yo de cada uno, ese yo que se avergonzaba de su doble escolar. Cuando él, como profesor se empeña en cambiar las cosas y provocar la verdadera comunicación en su clase, llega a la conclusión de que son los alumnos quienes deben hacer las preguntas y no sólo el profesor. Finalmente, después de mucha paciencia ante la inercia secular del sistema, consigue que surjan preguntas vivas en una caja llena de papeles de colores, preguntas que se empiezan a contestar entre todos, preguntas y respuestas que les llevan a aprender lo verdaderamente importante, a hablar de verdad.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Carton, F.M. (1981): "Le discours oral en élaboration: directions de recherche" en *Mélanges Pédagogiques* Univ. De Nancy II, Crapel, 49-48.

Cook, G. (1989): *Discourse*, OUP.

Faerch, C. y G. Kasper (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, Londres.

Dausendschön-Gay y U. Kraff (Ed.) (1993): *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*. Revue AILE, Encrages, Paris

- Fernández, S. (1991): "La competencia discursiva" *Actas de las III Jornadas Internacionales de Didáctica de E/LE*, Ministerio de Cultura, Madrid.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*, CUP.
- Hadfield, J. (1992): *Classroom Dynamics*. OUP.
- Larsen-Freeman D. (ed) (1980): *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, Newbury House.
- Kramsch, C. (1984) : *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier - Credif.
- Malamah-Thomas, A.(1987): *Classroom Interaction*, OUP.
- Russier, C. Stoffel, H. y Veronique, D. (ed) (1991) *Interactions en Langue étrangère*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Schiffler, L. (1984): *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Credif - Hatier
- Stamone, D. (1995): *Solo se interrogato*. Feltrinelli. Milán.
- Vion,R.(1992): *La communication verbal. Analyse des interactions*, Paris. Hachette.
- Wright, T. (1987): *Roles of Teachers & Learners*. OUP.