

Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa

Towards the teaching of foreign languages based on the development of communicative interaction

Juan de Dios MARTÍNEZ AGUDO

Facultad de Educación
Universidad de Extremadura
jdmtinez@unex.es

RESUMEN

Este artículo enfatiza el valor de la interacción comunicativa en el aula de lengua extranjera cuya influencia repercute significativamente en la calidad del aprendizaje lingüístico. A través de la interacción surge el desarrollo lingüístico-comunicativo. Por tanto, resulta fundamental promover la calidad de la interacción comunicativa que ha de explotarse constantemente en la dinámica del aula.

PALABRAS CLAVE

Interacción comunicativa.
Espontaneidad comunicativa.

ABSTRACT

This article emphasizes the value of communicative interaction in the foreign language classroom which exerts a significant influence on the quality of language learning. Through interaction, linguistic-communicative development is enhanced. Therefore, it is fundamental to promote the quality of communicative interaction that has to be exploited constantly in the dynamics of the classroom.

KEY WORDS

Communicative interaction.
Communicative spontaneity.

RÉSUMÉ

Cet article renforce la valeur de l'interaction communicative dans la classe de langue étrangère dont l'influence répercute de façon significative sur la qualité de l'apprentissage linguistique. À travers l'interaction surgit le développement linguistique-communicatif. C'est pourquoi, il s'avère fondamental de promouvoir la qualité de l'interaction communicative qui doit être exploitée de façon constante dans la dynamique de la classe.

MOTS-CLÉS

Interaction communicative.
Spontanéité communicative.

SUMARIO 1. Perspectiva interaccionista y enfoque constructivista. 2. El aprendizaje lingüístico, un proceso interactivo. 3. La dinámica de la interacción comunicativa. 4. Método. 5. Orientaciones metodológicas y pedagógicas. 6. Valoraciones finales. 7. Referencias bibliográficas.

1. Perspectiva interaccionista y enfoque constructivista

Resulta sorprendente el alcance de las perspectivas del interaccionismo social en el campo de la enseñanza de idiomas. Este enfoque psicológico desprende implicaciones teóricas significativas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de sus principios teóricos más interesantes, aplicado al enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera surge o se desarrolla fundamentalmente mediante la interacción comunicativa. Esta perspectiva interaccionista advierte que el aprendizaje lingüístico ha de desenvolverse necesariamente en un entorno interactivo. No hay que ignorar la función o carácter social del lenguaje ya que la lengua desprende una actividad meramente social. Sin duda, la interacción constituye un valor clave para el proceso de aprendizaje lingüístico. Probablemente el carácter de estas interacciones influirá significativamente en la calidad del aprendizaje lingüístico.

Sin duda, resulta conveniente adoptar esta perspectiva interaccionista del aprendizaje de una lengua extranjera a la hora de interpretar el proceso de construcción del conocimiento lingüístico. Hay que tener presente que el aula de lengua extranjera supone un espacio de interacción y comunicación que ha de ofrecer múltiples posibilidades de expresión oral.

El enfoque constructivista de Williams y Burden (1999:52) sostiene que la construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un marco interaccionista, es decir, el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social «El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros.» No hay que olvidar tampoco la influencia del entorno o contexto en el que se desenvuelve el proceso de aprendizaje. Sin duda, la dinámica de las clases ha de desvelar forzosamente una estructura interactiva (Richards y Lockhart, 1998) que favorezca la construcción del conocimiento lingüístico, impulsando el desarrollo de las habilidades comunicativas de los discentes.

2. El aprendizaje lingüístico, un proceso interactivo

Por regla general, el aprendizaje lingüístico supone un proceso creativo, dinámico e interactivo. El aprendizaje de una lengua extranjera surge fundamentalmente mediante el desarrollo de la interacción comunicativa (Williams y Burden, 1999), es decir, si no se evidencia la influencia de la interacción en el aula, difícilmente se impulsará el proceso de aprendizaje lingüístico. Hay que tener presente que la interacción y la comunicación constituyen funciones claves de la lengua (Richards y Rodgers, 1998). La lengua ha de concebirse como un instrumento que posibilita la interacción y la comunicación con hablantes de otros países. Especial énfasis merece el aspecto interactivo del uso funcional de la lengua tal como se evidencia en numerosos actos comunicativos (saludos, presentaciones, disculpas...). A través de la interacción surge el desarrollo lingüístico-comunicativo. La interacción comunicativa podría concebirse como un modelo de comunicación (Davies y Pearse, 2000). El proceso de comunicación en una lengua extranjera refleja esencialmente una naturaleza interactiva al

desprenderse ciertas evidencias de negociación y de intercambio lingüístico. Los discentes han de interactuar con otros hablantes para así desarrollar su competencia pragmática (Lee McKay, 2002). En relación al desarrollo de la competencia pragmática, Thomas (1995) advierte la necesidad de implicación tanto del hablante como del oyente en el proceso de negociación del significado.

La competencia en una lengua extranjera se adquiere gradualmente a través del desarrollo de la interacción comunicativa entre los discentes quienes han de implicarse activamente en las tareas de comunicación funcional, aprendiendo a relacionarse verbalmente. Ciertamente, se aprende una lengua extranjera a través del uso real que hacemos de la misma en el momento de comunicarnos con otros hablantes mediante la interacción, es decir, cuando interactuamos comunicativamente. Aprender una lengua supone entonces aprender a comunicarse. Hay que añadir que el proceso interactivo del aprendizaje se encamina fundamentalmente hacia el desarrollo del proceso de comunicación oral. Se aprecia el establecimiento de una comunicación recíproca entre los discentes quienes han de implicarse, contribuyendo activamente (Lynch, 1996). Como ya se ha advertido, la calidad de la interacción resulta vital para el desarrollo del aprendizaje lingüístico.

Todo acto de interacción comunicativa parece suscitar un cierto deseo de cooperación verbal. Las tareas de interacción comunicativa proporcionan a los discentes diversas oportunidades reales de negociación e intercambio lingüístico (Larsen-Freeman, 2000). Estas posibilidades de expresión oral contribuirán a agilizar sus habilidades comunicativas, concretamente sus destrezas conversacionales, reforzando paulatinamente su autoestima y confianza comunicativa. Hay que añadir que las habilidades que adquiere el discente durante la interacción oral en el aula han de ser transferidas o aplicadas posteriormente a otras situaciones comunicativas.

Uno de los objetivos de la metodología de la enseñanza comunicativa establece la necesidad de desarrollar la habilidad del alumno de participar eficazmente en cualquier acto conversacional (Hedge, 2000). Lamentablemente, la dinámica del aula parece confirmar la evidencia de que aún seguimos, en algunos aspectos, anclados en el método tradicional basado en la gramática-traducción, el cual imposibilita cualquier tipo de interacción comunicativa en el aula. Hay que tener presente que la gramática-traducción se asentaba en la mera artificialidad de la lengua, obstaculizando el desarrollo de la creatividad lingüística y la espontaneidad comunicativa.

3. La dinámica de la interacción comunicativa

La modalidad oral de la lengua, la conversación, constituye la *forma básica de interacción lingüística* (Levinson, 1989), la cual se desarrolla normalmente de forma espontánea, imprevisible, contextualizada e informal. Resulta fundamental entonces el desarrollo de una serie de relaciones comunicativas en el aula, imprescindibles para el impulso de la competencia comunicativa. Hay que desarrollar numerosas sesiones conversacionales en el aula de lengua

extranjera a fin de agilizar y consolidar las habilidades comunicativas de los discentes. Esta práctica de la comunicación oral propiciará gradualmente en el discente una cierta espontaneidad comunicativa. Evidentemente, esta espontaneidad ha de cumplir las reglas que presiden a las interacciones comunicativas normales —adecuación y grado de formalidad en el estilo del discurso, el respeto de los turnos conversacionales,...— (Hedge, 2000). Durante la dinámica de la interacción se aprecian también evidencias de incertidumbre, rasgo característico del proceso de comunicación.

La dinámica de la interacción comunicativa exige un proceso de acomodación o adaptación por parte del discente hacia diferentes modelos de actuación en el aula. Las evidencias de interacción inicial profesor-alumno surgen con motivo de la necesidad de ayuda u orientación por parte del discente hacia el nuevo aprendizaje. Resulta muy interesante para el presente estudio la visión de Richards y Lockhart (1998:142) respecto a la dinámica de la interacción en el aula de lengua extranjera:

La dinámica de interacción de una clase puede describirse como el resultado del contacto entre los estilos interactivos del profesor y de los alumnos, las exigencias que surgen sobre la marcha en el proceso y los agrupamientos que se hayan constituido para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Se pueden apreciar diferentes estilos de interacción en la dinámica de la clase. La existencia de estos patrones de interacción se debe fundamentalmente a la diversidad de personalidades y de estilos cognitivos del alumnado (Richards y Lockhart, 1998). Resulta clave el análisis de los factores de personalidad a la hora de explicar las reacciones existentes ante cualquier intento de interacción desarrollado en el aula. Cada discente muestra un estilo propio de aprendizaje, un modo distinto de aproximarse al estudio de la lengua, así como un ritmo diferente de aprendizaje. Hay que añadir que los discentes pueden optar por un determinado estilo interactivo en una tarea de aprendizaje concreta y luego adoptar un estilo distinto para una tarea distinta. Dicho de otro modo, existen ciertas preferencias individuales hacia determinados estilos de interacción. La elección de un cierto patrón de interacción vendrá determinado por las características específicas de cada situación de aprendizaje, es decir, cada contexto exigirá una dinámica de interacción concreta. Esta variación en los modelos de interacción ha de regirse fundamentalmente por las demandas específicas de cada tarea de aprendizaje. No hay que olvidar que cada tarea de aprendizaje requiere un determinado tipo de interacción. Ha de existir necesariamente una reconciliación de los diferentes estilos interactivos del docente y de los discentes. Probablemente no existe un patrón ideal de interacción para todos los discentes que se desarrolle en el aula con toda garantía de éxito puesto que la adopción de los estilos interactivos parece variar en función de las exigencias de cada tarea de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1998). Dicho de otro modo, las tareas exigen diversos modelos de interacción, propiciándose la autonomía de aprendizaje (Parrott, 1993).

El modelo de interacción más frecuente en el aula es el de profesor-alumno/os, el cual se caracteriza por la siguiente estructura (Davies y Pearse, 2000):

• Explicación del docente	→	Silencio del discente
• Modelo verbal del docente	→	Repetición coral del discente
• Pregunta del docente	→	Respuesta del discente

No obstante, resultaría más conveniente promover otros modelos de interacción basados en la relación alumno-alumno, representando diversas situaciones comunicativas cotidianas y distanciándonos, por consiguiente, de la formalidad característica del contexto de enseñanza-aprendizaje. Se ha de avanzar aún más en el desarrollo de su capacidad comunicativa, profundizando en su caudal creativo o potencial expresivo.

Resulta conveniente de vez en cuando variar la dinámica de la interacción en el aula de lengua extranjera, garantizándose así el mantenimiento de los procesos atencionales y motivacionales, imprescindibles para el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico. Hay que modificar con una relativa asiduidad la dinámica de la interacción, no de forma constante ya que entonces podría resultar negativo. Cabe añadir que la presentación de tareas variadas, novedosas, inquietantes y desafiantes contribuye a estimular la curiosidad y participación del alumnado. Ha de garantizarse, por tanto, un nivel óptimo de interacción en el aula de lengua extranjera que agilice la dinámica de la clase y contribuya a la consolidación gradual de la competencia comunicativa de los hablantes.

Los agrupamientos confirman la naturaleza interactiva del proceso de aprendizaje lingüístico. La elección de tales agrupamientos, conforme a las exigencias específicas de cada tarea de aprendizaje, constituye una estrategia de enseñanza vital. Algunos agrupamientos resultan más frecuentes que otros. Se puede recurrir desde la enseñanza dirigida a toda la clase, al trabajo individual, hasta actividades que exigen un trabajo en parejas o bien en grupo. Concretamente, el trabajo individual, práctica habitual en el aula de lengua extranjera, imposibilita cualquier intento de interacción. Hay que añadir también que la existencia de grupos numerosos limitará considerablemente las posibilidades expresivas de cada alumno (Davies y Pearse, 2000). Se ha comprobado que el trabajo en pequeños grupos reduce o alivia la carga psicológica derivada de la actuación pública (Lynch, 1996). Un problema frecuente del trabajo en grupo reside en el hecho de que no todos sus miembros participan igualmente en las discusiones o debates (Hadfield, 1992). Sin duda, la organización de la clase en base a estos modelos de interacción propiciará que las lecciones sean más dinámicas e interesantes. Todos los alumnos han de recibir las mismas oportunidades de participación en la dinámica del aula. Han de aprender a interaccionar en clase, desarrollando la competencia interactiva (Tikunoff, 1985), lo cual supone el seguimiento de una serie de reglas para participar en la dinámica de la clase de manera apropiada (la introducción de temas, el respeto de los turnos conversacionales,...). No cabe duda que hay que garantizar la plena participación comunicativa de los discentes.

Las actividades de interacción comunicativa suponen un cierto desafío para el discente quien tendrá que asumir numerosos riesgos lingüísticos en su afán de alcanzar una relativa competencia comunicativa. Los discentes necesitan practicar constantemente la lengua objeto de estudio, acogándose a todos los recursos lingüísticos disponibles. Aquellas situaciones de aprendizaje lingüístico basadas en el desarrollo de la interacción comunicativa propiciarán que el discente se enfrente a sus propias carencias o deficiencias de conocimiento lingüístico, *obligándose* en cierto modo a activar sus recursos lingüísticos disponibles a fin de poder comunicarse (Hedge, 2000). En cierta medida la interacción promueve el desarrollo de la creatividad lingüística, así como la espontaneidad comunicativa. Estas oportunidades de comunicación oral en el aula permitirán al discente expresarse libremente, dando rienda suelta a su imaginación, desarrollándose también así su habilidad de improvisación lingüística.

Las interacciones comunicativas posibilitan el desarrollo de relaciones cooperativas entre los discentes, proporcionándoles valiosas oportunidades para *trabajar en la negociación del significado* (Larsen-Freeman, 2000). Por último, no hay que olvidar que estas situaciones de interacción pueden desencadenar también ciertos problemas de disciplina en la dinámica del aula que han de resolverse inmediatamente para evitar así conflictos de mayor trascendencia. Se pueden observar ciertas actitudes difíciles de controlar y determinados comportamientos asentados en la mera pasividad. Recuperar su atención e interés, así como estimular su participación en la dinámica de la clase suponen un verdadero desafío para el docente (Davies y Pearse, 2000).

A continuación, se procederá al análisis del valor de la interacción comunicativa partiendo de la aplicación del cuestionario de Pak (1986) del cual se obtendrá una serie de valoraciones muy interesantes para el presente estudio.

4. Método

4.1. Informantes

Para el presente estudio experimental participaron 40 estudiantes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura que aspiran a convertirse, a corto plazo y de manera oficial, en maestros de lengua extranjera. Este alumnado, mayoritariamente chicas, de edades comprendidas entre los 20 y 22 años, se encuentra matriculado en la asignatura de *Practicum II*, materia de carácter troncal en el tercer curso de la diplomatura universitaria de Maestro-especialista en lengua extranjera (inglés). Se recurrió a este alumnado debido fundamentalmente a la naturaleza específica de su formación académica. Hay que advertir que este alumnado ya tuvo oportunidad el año pasado durante su primer período de prácticas de enseñanza de poder experimentar una breve estancia docente en centros escolares. Una vez más disfrutaron de una segunda estancia docente, etapa formativa indispensable en su instrucción profesional.

4.2. Instrumentos y procedimientos

A fin de precisar el valor de la interacción comunicativa en el aula de lengua extranjera, se recurrió al procedimiento o técnica habitual del cuestionario, concretamente al modelo de Pak⁷ (1986), basado en el análisis de la interacción alumno-alumno. Se entregó este cuestionario a los encuestados en una de las sesiones o seminarios que integran la fase intensiva del Practicum, concretamente durante el transcurso de su segunda estancia docente en los centros colaboradores. Durante un breve intervalo de tiempo, tuvieron que reflexionar críticamente sobre la importancia de la interacción en el aula, partiendo fundamentalmente del análisis de sus escasas y breves experiencias docentes.

⁷ Dada la amplitud del cuestionario de Pak (1986), que incluye diversas cuestiones interesantes en torno a la interacción alumno-alumno, se ha optado en el presente estudio experimental por analizar exclusivamente aquellas preguntas claves (1.a., 5.a., 7.a. y 8.a.) que presentan una estructura cerrada, restrictiva a fin de posibilitar el desarrollo del estudio estadístico. De igual modo, se analizarán el resto de las cuestiones al mostrar un diseño abierto, propiciando la libre expansión de respuestas o comentarios adicionales que impiden cualquier análisis sistemático de los datos.

Cuestionario (para el profesor) sobre interacción alumno-alumno

Interacción alumno-alumno

1. (a) ¿Participaron los alumnos en esta clase de manera activa? Por medio de:
 - juegos de roles (participando todos)
 - ejercicios de predicción
 - recopilación/presentación de información
 - discusión
 - otros
- (b) ¿Puede sugerir otras actividades que proporcionen a los alumnos oportunidades para incrementar el uso de la lengua extranjera?

2. (a) ¿Cuál fue el propósito de la comunicación de alumno a alumno (por ejemplo: contarse lo que habían hecho el fin de semana)?

- (b) ¿Se da cuenta de que hace falta un motivo para la comunicación centrada en el significado?

3. (a) ¿Permitió a sus alumnos usar primero su lengua materna respondiendo a preguntas hechas por usted antes de proporcionarles el vocabulario en L2 y compartir opiniones sobre la corrección en el uso?
- (b) ¿Cree que estas actividades pueden incrementar la participación del alumno?

4. (a) ¿Qué técnicas utilizó para comprobar el grado de interés sobre los temas que se trataron?

- (b) ¿Podría utilizar para este propósito la técnica del sociograma? Por ejemplo, marque una línea imaginaria en la clase

0%				100%
	25%	50%	75%	

- Nombre los temas rápidamente y los alumnos le dicen, de manera espontánea, un porcentaje que refleje su grado de interés o inclinación hacia dichos temas. Por ejemplo: fútbol/un partido político
- (c) ¿Puede sugerir otras formas de comprobar el nivel de interés?

5. (a) ¿Cómo contribuyó a incrementar la comunicación entre los alumnos?
 - Mediante el uso de fórmulas «para conocerse»
 - Haciendo usted de modelo/ejemplo
 - Animando al intercambio de experiencias
 - Creando un ambiente apropiado (flores, la radio, etc.)
 - Otros
- (b) ¿Puede sugerir otras formas de crear sentimientos de apoyo y solidaridad entre los alumnos?

6. (a) ¿Eran los alumnos conscientes de los problemas/errores de los demás? ¿Cómo lo sabe?

(b) ¿Podría incrementar esta consciencia animando a los alumnos a corregirse unos a otros de manera solidaria? ¿Cómo?

7. (a) ¿Cómo estaban colocadas las mesas y las sillas?
 – En filas
 – En forma de «U»
 – En grupos
 – Otros

(b) ¿Quién decidió esta disposición y por qué?

(c) ¿Cree que alguna otra disposición podría incrementar la interacción alumno- alumno?

(d) ¿Sería útil colocar las mesas y las sillas de forma distinta en distintos momentos de la clase?

8. (a) ¿Cómo trabajaron los alumnos?
 – Individualmente
 – En parejas
 – En grupos
 – Toda la clase
 – Fuera de la clase
 (Biblioteca, centro de recursos, etc.)

(b) ¿De qué manera se produjo una mayor interacción alumno-alumno?

(c) ¿Podría incrementarse esta interacción trabajando de otra manera?

9. (a) ¿Hablaron/Participaron todos los alumnos entre sí, o sólo con el profesor? ¿Cómo lo sabe?

(b) ¿Podría sugerir formas de analizar la participación de los alumnos? Por ejemplo, utilizar un magnetófono para averiguar cosas como:
 – la longitud de las frases pronunciadas por los alumnos
 – la frecuencia de dichas frases
 – quién pronunció las frases
 – la complejidad del lenguaje utilizado
 – las respuestas dadas y a quién se daban

(c) ¿Alguna otra idea?

Tabla 1. Cuestionario sobre interacción alumno-alumno (Tomado de Pak, 1986).

4.3. Análisis y discusión de los resultados

El presente cuestionario incluye 9 diferentes bloques de preguntas con distintos apartados en los que se plantean diversas cuestiones interesantes acerca de la dinámica de la interacción alumno-alumno. A fin de precisar estadísticamente el valor de la interacción, únicamente se tendrán en cuenta las siguientes preguntas: 1.a., 5.a., 7.a. y 8.a.. Dado su diseño restrictivo, tales preguntas engloban cuestiones claves para el presente análisis. La pregunta 1.a. se centra en aquellas actividades encaminadas a agilizar la participación activa del alumno en la dinámica del aula. La pregunta 5.a. valora las posibilidades de que dispone el docente para incrementar la comunicación entre los alumnos. La cuestión 7.a. examina la distribución o colocación de las mesas y las sillas dentro del espacio del aula. Por último, la pregunta 8.a. analiza los tipos de agrupamientos emprendidos en el aula con vistas al desarrollo de la interacción comunicativa.

Antes de profundizar en el estudio estadístico de tales cuestiones, se procederá a analizar aquellas valoraciones dadas al resto de las preguntas. En primer lugar, en relación a la posibilidad de sugerir otras actividades que proporcionen a los alumnos oportunidades para incrementar el uso de la lengua extranjera (pregunta 1.b.), hay que matizar inicialmente que tales actividades han de incluir temas que resulten familiares al alumno conforme a su edad, intereses y preferencias de aprendizaje, que tengan presente también su experiencia personal. Sin duda, existe una amplia variedad de recursos y actividades que pueden propiciar el uso o la práctica lingüística (juegos, flash-cards, canciones, cuentos, adivinanzas, ejercicios descriptivos pregunta-respuesta, breves escenificaciones teatrales...).

En lo concerniente al propósito de la comunicación de alumno a alumno (pregunta 2.a.), se aprecian diversos motivos que pueden posibilitar el establecimiento del proceso comunicativo, tales como la descripción de experiencias personales aisladas o bien que guardan relación directa con el tema que se trata en el aula; el intercambio de impresiones respecto a los deportes que practican; de aquello que hicieron el día anterior o durante el recreo; los comentarios acerca de los regalos que habían recibido por motivo de su cumpleaños; la expresión de gustos y preferencias; el planteamiento de dudas y preguntas...

La siguiente cuestión (pregunta 2.b.) plantea el hecho de si hace falta un motivo para la comunicación centrada en el significado. Estos maestros en formación consideran que resulta necesario especialmente a estas edades ya que los niños no suelen apreciar la utilidad del aprendizaje lingüístico. Se añade que el tema ha de ser de interés para el alumno a fin de estimular su motivación y así evitar la influencia del aburrimiento y la falta de atención. Se advierte también la necesidad de contextualizar el tema con el fin de que les resulte familiar.

La pregunta 3.a. incide en la enorme influencia que ejerce constantemente la lengua nativa durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estos profesores en formación reconocen que se suele permitir a los alumnos emplear su lengua materna durante la fase inicial del proceso de construcción del conocimiento puesto que carecen de los suficientes recursos lingüísticos para poder comunicarse eficazmente en la lengua objeto de estudio.

A continuación se plantea la cuestión, a través de la pregunta 3.b., de si las actividades propuestas en la anterior pregunta pueden incrementar la participación del alumno. Se advierte que el conocimiento de diferentes sistemas lingüísticos permite el poder relacionar ambas lenguas, resultando evidentemente mucho más fluida la comunicación a través de la lengua nativa al disponer el alumno de un amplio repertorio de recursos lingüísticos. El discente tenderá a participar activamente en la dinámica de la clase siempre y cuando lo haga en su lengua materna pero casi nunca lo hará en la lengua objeto de estudio. Por tanto, resulta conveniente animarles desde el mismo comienzo del proceso de aprendizaje a que se comuniquen constantemente en la lengua extranjera para que vayan perdiendo progresivamente el miedo a participar, siempre y cuando se planteen temas familiares e interesantes. Además, hay que añadir que no resulta conveniente recurrir siempre a la lengua nativa a fin de suplir una cierta deficiencia o carencia de conocimiento lingüístico ya que tal excesiva dependencia puede resultar desfavorable para el nuevo aprendizaje lingüístico.

Respecto al empleo de técnicas para comprobar el grado de interés de los alumnos sobre los temas que se trataron, pregunta 4.a., existen diversos procedimientos para valorar su afán de conocimiento. Hay que destacar la observación directa; el repaso de temas; la comprobación del grado de participación del alumnado a la hora de sintetizar lo tratado el día anterior; preguntándoles directa e individualmente; considerando el resultado de sus selecciones; mediante juegos, flash-cards; interesándonos por sus opiniones, intereses y preferencias; planteando temas de reciente actualidad que guarden una cierta relación con el tema a desarrollar; apreciando su afán de responder a las preguntas planteadas; comprobando sus reacciones ante las explicaciones, revisiones o repeticiones; haciendo al alumno copartícipe en la toma de decisiones respecto a los temas a tratar o las actividades a desarrollar; a la hora de resaltar determinadas cuestiones someramente; mediante actividades de participación individual o grupal; comprobando el nivel de recuerdo, inicialmente de manera colectiva y posteriormente de modo individual, sobre los conocimientos aprendidos; examinando la actitud del alumnado ante ciertas actividades prácticas; las fichas; juegos de roles...

La cuestión 4.b. plantea la sugerencia de utilizar la técnica del sociograma para comprobar el grado de interés del alumnado, hallándose un amplio consenso al respecto en cuanto al empleo de tal procedimiento a fin de calcular de forma aproximada el interés disponible. La aplicación de tal técnica nos ofrecería una valoración o estimación del nivel de interés de nuestros alumnos.

Otras formas de comprobar su grado de interés, pregunta 4.c., serían la observación de su nivel de participación individualizada; su afán por salir a la pizarra; la frecuencia a la hora de plantear preguntas; sus respuestas ante ciertas preguntas; sus reacciones ante determinadas actividades propuestas; propiciándoles libertad y animándoles a que expresen sus intereses y preferencias; observando simplemente la presentación de sus trabajos; planteando temas de reciente actualidad que estimularán seguramente su atención; valorando el tema de sus conversaciones durante el recreo; observando sus comportamientos durante la realización

de las tareas; realizando al comienzo del curso un análisis de intereses y preferencias del alumnado respecto a la materia que se pretende desarrollar; apreciando su capacidad de atención; los resultados de los exámenes...

Respecto a la posibilidad de sugerir otras formas de crear sentimientos de apoyo y solidaridad entre los alumnos, cuestión 5. b., se advierte la necesidad de hacerles ver que ciertos comportamientos hacia los demás pueden perjudicarles; concienciándoles de que deben aprender a respetarse como iguales entre ellos, comentándoles de que todos tenemos problemas; apreciando su predisposición a ayudar a los compañeros cuando han finalizado la tarea encomendada; narrando experiencias personales; inventándonos anécdotas; ofreciendo consejos; hacerles ver que todos conforman un grupo; promoviendo el apoyo mutuo; hacerles conocer las dificultades y necesidades del resto de sus compañeros; realizando debates y exposiciones de murales; ofreciendo posibilidades para que puedan expresar sus ideas y opiniones respecto a ciertos temas de actualidad...

Ante la pregunta de si eran los alumnos conscientes de los problemas/errores de los demás, cuestión 6.a., estos maestros en formación consideran que sí, impresión obtenida como resultado de la sucesiva escucha por parte de los alumnos de las intervenciones de los demás compañeros en el aula tras la convivencia experimentada día a día. Además, reconocen que a la mayoría de los alumnos no les importa en absoluto los problemas de los demás, evidenciándose ciertas actitudes despectivas, recriminatorias, de burla o risa hacia los errores cometidos por los demás, llegándose incluso a interrumpir con vistas a corregir constantemente a fin de recibir un cierto reconocimiento o aprobación por parte del docente. Probablemente aquellos estudiantes más aventajados reconocerían de modo inmediato el error cometido. Se añade también que algunas veces son ellos mismos los que corrigen los errores de sus propios compañeros.

La cuestión 6.b. plantea la posibilidad de incrementar esta conciencia animando a los alumnos a corregirse unos a otros de manera solidaria. Se puede lograr tal fin, según ellos, conociendo primero los errores de los demás y si éstos coinciden con los propios probablemente incrementaría su solidaridad. No obstante, se advierte que resulta difícil que lo hicieran de modo solidario ya que resultan muy crueles al reirse de los demás. Probablemente tal pensamiento se desarrollaría concienciándoles que equivocarse resulta algo normal, incentivándose entonces el aprendizaje partiendo del error y haciéndoles ver también que nunca se deja de aprender. Ha de promoverse la corrección una vez finalizada la intervención del niño. De igual modo, ha de impulsarse el mutuo respeto y colaboración entre los alumnos, tratando de hacerles ver que no tienen que competir entre ellos sino más bien ayudarse mutuamente, potenciándose así el sentido del compañerismo, ya que todo aprendizaje cooperativo resulta enriquecedor y estimulante. Concretamente, ha de propiciarse el intercambio de trabajos personales con vistas a la corrección recíproca, así como que aquellos alumnos que terminan antes las tareas han de ayudar a los que aún no han finalizado. Ciertamente resulta muy compleja la creación de un ambiente solidario sin que surgan sensaciones de rivalidad o competencia.

En lo concerniente a quién decidió la disposición de las mesas y las sillas dentro del espacio del aula y por qué, cuestión 7.b., se advierte que el maestro adoptó tal decisión debido a que sus alumnos hablaban mucho y copiaban unos de otros. Consideran que se opta por una determinada colocación a fin de promover la interacción comunicativa en el aula porque resulta la mejor forma de tenerlos controlados, de trabajar mejor unos con otros, de favorecer una adecuada visión del encerado, de mantener el orden y la disciplina en el aula. Resulta positivo el hecho de verse todos ellos cara a cara, interaccionando en mayor medida, favoreciendo la comunicación y el contacto visual. No hay que olvidar que cada disposición está determinada conforme a las exigencias de las tareas de aprendizaje, al comportamiento de los alumnos, a las dimensiones reales del aula, al reglamento interno del centro que impone tal colocación... Resulta fundamental entonces promover el desarrollo de la socialización en el aula.

La pregunta 7.c. plantea el hecho de si existe alguna otra disposición válida para incrementar la interacción alumno-alumno. Se destaca el trabajo en grupo siempre y cuando prevalezca un buen comportamiento entre los integrantes ya que suelen ponerse a hablar de otros temas, reproduciendo fielmente las respuestas dadas por algún miembro del grupo. Hay que tener sumo cuidado ya que cada disposición acarrea ciertas posibilidades de pérdida de control del aula. Resulta aconsejable, por tanto, variar de disposición ocasionalmente a fin de evitar la aparición de ciertos estados de desmotivación o monotonía en el alumnado.

Ante la cuestión de si sería útil colocar las mesas y las sillas de modo diferente en distintos momentos de la clase, pregunta 7.d., los sujetos encuestados opinaron que esta circunstancia dependerá fundamentalmente de la actividad que se pretende desarrollar en la clase (algún juego, mural...). No hay que olvidar que la flexibilidad en la enseñanza conlleva el cambio de agrupamiento. No obstante, no resulta conveniente realizar constantes cambios durante el transcurso de la clase aunque sí ocasionalmente a lo largo del curso, sólo a veces ya que resta tiempo. Por tanto, resulta aconsejable variar de vez en cuando la situación o el ambiente del aula.

La cuestión 8.b. se centra en aquellas posibilidades para propiciar una mayor interacción alumno-alumno, como por ejemplo, el intercambio de experiencias y opiniones, las actividades de preguntas-respuestas, el empleo de canciones en el aula, la realización de actividades lúdicas por parejas, el trabajo en grupo y toda la clase... Se han de ofrecer temas de interés para todos los alumnos, impulsando así el desarrollo de la interacción y el trabajo cooperativo. Hay que añadir que cuando se incentiva el trabajo cooperativo entre todos los alumnos de la clase, el aprendizaje se convierte en una diversión. Hay que conceder a los alumnos una mayor iniciativa a la hora de exponer sus ideas y puntos de vista. Sin duda, resulta difícil propiciar el desarrollo de la interacción entre alumnos puesto que el tipo de interacción que aún predomina en el aula es el de docente-discente.

La siguiente pregunta, la 8.c., plantea la posibilidad de incrementar tal interacción trabajando de otra manera, como por ejemplo a través del trabajo en grupo o en parejas, cambian-

do los grupos de modo que todos trabajen con todos, mediante el empleo de materiales más adecuados, con una mayor disponibilidad temporal, con un reducido número de alumnos por aula, proponiendo actividades en las que el discente asuma un papel protagonista... Confiesan no saber, debido a su falta de experiencia docente, cómo intervenir de otro modo para favorecer la interacción en el aula aunque consideran que existen otros procedimientos válidos de actuación pero que hay que tener sumo cuidado ante el descontrol de la clase. Advierten finalmente estos profesores en formación que podría trabajarse de otra manera si los alumnos no fueran, por regla general, tan indisciplinados.

La cuestión 9.a. analiza el tipo de interacción desarrollado en el aula, todos los alumnos entre sí o sólo con el profesor, y cómo el docente lo sabe. Los alumnos más aventajados sí suelen mantener una conversación entre ellos pero el resto únicamente con el profesor, viéndose forzados en cierta manera a hacerlo. En el grupo siempre hay quien se resiste a intervenir aunque casi todos suelen implicarse en la actividad, tendiendo a interactuar más entre ellos que con el profesor. Los alumnos suelen dirigirse más hacia el profesor en busca de confirmación gramatical ante las respuestas lingüísticas dadas. Hay que señalar que existen alumnos que apenas hablan en clase, convirtiéndose en meros receptores pasivos de información. Mediante la observación el docente puede apreciar con quién participa el alumno. Cabe añadir que existen profesores que no propician ningún tipo de interacción entre los alumnos para evitar así la pérdida del control o el desorden del aula, no proporcionando apenas oportunidades de intercambio o negociación lingüística que posibiliten el desarrollo de la interacción comunicativa. Sin duda, hay que garantizar la plena participación del alumnado en la dinámica de la clase.

La última pregunta del cuestionario, la cuestión 9.b., plantea la posibilidad de sugerir formas alternativas de analizar la participación de los alumnos, como por ejemplo, comprobando las tareas realizadas en casa y las trabajadas en el mismo aula; observando su implicación mediante el juego; apreciando que los alumnos valoran positivamente la variedad de las actividades, realizando cada día algo distinto; preguntando de forma global en clase (torbellino de ideas, palabras nuevas, asociación de términos, ideas,...); la observación por parte del docente de las actitudes de sus alumnos; hay que tener en cuenta también el tiempo que tardan en responder; valorando su nivel de atención y participación mediante el establecimiento de diálogos en clase; mediante la práctica de la lectura en voz alta en clase... A través del empleo del magnetófono, propuesta incluida en el cuestionario, la correspondiente grabación proporcionará al docente datos interesantes relativos al nivel de implicación del alumno en la dinámica del aula. Se puede apreciar que el grado de ocurrencia o frecuencia de las emisiones lingüísticas dadas constituye un factor clave a la hora de valorar su participación e interacción comunicativa. De igual modo, las respuestas dadas y a quién se daban, así como quién pronunció las frases, pueden ofrecer algunos datos significativos acerca del nivel de interacción desarrollado en el aula.

A continuación, procederemos mediante la ilustración de una serie de gráficos a analizar estadísticamente el empleo de aquellas actividades encaminadas a favorecer la participación del alumno, también cómo se propicia la comunicación entre los alumnos, la distribución de las mesas y las sillas dentro del espacio del aula y, por último, los tipos de agrupamientos emprendidos durante la dinámica del aula.

Este primer gráfico ilustra el empleo de aquellas actividades encaminadas a promover la participación activa del alumnado en la dinámica de la clase. Parece existir un amplio consenso en cuanto a las ventajas que reportan aquellas actividades que convierten al discente en el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje, animándole a implicarse activamente en la dinámica del aula. Sin duda, el valor lúdico de los juegos de roles propicia la interacción comunicativa entre los discentes, así como el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Estos juegos contribuyen a captar el interés y la atención del discente, estimulando su participación activa en el aula. De igual modo, estas actividades lúdicas favorecen su espontaneidad comunicativa. Los juegos constituyen un recurso didáctico de incalculable valor.

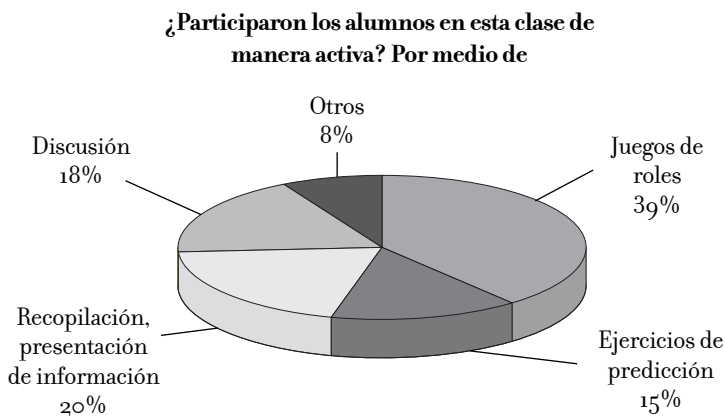


Gráfico 1. Análisis de las actividades encaminadas hacia la participación activa del alumnado.

La comunicación entre los discentes puede desarrollarse, tal como se aprecia en el siguiente gráfico, a través de una serie de medidas o técnicas de enseñanza favorables que contribuirán a su impulso. Sin duda alguna, la pretensión o afán del docente de promover oportunidades reales de comunicación oral en el contexto del aula, incentivando el intercambio lingüístico entre los discentes, agilizará sustancialmente el desarrollo del proceso comunicativo. La posibilidad de contrastar vivencias personales estimulará su deseo de implicarse en el proceso de comunicación oral.

¿Cómo contribuyó a incrementar la comunicación entre los alumnos?

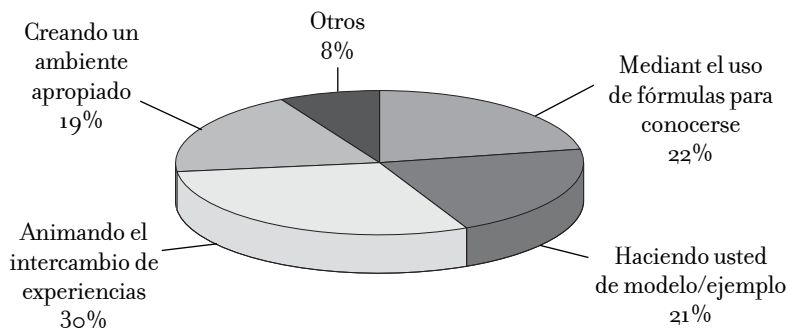


Gráfico 2. Análisis de las medidas o técnica que propician el desarrollo de la comunicación entre los alumnos.

Sin duda alguna, la distribución de las mesas y las sillas dentro del espacio del aula nos permite reflexionar acerca de las posibilidades existentes de interacción comunicativa entre los alumnos. Partiendo de la observación del siguiente gráfico, se puede afirmar que la disposición predominante actualmente, sin ningún resquicio de duda, es la de en filas, distribución que favorece el desarrollo del trabajo en parejas, impidiendo, por el contrario, obviamente el desarrollo de cualquier otro tipo de actividad colectiva. No hay que olvidar que tal distribución puede obedecer fundamentalmente a rigurosos criterios de control disciplinar que se establecen a fin de evitar ciertas situaciones conflictivas o de tensión en el aula.

¿Cómo estaban colocadas las mesas y las sillas?

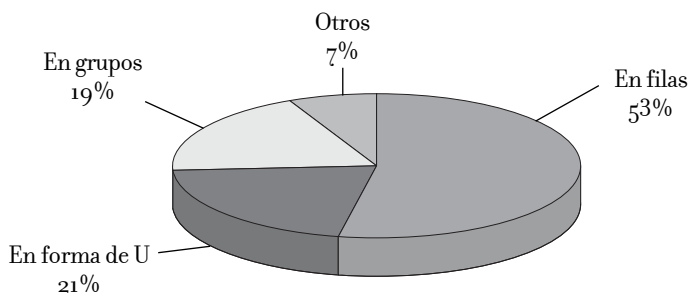


Gráfico 3. Análisis de la disposición de las mesas y las sillas dentro del espacio del aula.

Avanzando aún más en el análisis del desarrollo de la interacción comunicativa, los datos del siguiente gráfico inciden en los tipos de agrupamientos emprendidos habitualmente en el espacio del aula. Se puede advertir que el trabajo individual y el trabajo colectivo suponen las prácticas más habituales durante la dinámica del aula. El valor del aprendizaje autónomo, basado en la constancia y en el esfuerzo individual, supone el desarrollo de una enorme responsabilidad y de una implicación activa en la construcción del conocimiento. Esta autonomía conlleva emprender iniciativas de aprendizaje, controlando el alumno el avance de su propio progreso o rendimiento lingüístico. De igual modo, las opciones o modalidades de trabajo en pareja y en grupo también reciben una atención especial. En líneas generales, se podría afirmar que el esfuerzo individual puede compatibilizarse con el aprendizaje cooperativo a fin de rentabilizarse aún más.

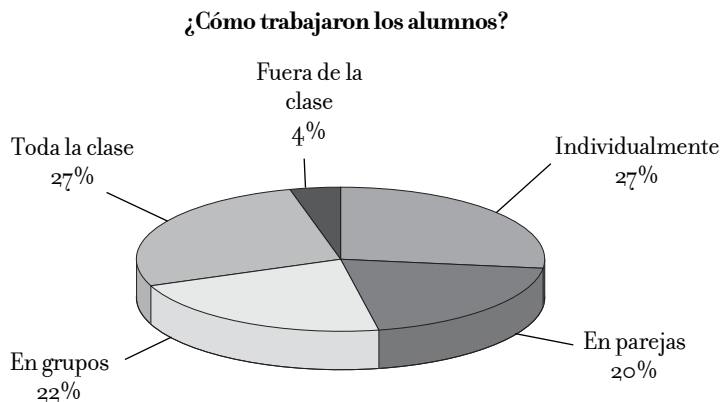


Gráfico 4. Análisis de los tipos de agrupamientos emprendidos en el aula.

Estos gráficos resaltan aspectos claves del desarrollo de la interacción comunicativa que ha de promoverse necesariamente en el aula de lengua extranjera a fin de propiciar el desarrollo del aprendizaje lingüístico. Se ha de garantizar el desarrollo del intercambio comunicativo, proporcionándose constantemente oportunidades de negociación lingüística.

5. Orientaciones metodológicas y pedagógicas

Hay que tener presente que la finalidad básica de la enseñanza de una lengua extranjera es la comunicación (Edge, 1993). El énfasis ha de centrarse, por tanto, en el desarrollo de la interacción oral. Ha de estimularse cualquier intento de comunicación desde el mismo comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que aprender una lengua extranjera supone aprender a comunicarse en ella. La interacción envuelve un proceso comunicativo. Richards y Rodgers (1998) advierten que la enseñanza comunicativa de la lengua se centra en el desarrollo de los procesos interactivos de comunicación. Uno de los objetivos prioritarios

de la metodología de la enseñanza comunicativa consiste en desarrollar la habilidad del discente para desenvolverse eficazmente en las sesiones conversacionales (Hedge, 2000) que han de establecerse frecuentemente durante la dinámica del aula. Sin duda, han de propiciarse en el aula aquellas condiciones favorables que posibiliten el desarrollo de la interacción comunicativa (Montijano, 2001).

Ha de desarrollarse una amplia gama de interacciones o relaciones comunicativas en el aula. Sin duda alguna, la influencia y calidad de la interacción en el aula fomentará, en mayor o menor medida, el desarrollo de la colaboración y del esfuerzo cooperativo del alumnado a fin de resolver un determinado problema o completar una cierta tarea de aprendizaje. Por tanto, ha de garantizarse un nivel óptimo de interacción en el aula recurriendo a la eficacia de determinadas estrategias persuasivas a fin de agilizar la dinámica de la clase.

El docente es quien establece sus propias normas y procedimientos de trabajo en el aula. Sus percepciones de una clase guiarán sus intenciones docentes. Hará de tomar una serie de decisiones respecto a la dinámica de la interacción cuyo desarrollo envuelve «las decisiones que el profesor toma en torno al aprendizaje de una clase» (Richards y Lockhart, 1998:135). Las clases han de seguir forzosamente una dinámica interactiva que estimule la implicación activa del alumnado en el desarrollo del aprendizaje, así como su plena participación comunicativa.

Los hablantes de lengua extranjera desean y necesitan practicar la comunicación oral, expresarse con una relativa libertad y naturalidad en cada circunstancia o situación comunicativa, liberar su imaginación, explorar las diferentes posibilidades expresivas, recurrir a los diferentes recursos lingüísticos disponibles, impulsándose así el potencial de su creatividad lingüística y espontaneidad comunicativa. Además, tendrán que improvisar con frecuencia, asumiendo constantemente riesgos lingüísticos indispensables en su intento de aproximación lingüística. El enfoque de Di Pietro (1987), denominado «interacción estratégica», se basa en las improvisaciones o situaciones de comunicación simuladas en clase, en el cual el discente interpreta su papel tras haberlo ensayado previamente, introduciendo a veces información adicional lo que supone un cambio en la dinámica de la interacción (Nunan, 1998).

Hay que promover el desarrollo de las habilidades interaccionales del alumnado —la *competencia interactiva*— (Tikunoff, 1985), así como impulsar sus habilidades conversacionales. Los hablantes de lenguas extranjeras han de expresarse con una cierta libertad, soltura y confianza comunicativa en un entorno interactivo de aprendizaje lingüístico, libre de presiones o limitaciones. Han de ampliarse, por tanto, considerablemente aquellas posibilidades y oportunidades reales de comunicación oral en el aula con el fin de satisfacer las demandas o exigencias comunicativas de los discentes. Al mismo tiempo, las tareas de interacción comunicativa han de ilustrar necesariamente el uso de la lengua de forma contextualizada, nunca de forma aislada. Además, los temas de debate propuestos, de carácter necesariamente novedoso y sugerente, han de estimular la curiosidad e interés del alumno. Sin duda, las

sesiones de conversación o debate desarrolladas en el aula permitirán la práctica de diversas funciones comunicativas partiendo de un contexto dado, proporcionando a los discentes diversas oportunidades reales de interacción comunicativa en las que experimentará el uso lingüístico, impulsándose, por consiguiente, el desarrollo de sus habilidades conversaciones y consolidándose así su competencia comunicativa (Littlewood, 1981).

Obviamente, la intervención docente nunca ha de monopolizar o dominar autoritariamente la dinámica de la clase sin dar cabida a ninguna posibilidad de implicación y participación ya que en tal caso no se posibilitaría ningún intento de interacción comunicativa. Los docentes han de saber cuándo relajar su control sobre la interacción desarrollada en el aula a fin de ofrecer a los discentes ocasiones de libertad expresiva (Lynch, 1996). A medida que el control ejercido por parte del docente sobre la dinámica de la interacción se va relajando, se impulsa el desarrollo de la creatividad lingüística de los discentes tal como se aprecia en su capacidad de improvisación comunicativa. Se ha demostrado que los modelos de preguntas suponen un medio por el cual el docente controla el desarrollo de la interacción en el aula (Lynch, 1996).

Los discentes han de responsabilizarse de la interacción, asumiendo iniciativas en el proceso de negociación del significado. Las tareas de interacción propiciarán que los discentes asuman la iniciativa comunicativa a través de las oportunidades reales de comunicación oral que se les ofrecen. Bajo ningún concepto se interrumpirá constantemente al alumnado cuando participe en la dinámica de la interacción comunicativa puesto que se ha comprobado que la aplicación de una excesiva corrección puede llegar a bloquear el desarrollo de la participación comunicativa, mermando gravemente la autoestima y confianza comunicativa del hablante. No resultan aconsejables tales interrupciones ya que pueden obstaculizar el flujo del intercambio comunicativo. Por otro lado, los discentes tampoco han de sentirse presionados u obligados a participar en el proceso de comunicación, sino más bien estimularles su interés y deseo de implicación y participación en la dinámica de la clase. Sin duda, los hablantes necesitan experimentar y practicar oralmente la lengua cuanto más mejor.

Una de las condiciones indispensables para que se establezca la interacción comunicativa reside en la motivación. Las actividades de interacción comunicativa desprenden normalmente una cierta estimulación motivacional en el discente, incitándole a implicarse activamente en la dinámica del aula. Se puede apreciar que la dinámica de estas actividades parece estimular la curiosidad y el interés del hablante de lenguas extranjeras quien necesita practicar la lengua en diferentes situaciones o circunstancias comunicativas para cerciorarse del valor instrumental y de la utilidad del aprendizaje lingüístico. Al mismo tiempo, la interacción ha de desarrollarse evidentemente en un ambiente o entorno de aprendizaje distendido y relajante, sin evidencias de presión comunicativa de ningún tipo que pudieran impedir la implicación y participación del discente. Por tanto, han de crearse las condiciones propicias para desarrollar un ambiente de aprendizaje óptimo en el que el alumno se sienta relajado y motivado para aprender (Schunk, 1997). Resulta vital la influencia del proceso motivacional durante el desarrollo de la interacción comunicativa.

La enseñanza de una lengua extranjera ha de promover innumerables oportunidades de interacción comunicativa en el aula. El profesor ha de crear constantemente ocasiones de interacción social en la clase de lengua extranjera, partiendo de las condiciones contextuales ya dadas o realidad misma del aula o bien recurriendo a la técnica de la simulación con el fin de superar en cierta medida las limitaciones o carencias del aula (Littlewood, 1981). La intervención docente ha de capacitar al discente a interactuar comunicativamente (Montijano, 2001). El docente ha de relacionarse constantemente con todos y cada uno de sus alumnos con el fin de lograr su implicación activa en la dinámica de la clase, desarrollando su plena participación y espontaneidad comunicativa. Bajo ningún concepto ha de ignorarse a ningún alumno. Los discentes deben dejar de ser meros receptores pasivos de información y convertirse en verdaderos agentes o protagonistas activos de su aprendizaje. Por otro lado, el docente ha de asumir el papel de facilitador del conocimiento, así como de mediador y supervisor del proceso de construcción del conocimiento.

Por último, hay que destacar que la dinámica de la interacción en la clase de lengua extranjera ha de caracterizarse necesariamente por la flexibilidad imaginativa del docente. Frecuentemente se considera el aula como un entorno artificial para practicar la lengua extranjera. Ciertamente, las tareas de aprendizaje lingüístico planteadas en el aula no pueden abarcar la amplia variedad de situaciones comunicativas que se dan en la realidad. No obstante, resultaría conveniente ampliar las posibilidades de interacción comunicativa en el aula. Obviamente, el grado de complejidad en las exigencias lingüísticas derivadas de tales actividades de simulación ha de adaptarse razonablemente al nivel de competencia lingüística adquirido por el alumnado. Además, las situaciones propuestas han de aportar ciertas dosis de estimulación motivacional a fin de impulsar la participación comunicativa. Sobre todo, ha de garantizarse la calidad de la interacción en el aula.

6. Valoraciones finales

La lengua ha de concebirse como un instrumento que favorece la interacción y la comunicación entre los hablantes. Todo acto de interacción comunicativa parece suscitar un cierto deseo de cooperación verbal entre los hablantes. El aprendizaje lingüístico constituye un proceso sumamente interactivo. Se aprende una lengua básicamente a través del uso real que experimentamos de la misma mediante la interacción comunicativa. Aprender una lengua, por tanto, implica aprender a comunicarse.

Este artículo se centra en el análisis de la interacción alumno-alumno en la clase de lengua extranjera, explorando las diferentes posibilidades o alternativas existentes de interacción comunicativa. Sin duda alguna, resulta evidente la necesidad de explotar el valor de la interacción comunicativa en el contexto del aula, garantizando la negociación interactiva de la información. Además, resulta aconsejable variar de vez en cuando la dinámica de la interacción en las clases con el fin de estimular los procesos atencionales y motivacionales de los discentes, evitando, por consiguiente, la aparición de la monotonía y del aburrimiento que

obstaculizarían gravemente el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico. Sin duda, ha de promoverse la calidad de la interacción comunicativa en el aula de lengua extranjera.

7. Referencias bibliográficas

- DAVIES, P. y PEARSE, E.
2000 *Success in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- DI PIETRO, R.
1987 *Strategic Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- EDGE, J.
1993 *Essentials of English Language Teaching*, London, Longman.
- HADFIELD, J.
1992 *Classroom Dynamics*, Oxford, Oxford University Press.
- HEDGE, T.
2000 *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D.
2000 *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LEE MCKAY, S.
2002 *Teaching English as an International Language*, Oxford, Oxford University Press.
- LEVINSON, S.
1989 *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- LITTLEWOOD, W.
1981 *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LYNCH, T.
1996 *Communication in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- MONTIJANO, M^a. P.
2001 *Claves Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Extranjera*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- NUNAN, D.
1998 *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAK, J.
1986 *Find Out How You Teach*, Adelaida, National Curriculum Resource Centre.
- PARROTT, M.
1993 *Tasks for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, CH.
1998 *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, TH. S.
1998 *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

SCHUNK, D. H.

1997 *Teorías del Aprendizaje*, México, Prentice-Hall.

THOMAS, J.

1995 *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*, London, Longman.

TIKUNOFF, W.

1985 *Developing Student Functional Proficiency: Part I.*, Gainesville, University of Florida.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L.

1999 *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Cambridge, Cambridge University Press.