

LINGÜÍSTICA APLICADA AL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Edición a cargo de:

J. M. Oro, Jesús Varela Zapata y JoDee Anderson.

2005

Universidade de Santiago de Compostela

LINGÜÍSTICA aplicada al aprendizaje de lenguas / Edición a cargo de J. M. Oro, Jesús Varela Zapata y JoDee Anderson. - Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2005. - 379 p.; 24 cm. - D. L. - LU-44-05 - ISBN 84 - 9750 - 397 - X

1. Linguaxe e Linguas - Estudo e Ensino. 2. Linguaxe - Adquisición. I. Oro, J. M., ed. lit. II. Varela Zapata, Jesús, ed. lit. III. Anderson, JoDee, ed. lit. IV. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, ed.

800.7

© Universidade de Santiago de Compostela

Edita:

Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela

Campus Universitario Sur

Imprime:

Unicopia Artes Gráficas, S.L.

ISBN: 84 - 9750 - 397 - X

D. Legal: LU-44-05

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AVANCES EN LA METODOLOGÍA DE LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS JOSÉ M. ORO | 9 |
| LINGÜÍSTICA BASADA EN EL ANÁLISIS DE CORPUS Y ENSEÑANZA DE LENGUAS GUILLERMO ROJO | 13 |
| EL USO DE ESTRATEGIAS DE SOBRE-GENERALIZACIÓN EN LA INTERLENGUA ORTOGRÁFICA DE APRENDICES DE INGLÉS COMO L2 SUSANA M. DOVAL SUÁREZ | 35 |
| INNOVACIÓN LÉXICA: COMPUESTOS NOMINALES EN LA INTERLENGUA DE APRENDICES ESPAÑOLES DE INGLÉS COMO L2. ELSA GONZÁLEZ ÁLVAREZ | 49 |
| LA ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN Y LA MORFOLOGÍA INGLESAS EN CONTEXTOS DE L1 Y L2. ARSENIO JESÚS MOYA GUILJARRO. JOSÉ I. ALBENTOSA HERNÁNDEZ. CHRISTINE HARRIS | 61 |
| LA PRÓDUCCIÓN ESCRITA EN EUSKARA, CASTELLANO E INGLÉS: BILINGÜISMO E INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA. Mª PILAR SAGASTA ERRASTI | 75 |
| SOBRE LA NATURALEZA DE LOS PROBLEMAS QUE PRESENTA LA ADQUISICIÓN DE LOS ARTÍCULOS Y LOS PRONOMBRES ÁTONOS DEL ESPAÑOL. C. SENN, K. T. SPRADLIN, R. PÉREZ-TATTAM, M. SIKORSKA, J. M. LICERAS, R. FERNÁNDEZ FUERTES Y S. MUÑIZ FERNÁNDEZ | 85 |
| LA PLANIFICACIÓN TEXTUAL. DIFERENCIAS OBSERVADAS DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. MATILDE SAINZ OSINAGA | 103 |
| LA PRODUCCION ESCRITA EN LOS ESTADIOS INICIALES DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS (L2) EN LA ESCUELA PRIMARIA. M. ROSA TORRAS | 115 |
| LA ESTANDARIZACIÓN DE LAS PRUEBAS EN UN ESTUDIO SOBRE LOS EFECTOS DE LA MOVILIDAD (ESTANCIA EN EL PAÍS DE LENGUA META) EN LA COMPETENCIA ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS UNIVERSITARIOS. M. TERESA. TURELL, J. BEATTIE, J. M. FONTANA, M. FORCADELL, M. GONZÁLEZ, M. JUAN, L. MCNALLY, J. C. MORA, C. PÉREZ VIDAL, E. VALLDUVÍ, J. R. VARELA | 127 |
| ¿QUE NOS DICEN LOS JUICIOS DE GRAMATICALIDAD SOBRE LA COMPETENCIA GRAMATICAL Y EL PROCESAMIENTO DE LOS COMPUESTOS DEVERBALES DEL ESPAÑOL? RAQUEL FERNÁNDEZ FUERTES, T. SPRADLIN, J. M. LICERAS, A. DESROCHERS, S. MUÑIZ | 145 |
| ACTITUDES HACIA EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU APRENDIZAJE DAVID LASAGABASTER | 161 |
| LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PAUTAS PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE SU APLICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS. RAMIRO DURÁN MARTÍNEZ. Mª SONSOLES SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA | 173 |

| | |
|---|-----|
| LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES. IGNACIO M. PALACIOS MARTÍNEZ. | 185 |
| LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL TEMA EN DOS DEBATES CON JÓVENES: CONSIDERACIONES PARA LA CARACTERIZACIÓN Y LA ENSEÑANZA DEL DEBATE. IDIAZABAL. L. M. LARRINGAN. | 197 |
| REFLEXIONES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS. MERCÈ PUJOL BERCHE. | 209 |
| PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN E.S.O. LUIS ORDÓÑEZ DE CELIS. | 225 |
| DICCIONARIO DE TÉRMINOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS ROSA ALONSO ALONSO, M. CAL , P. LÓPEZ RÚA, I. M. PALACIOS, J. R. VARELA PÉREZ. | 237 |
| ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO ESPECÍFICO A PARTIR DE CORPORA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS RELATIVOS AL TURISMO. ANA ISABEL PÉREZ SAUCEDO. | 249 |
| IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EUIT DE TELECOMUNICACIÓN. MARGARITA MILLÁN VALENZUELA. | 261 |
| LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA TELECOMUNICACIÓN EN EL SIGLO XXI: UN ENFOQUE INTEGRADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. INMACULADA ÁLVAREZ DE MON Y REGO. | 273 |
| ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN FONOLÓGICOS DE CORPUS DE HABLA INFANTIL CON EL PROYECTO CHILDES: ERRORES DE OMISIÓN EN EL DESARROLLO NORMAL Y EN EL SÍNDROME DE DOWN. ELISEO DIEZ-ITZA, VERÓNICA MARTÍNEZ, MANUELA MIRANDA. | 285 |
| ESTRUCTURA SILÁBICA: SU PAPEL EN EL PROCESO DE ACCESO AL LÉXICO EN NIÑOS CON POCA EXPERIENCIA LECTORA. NICOLÁS GUTIÉRREZ PALMA, ALFONSO PALMA, ISABEL BENAVIDES. | 299 |
| LA FRECUENCIA LÉXICA Y EL EFECTO DE TRANSFORMACIÓN VERBAL. UN ESTUDIO PRELIMINAR EN ESPAÑOL. ALFONSO PALMA REYES, CARMEN Mª ESCALONA, NICOLÁS GUTIÉRREZ. | 313 |
| PROCESAMIENTO FONOLÓGICO EN NIÑOS CON LENGUA MATERNA ESPAÑOLA Y TAMAZIGHT. LUCÍA HERRERA. SYLVIA DEFIOR. | 325 |
| ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LOS LOGROS INICIALES EN LA LECTOESCRITURA. SYLVIA DEFIOR. GRACIA JIMÉNEZ. | 337 |
| EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS. JOSÉ MÁRQUEZ, PATRICIA DE LA OSA, SYLVIA DEFIOR, EXPIRACIÓN AGUILAR. | 347 |
| LA CONTINUIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA SINTAXIS. VICENÇ TORRENS. | 359 |
| LA EMERGENCIA DE LA CONCIENCIA FONÉMICA EN NIÑOS PRELECTORES ESPAÑOLES. FRANCISCA SERRANO, Mª CARMEN GONZÁLEZ-TRUJILLO, SYLVIA DEFIOR, Mª VILLA CARPIO. | 371 |

LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PAUTAS PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE SU APLICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS.

Ramiro Durán Martínez. M^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría. U. de Salamanca.

El presente artículo tiene como principales objetivos tanto el análisis del concepto de competencia comunicativa desde sus orígenes hasta el actual Marco común europeo de referencia (2001) como la revisión de las principales pautas pedagógicas y orientaciones didácticas que se derivan de su aplicación en el aula de inglés. Para ello, hemos dividido este artículo en tres apartados: el primero de ellos estudia someramente el origen y evolución del concepto de competencia comunicativa; el segundo se ocupa de definir los subcomponentes que distinguen diferentes marcos hoy en vigor - Diseño Curricular Base (1989), Decreto de Mínimos (1991) de Educación Primaria, Marco común europeo de referencia (2001) - dentro de las competencias comunicativas del usuario y que muestran claramente la transición que, al menos en el ámbito normativo, se ha producido desde el paradigma generativo al paradigma de la pragmática en el campo de la enseñanza de idiomas en España. Por último, presentaremos de manera esquemática las pautas pedagógicas que se derivan de la aplicación en el aula del concepto de competencia comunicativa propugnado por el marco legal actualmente vigente.

This paper aims principally at both analysing the concept of communicative competence from its origins to the current European Framework of Reference (2001) and revising the main pedagogical guidelines and didactic hints derived from its implementation in the English classroom. To that end, we've divided this article into three parts: the first briefly focuses on the origin and evolution of the concept of communicative competence, the second deals with defining the subcomponents that distinguish different frameworks currently applicable - Diseño Curricular Base (1989), Decreto de Mínimos (1991) de Educación Primaria, European Framework of Reference (2001) - in terms of the user's communicative competences and which clearly show the transition produced, at least

normatively, from the Generative to the Pragmatic Paradigm in the E.L.T. area in Spain. Finally, we'll outline the pedagogical guidelines derived from the classroom implementation of the concept of communicative competence which is advocated by the legal framework currently in use.

1. ORIGEN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para analizar la procedencia de la noción de competencia comunicativa debemos remontarnos a la oposición entre *competence* y *performance* que Noam Chomsky establecía en 1965, distinción basada a su vez en los conceptos de *langue* y *parole* introducidos por Ferdinand de Saussure en su *Curso de Lingüística General* (1916). Recordemos aquí que Chomsky diferenciaba entre el conocimiento intuitivo que el hablante posee sobre las reglas de su idioma materno – a lo que denominaba *competence* – y los enunciados que el hablante produce al aplicar estas reglas – denominado *performance*.

La doctrina estructuralista prestaba atención al estudio del sistema articulatorio de la lengua (es decir, la *langue* y la *competence*) y no a sus manifestaciones individuales y contextualizadas para posteriormente intentar determinar los usos más comunes. Al comienzo del libro *Aspects of the Theory of Syntax*, Chomsky define y limita claramente su campo de estudio: “Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly... This seems to me to have been the position of the founders of modern linguistics, and no cogent reason for modifying it has been offered.” (1965: 3)

Llobera (1995: 7) destaca que la tradición estructuralista parecía implicar que lo que convenía establecer como objeto de estudio lingüístico era también lo que convenía establecer como objeto de aprendizaje para toda persona que quisiera alcanzar un buen dominio de una lengua. Así, los materiales elaborados para la enseñanza del inglés en la década de los años sesenta y setenta – Alexander (1967), Lado (1970) – proponen los objetivos de docencia de esta materia atendiendo a las estructuras fonéticas, sintácticas y morfológicas de la lengua. Chomsky restringía la aplicación de los conceptos de competencia y actuación al ámbito gramatical afirmando que si un hablante nativo aplica su competencia lingüística, puede diferenciar de forma intuitiva entre las frases que son gramaticalmente correctas y aquellas que no lo son.

Aunque todavía estamos muy lejos del actual concepto de competencia comunicativa, la idea de competencia de Chomsky constituye un gran avance hacia esa noción por contribuir al abandono del modelo conductista en todo lo relativo a la adquisición del lenguaje. Este modelo había sido incapaz de explicar, por ejemplo, problemas tales como la creatividad individual de cada alumno a la hora de aprender un idioma. Chomsky defendía que el lenguaje no podía ser descrito como un sistema de organización de la conducta

y rechazaba los conceptos skinnerianos de estímulo, condicionamiento, generalización, analogía, refuerzo, estructuras del hábito, etc. aplicados a la adquisición de un idioma. En este momento, se comienza a considerar la lengua más como destreza que como estructura, hecho que implicará un cambio radical tanto en la consideración del lenguaje propiamente dicho como en las concepciones relativas a la didáctica de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, esta oposición entre competencia y actuación no terminaría por referirse únicamente al campo de la gramática, como indicaban las ideas de Chomsky. Cinco años más tarde, Campbell y Wales (1970) publican un artículo titulado “The Study of Language Acquisition” en el que llevan las ideas de Chomsky mucho más lejos: defienden que el lenguaje no se produce de forma aislada sino que siempre se manifiesta en un contexto determinado y que un hablante nativo no sólo tiene la capacidad de construir frases gramaticalmente correctas ya que también puede distinguir entre las frases que son adecuadas en un contexto y las que no lo son. Este artículo señala que además de la competencia lingüística propugnada por Chomsky, los hablantes nativos poseen una competencia comunicativa. Así, se comienza a destacar el carácter social de la competencia: “La habilidad de utilizar la lengua correctamente en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad para producir frases gramaticalmente correctas.” (1970: 287)

Resulta paradójico comprobar cómo el concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky, que había sido ciertamente ignorado por los métodos didácticos de su época, comienza a tenerse en cuenta cuando surge un nuevo concepto, el de la competencia comunicativa, que constituye una severa crítica a la propia definición de competencia lingüística.

El énfasis en la idea de competencia comunicativa, concepto que procede de una tradición filosófica enriquecida por los trabajos de Austin (1962) y Grice (1969) entre otros y que se enfrenta al estudio de la lengua contextualizada por su uso, comienza a mostrar otra nueva concepción, más avanzada si cabe, del análisis lingüístico y muy particularmente una nueva visión del aprendizaje de idiomas. Hymes (1972), Gumperz (1986) y Halliday (1985) estudian el lenguaje considerándolo más desde un punto de vista social que desde un punto de vista exclusivamente lingüístico. El propio Hymes define el término competencia comunicativa como “lo que el hablante necesita para tener éxito en la comunicación con los hablantes nativos de una comunidad lingüística”¹. Influido por el análisis de las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson, Hymes enmarca la idea de la competen-

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Pag. 316.

cia gramatical dentro de los actos de habla: "Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad." (1972: 278)

Hymes se niega a aceptar un modelo de lengua que define su organización únicamente como un determinado número de normas cuyo objetivo reside en unir significado y forma. Así, acuña el término competencia comunicativa para distinguir entre su concepción comunicativa del lenguaje y la teoría chomskiana de la competencia anteriormente esbozada. Dentro de su teoría de la competencia comunicativa, distingue cuatro factores: *Systematic potential*, *Appropriacy*, *Occurrence*, y *Feasibility*.

2. LOS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tomando como base el modelo propuesto por Canale y Swain en 1980 el *Diseño Curricular Base* (1989) elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia para la etapa de Educación Primaria distingue cuatro componentes dentro de la competencia comunicativa y dos años más tarde, el *Decreto de Mínimos* presenta una quinta categoría, denominada competencia sociocultural:

Competencia gramatical: Capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

Competencia discursiva: Capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.

Competencia sociolingüística: Capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.

Competencia estratégica: Capacidad para definir, corregir, matizar, o realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.

Competencia sociocultural: Familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.

Más recientemente, publicado concretamente en el año 2001 en inglés y en 2002 en español, ha aparecido una edición reestructurada del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, marco que comenzaba su andadura en 1971 bajo el patrocinio del Consejo de Europa, institución que ha influido de manera notable en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las aulas de todo el

mundo². Este documento trasciende con mucho el previo modelo de *Threshold level*, al incluir numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua. El *Marco común europeo de referencia* presenta una base común para la elaboración en toda Europa de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, establecimiento de comparaciones entre calificaciones de estudiantes de lenguas extranjeras de diversos países, uso de manuales, etc. Además de favorecer la transparencia de cursos, programas y titulaciones a nivel europeo, este marco también se ocupa de describir los diferentes componentes competenciales necesarios para abordar con éxito las situaciones comunicativas en las que los alumnos se verán envueltos y que presentamos, de manera abreviada, en el siguiente esquema. Como podemos observar se distingue, dentro de las competencias del usuario, entre las competencias generales y las comunicativas:

A) LAS COMPETENCIAS GENERALES

1. Conocimiento declarativo (**saber**)

- Conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural, etc.

2. Destrezas y habilidades (**saber hacer**)

- Destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio, etc.) e interculturales (relación entre cultura de origen y cultura extranjera, sensibilidad cultural, superación de relaciones estereotipadas).

3. Competencia existencial (**saber ser**): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.

4. Capacidad de aprender (**saber aprender**): reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas.

B) LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

1. Las competencias lingüísticas (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

² Desde la década de los 70 el Consejo de Europa ha promovido métodos y desarrollado principios pedagógicos que posteriormente se han consagrado en la enseñanza de idiomas: así, el *audio-lingual method* o el *functional-notional approach*; los principios de *languages for all*, *life-long learning* o *learner-centredness*, y la consideración de la lingüística aplicada como puente entre la investigación académica y la enseñanza en el aula (Hopkins 2001: 46). En 1975, la publicación del *Threshold Level* (su versión revisada es de 1990) marcó un hito al señalar objetivos para cursos generales de inglés. Los otros dos niveles reciben los nombres de *Waystage* y *Vantage*.

2. La competencia sociolingüística

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.)
- Las normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.)
- Expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.)
- Diferencias de registro
- Dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.)

La competencia pragmática.

- **Competencia discursiva:** organización temática, coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro, *el principio de cooperación* (Grice 1975)
- **Competencia funcional**
- **Competencia organizativa**

El análisis de sus diversos componentes muestra de una manera sobradamente clara la riqueza y complejidad del concepto de competencia comunicativa, riqueza que contrasta con la idea, muy extendida en algunos sectores de nuestra profesión, de lo comunicativo como lo opuesto a lo gramatical, a la comunicación escrita o a lo literario. Recordemos aquí que la gramática aparece como uno de los elementos centrales en el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes y es la primera subcompetencia que aparece en los esquemas aquí reproducidos. Considerar que el enfoque comunicativo, resultado directo de aplicar la idea de competencia comunicativa al campo de la enseñanza de lenguas, se limita a una práctica de breves diálogos en situaciones predeterminada de antemano y cuyo principal objetivo reside en conseguir la fluidez lingüística (*fluency*) en detrimento de la precisión (*accuracy*) no deja de ser una visión simplista y sesgada de este enfoque:

Los estudiantes de segundas lenguas deben aprender a utilizar la lengua en el contexto adecuado (competencia sociolingüística), transmitir y reconocer las intenciones comunicativas (competencia pragmática, ilocutiva o accional), elaborar y comprender textos orales y escritos (competencia discursiva) y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación (competencia estratégica). Además, es necesario proponer actividades didácticas que relacionen los distintos tipos de competencia y contextualicen la enseñanza de la lengua. (Cenoz 1996: 112)

La idea de competencia comunicativa no puede caracterizarse como un modelo antigramatical sino que únicamente debe considerarse como un enfoque que destaca la importancia de los elementos pragmáticos que existen en todo proceso comunicativo y muy particularmente en el campo de la adquisición de lenguas. Aunque los modelos presentados tanto en los *Diseños Curriculares Base* como en los *Decretos de Mínimos* o en el *Marco común*

europeo de referencia disten de ser los definitivos³, y existan esquemas de naturaleza más discursiva (Celce-Murcia *et al.* 1995), los componentes señalados en estos marcos normativos muestran sobradamente la transición que se ha producido entre la lingüística teórica y la aplicada o, dicho en otras palabras, constituyen una prueba irrefutable del paso del paradigma generativo al pragmático en el ámbito de la enseñanza de idiomas en España.

3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL: PAUTAS PEDAGÓGICAS

Los diferentes cuerpos legales que organizan la práctica educativa en cualquiera de las etapas de enseñanza de idiomas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato o enseñanzas de régimen especial como Escuelas Oficiales de Idiomas) justifican la situación prevalente de la comunicación dentro del área de lenguas extranjeras basándose en las necesidades de la sociedad actual: el proyecto comunitario europeo, la movilidad de los ciudadanos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la formación de un espíritu tolerante hacia otras formas de cultura y a la vez consciente de la propia identidad.

Por su parte, el *Decreto de Mínimos* de Educación Primaria (R.D. 1006/1991, de 14 de junio; B.O.E. n.º 152, de 26 de junio) reconoce como finalidad curricular del área de lenguas extranjeras el aprender a comunicarse en una L2 aludiendo a que la comunicación es, junto con la representación, la función básica del lenguaje. Este hecho también contribuye a orientar la enseñanza de idiomas a la adquisición de la competencia comunicativa.

Hoy en día se reconoce de forma general que ya desde el principio del aprendizaje de un idioma se debe posibilitar la práctica del lenguaje de una manera individual, creativa y con la finalidad última de que el alumno adquiera un cierto grado de competencia comunicativa. Los documentos aquí mencionados propugnan aproximaciones constructivistas al aprendizaje y siguen lo que se denomina una organización procesual de programas de lengua. Además, se opta por sustituir las tradicionales unidades lingüísticas por operaciones significativas que facilitan el aprendizaje mediante tareas como marco de práctica de la lengua en el aula y se persigue el fomento del aprendizaje en autonomía, con el mismo objetivo de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. El propio Diseño Curricular Base elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia para la etapa de Educación Primaria dice lo siguiente:

³ Buena parte de las críticas que han sufrido esta clase de modelos se refieren a que prestan una mayor atención a los productos de la competencia que a los procesos que explican cómo se ha llegado a esa competencia, centrándose en el análisis de los elementos que posee el discurso producido por una persona con un determinado grado de competencia comunicativa y obviando el cómo se ha llegado a ese resultado.

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de la Educación Obligatoria, poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. De lo que se trata, por tanto, es de conseguir que aprendan a hacer con la lengua extranjera lo que ya saben hacer con su propia lengua; es decir, que adquieran una competencia comunicativa en la lengua extranjera, que la utilicen para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social diferentes a las propias. (1989: 317).

El principal objetivo en la enseñanza de un idioma ya no es el de conseguir que el alumnado maneje un cierto número de estructuras gramaticales en ejercicios de práctica controlada sino el de “ayudar al alumno a cubrir la distancia que media entre su nivel competencial y las demandas de las situaciones comunicativas planteadas en las tareas ” (1989: 321).

A partir del marco legal actualmente vigente (señaladamente, D.C.B, Decretos de Mínimos, Currículos de Primaria e Infantil, Órdenes sobre evaluación y disposiciones autonómicas, así como la Ley de Calidad de la Educación), es posible identificar, entre otros, los siguientes principios pedagógicos, principios que aunque en esta ocasión se refieran a las etapas de Educación Primaria y la Educación Infantil, también son mayormente aplicables al resto de etapas educativas:

- Consideración del alumno como verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. En palabras de Vez y Valcárcel (1989: 20), “uno de los cambios de mayor significación en la aproximación a la enseñanza de idiomas, que nos atreveríamos a tachar de revolucionario, ha sido el hecho de que el currículum de una segunda lengua, ha pasado de ser un currículum basado en la materia a un currículum basado en el alumno”.

- Constructivismo: Concepción del proceso de adquisición de una lengua extranjera como una construcción creativa donde el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, y a partir de todo el caudal lingüístico recibido, formula hipótesis (que irá refinando progresivamente) para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema.

- Carácter integral del currículo, con la introducción de materias transversales como la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial en la etapa de Educación Primaria.

- El aprendizaje como un proceso global, no lineal, por lo que se favorece el trabajo interdisciplinar como vehículo para el establecimiento de conexiones y redes de conocimientos.

- Concepción de los errores como elementos necesarios del proceso de aprendizaje, indicadores de la progresión y el estado de la interlengua: Los errores no pueden verse como fallos que evitar a toda costa, sino como evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y el dominio progresivo del nuevo sistema comunicativo. El concepto tradicional de error como incorrección de tipo morfosintáctico da paso a la interpretación de éste como cualquier desviación que obstaculice la transmisión de los mensajes dificultando la comunicación.

- Importancia de las destrezas receptivas: La existencia de *silent periods* no pueden interpretarse inequívocamente como ausencia de aprendizaje ni pasividad del alumno, sino que pueden esconder una intensa actividad mental no directamente observable, que llevará a los alumnos a la producción de mensajes algún tiempo después. Por ello, la comprensión oral mediante actividades de respuesta física total (T.P.R.) tiene una presencia importante en los primeros momentos del aprendizaje de una lengua extranjera, dentro de un enfoque de atención especial al lenguaje oral en general. El desarrollo de las destrezas receptivas requiere el manejo de las siguientes estrategias: predicción, capacidad de extraer información específica (*scanning*) o el tema general (*skimming*), reconocimiento de los esquemas del discurso, deducción de la actitud del emisor y del significado de palabras desconocidas.

- Integración de las destrezas lingüísticas: En la vida real, la mayoría de las actividades comunicativas movilizan más de una destreza, por lo que no es lógico proceder a abordadas de manera separada en el aula.

- Importancia del contexto, lingüístico y extralingüístico, para la interpretación del mensaje y la negociación de su significado. Así, se amplía el campo de las observaciones evaluables que el profesor realiza en el aula ya que no sólo se tiene en cuenta la corrección de los alumnos en su uso lingüístico, sino que hay que considerar también su capacidad para producir enunciados que sean eficaces desde el punto de vista funcional y adecuados al contexto en que aparecen.

- Las actividades que se lleven a cabo en la clase de inglés deben permitir el uso significativo y realista de la lengua. No se trata de conseguir asimilar un inventario de funciones del lenguaje, sino más bien de desarrollar estrategias que ayuden a producir e interpretar los enunciados de la segunda lengua en su uso contextual.

- Énfasis en la función educativa del conocimiento de una lengua extranjera, tanto para una mejor comprensión de la lengua propia, como para facilitar el aprendizaje posterior de otras lenguas.

- Carácter cíclico y acumulativo del aprendizaje lingüístico, lo que implica que el *input* que se presente a los alumnos debe recogerse posteriormente a un nivel mayor de complejidad.

- Introducción de aspectos socioculturales: El aprendizaje de una lengua extranjera debe ir más allá de un enfoque meramente funcional, ya que una lengua es expresión de toda una cultura, una forma de concebir la realidad y organizar las relaciones interpersonales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- CAMPBELL, R. y R. WALES 1970. "The study of language acquisition", en *New Horizons in Linguistics* Ed. J. Lyons. Harmondsworth: Penguin.
- CELCE-MURCIA et al. 1995. "Communicative Competence: A pedagogically motivated framework with content specifications" *Issues in Applied Linguistics*. 6: 5-35.
- CENOZ, J. Y J. F. VALENCIA 1996. *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- GRICE, H. P. 1968. "Utterer's meaning and intentions". *Philosophical Review*, 78: 147-177.
- GRICE, H. P. 1981. "Presupposition and Conversational implicature". *Radical Pragmatics*. Ed. P. Coole. New York: Academic Press, 183-198.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- HOPKINS, A. 2001. "The Council of Europe. What is it? And what does it do for us?". *MET*. 10/4 (October 2001): 44-48.
- HYMES, D. 1972. "On communicative competence" *Sociolinguistics*. Eds. Pride y Holmes. Harmondsworth: Penguin.
- LADO, R. 1970. *Lado English Series*. New York: Simon and Shuster.
- LLOBERA, M. et al. (eds.) 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA .1989. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA .1991. *Decreto de Mínimos de Educación Primaria* (R.D. 1006/1991, de 14 de junio;B.O.E. n° 152, de 26 de junio)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE .2002. *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.

SAUSSURE, F. 1916 (1971). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

VEZ JEREMÍAS, J. M. y M. VALCÁRCEL PEREZ. 1989. *La formación de profesores en didáctica del inglés (Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria)*. Murcia: Universidad de Murcia.