

**HABILIDADES COMUNICATIVAS  
EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

SECRETARÍA GENERAL  
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-065-2  
I.S.B.N.: 84-369-3893-3  
Dep. Legal: M-43.780-2004

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

## HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El título del curso que ha dado origen a esta publicación, *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, refleja bien su contenido, dirigido a Profesores de Enseñanza Secundaria que se enfrentan a la ardua tarea de preparar a sus estudiantes, muchos de los cuales no tendrán ulteriores oportunidades de aprendizaje lingüístico, para que orienten el conocimiento de lenguas extranjeras hacia la comunicación, que permite el intercambio social, cultural y económico en un mundo de enorme movilidad, dominado por la información y los medios de comunicación. Se han tenido en cuenta los aspectos socioculturales y psicológicos que implica el empleo de una lengua extranjera y la aportación que a ellos hacen los materiales auténticos, y se han propuesto y analizado estrategias para la adquisición de las diferentes destrezas lingüísticas, orales y escritas, tanto en las conferencias como en los talleres, con la activa participación de los asistentes y la aportación de sus experiencias en los debates. Asimismo, y dada la importancia y difusión de las nuevas técnicas, se han presentado teórica y prácticamente las posibilidades de uso de internet en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

**Dirección editorial del volumen *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*: CATALINA MONTES MOZO.**

**Coordinación:** *MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis Miguel.*

**Autores:**

DURÁN MARTÍNEZ, Ramiro  
GUILLÉN DÍAZ, Carmen  
MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis  
MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser  
MONTES MOZO, Catalina  
SAINZ DE ROBLES, Javier  
SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles

## ÍNDICE

<i>Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa. Un reto para el profesor de lenguas extranjeras .....</i>	9
Catalina Montes Mozo	
<i>La comunicación oral en una lengua extranjera tras el marco común europeo de referencia .....</i>	27
Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría y Ramiro Durán Martínez	
<i>Los materiales auténticos en la clase de lenguas extranjeras en ESO y Bachillerato .....</i>	51
Luis Marigómez Marugán	
<i>En busca del escribir: La destreza escrita en el aula de lenguas extranjeras .....</i>	77
Roser Martínez Sánchez	
<i>Lengua y cultura para la comunicación en lengua extranjera. ....</i>	89
Carmen Guillén Díaz	
MATERIAL COMPLEMENTARIO	
<i>Internet en la clase de idioma extranjero .....</i>	115
Javier Sainz de Robles	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado .....	137

**LA COMUNICACIÓN ORAL EN UNA LENGUA  
EXTRANJERA TRAS EL MARCO COMÚN  
EUROPEO DE REFERENCIA**

M<sup>a</sup> Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría  
Universidad de Salamanca

Ramiro Durán Martínez  
Universidad de Salamanca

1. Objetivo de nuestro análisis.
  2. El marco europeo de referencia.
    - 2.1. Orígenes y patrocinadores.
    - 2.2. Objetivos lingüísticos y políticos.
    - 2.3. Enfoque adoptado.
    - 2.4. Niveles comunes de referencia.
  3. La comunicación oral en el marco europeo de referencia.
    - 3.1. La competencia comunicativa.
    - 3.2. Componentes de la competencia comunicativa en el marco europeo de referencia.
    - 3.3. Actividades y estrategias de expresión oral.
    - 3.4. Actividades y estrategias de comprensión auditiva.
    - 3.5. Actividades y estrategias de interacción oral.
  4. La enseñanza de la comunicación oral: organización y diseño de actividades.
    - 4.1. Problemas en la enseñanza de la comunicación oral.
    - 4.2. Actividades comunicativas y no comunicativas.
    - 4.3. La organización de actividades de expresión oral.
    - 4.4. Las pruebas comunicativas.
  5. Conclusiones.
- BIBLIOGRAFÍA.**

## 1. OBJETIVO DE NUESTRO ANÁLISIS

El enfoque comunicativo o *Communicative approach* es un método comúnmente aceptado en la actualidad, en versiones más o menos “puras”, para la enseñanza de las lenguas extranjeras. El objetivo principal del llamado CLT (*Communicative Language Teaching*) es, en palabras de Celce-Murcia et al (1997:149) “to develop the learner’s ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes”.

La **L.O.C.E.** (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre; B.O.E. nº 307, de 24 de diciembre), consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos, estableciendo en su artículo 12.2 que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños sus habilidades comunicativas orales, incorporando una lengua extranjera en sus aprendizajes; en su artículo 15.2, que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas; y en su artículo 22.2, que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de la lengua extranjera en los primeros años de la Educación Obligatoria, poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. El objetivo de nuestra intervención educativa reside en tratar de conseguir que los estudiantes aprendan a hacer con la lengua extranjera lo que ya saben hacer con su propia lengua: 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. En palabras de Lamas y Osoro (2001: 22), el docente de lengua extranjera tiene la importante tarea de “favorecer una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos”.

Desde hace ya varias décadas se ha venido cuestionando la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua, para finalmente utilizarlas en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa: se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Una orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado, que hacia la mera reproducción de estructuras.

La importancia del enfoque comunicativo se fundamenta también en el carácter formativo de la comunicación interpersonal. La interacción comunicativa favorece el desarrollo de *actitudes de cooperación* y solidaridad entre los alumnos, lo cual además de ser beneficioso para su madurez en conjunto, contribuye a lograr objetivos educativos generales.

La L.O.C.E. supone la culminación de una tendencia iniciada en los textos legislativos de la década anterior, y se inserta en la corriente dominante en los restantes estados miembros de la Unión Europea y del Consejo de Europa. En 1991, el Decreto de Mínimos de la Educación Primaria (R.D. 1006/1991, de 14 de junio) así lo explicitaba:

*“La posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad en la sociedad actual. Es una necesidad acuciante en el marco de la unidad europea, de la circulación de profesionales y trabajadores entre los países de la Comunidad Europea, pero también de los viajes al extranjero, de los intercambios culturales y de la comunicación de noticias y conocimientos. Existe, por eso, una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera.” (p. 25)*

En suma: Las diversas disposiciones legislativas que regulan la enseñanza de idiomas en España, propugnan la adquisición de un determinado grado de competencia comunicativa como la finalidad última del aprendizaje de las lenguas extranjeras, y vinculan este objetivo a las necesidades sociales derivadas de la pertenencia de nuestro país a la Unión Europea. Nuestra presentación pretende responder tanto al componente comunicativo, como al creciente tono europeísta que impregna a los textos legales españoles por el carácter prevalente de este Derecho supranacional. Con este propósito, tomaremos el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) como principal documento de análisis, aunque como refleja el título del presente artículo, limitaremos nuestro estudio al tratamiento de la comunicación oral.

Después de esta introducción, dedicaremos un apartado a presentar el MCER, documento que pretende servir de base común para la enseñanza de idiomas en Europa y de parámetro para el establecimiento de equivalencias entre sistemas educativos de distintos países. Esbozaremos sus orígenes, sus objetivos, el enfoque adoptado, los niveles comunes de referencia que propone y las orientaciones para la formulación de los descriptores lingüísticos. En el tercer apartado, abordaremos la noción de competencia comunicativa, sus componentes y las estrategias de expresión oral, comprensión auditiva e interacción oral. Por último, concluiremos con las pautas pedagógicas para el tratamiento de la comunicación oral en el aula, las dificultades de partida, la organización

de actividades basadas en los principios comunicativos y las pruebas para la valoración de la capacidad comunicativa.

## 2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

### 2.1. ORÍGENES Y PATROCINADORES

El Marco Común Europeo de Referencia es un documento que nace con el espíritu de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea de principios del siglo XXI. Su última versión es relativamente reciente, habiéndose publicado en el año 2001 en inglés y en 2002 en español, aunque sus raíces se remontan a los años 70 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 mundo.

Desde la década de los 70 el Consejo de Europa, en especial a través de su organismo filial ECML con sede en Graz, 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* o *learner-centredness* (según Vez y Valcárcel, pasar de un currículum basado en la materia a otro basado en el alumno supuso un cambio revolucionario en la enseñanza de lenguas), y la consideración de la lingüística aplicada como puente entre la investigación académica y la enseñanza en el aula (Hopkins 2001: 46). Las tendencias del Consejo de Europa en la actualidad pueden sistematizarse en cuatro líneas de acción: 1. **Aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital** (1996 fue declarado por el Consejo y el Parlamento Europeo como *European Year of Lifelong Learning*). 2. Objetivo de que **todos los ciudadanos europeos lleguen a conocer tres lenguas**: la materna, una segunda lengua y una tercera, extranjera, en la que tengan cierto dominio (*White Paper on Education and Training, "Teaching and Learning: Towards the Learning Society"*, 1995, cuarto objetivo general). No olvidemos que la ignorancia de lenguas extranjeras es identificada por la UNESCO con una nueva forma de analfabetismo (46ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 2001). 3. **Utilización didáctica de nuevas tecnologías** (Resolución del Consejo de 21 de enero de 2002 y programas de acción *e-learning*). 4. **Aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras** (Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997). Asimismo, una prometedora iniciativa del Consejo de Europa ha sido la elaboración del llamado *European Language Portfolio*, un documento que permite a los ciudadanos, en sus versiones infantil/adultos, registrar su trayectoria y sus experiencias, formales o informales, como estudiantes de lenguas extranjeras, con la intención de fomentar el plurilingüismo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Portfolio se compone, a su vez, de tres documentos (Alario, 2001):

*El Pasaporte Lingüístico*: Proporciona una visión global del dominio de distintas lenguas por parte de un individuo, dentro de los niveles de referencia del Marco Europeo. El Pasaporte incluye tanto la auto-evaluación del interesado como la efectuada por el profesorado, así como las calificaciones obtenidas en exámenes oficiales.

*La Biografía Lingüística*: Facilita la implicación de la persona en la planificación de su propio aprendizaje, ayudándole a valorar sus propios conocimientos en una lengua. Incluye las experiencias culturales obtenidas fuera del contexto educativo, como las salidas a otros países o la realización de intercambios.

*El Dossier*: Como en el caso de ciertos profesionales (arquitectos, publicistas, modelos...), el sujeto selecciona materiales para ilustrar sus logros o experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera: trabajos realizados, *projects, tasks, essays...*

En 1975, la publicación por parte del Consejo de Europa del *Threshold Level*, revisado en 1990 (Van Ek, 1975; Van Ek y Trim, 1990), marcó un hito al señalar unos objetivos comunes para cursos generales de inglés. Los otros dos niveles diferenciados recibían los nombres de *Waystage* y *Vantage*. El prólogo a la edición de 1980 recomienda un enfoque funcional para la enseñanza de idiomas con el objetivo de "pasar la enseñanza de idiomas de su esterilidad escolástica dominada por las concepciones estructuralistas a un medio vital para el movimiento más libre de las personas y de las ideas". El *Threshold level* (nivel umbral en castellano) ha contribuido decisivamente a asentar en el ámbito de la didáctica de las lenguas el enfoque comunicativo ya que su interés se ceñía al estudio del lenguaje en uso.

El actual MCER trasciende con mucho el previo modelo de *Threshold level*, ya que, en primer lugar, nace con la pretensión de convertirse en un referente para la docencia, el aprendizaje y la evaluación de todas las lenguas de la Unión Europea, no sólo de la lengua inglesa. Además, no se limita a marcar unos objetivos lingüísticos comunes sino que incluye 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. La pormenorizada elaboración de las tablas de descriptores constituye una de sus principales aportaciones.

### 2.2. OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICOS

Como ya hemos comentado, el MCER nace con el objetivo de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea.

Con ese propósito 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 divide en competencias generales y comunicativas.

A estos objetivos de naturaleza lingüística, podemos añadir los objetivos de carácter político, tales como la tendencia a equiparar a todos los europeos para el reto de la creciente movilidad internacional, la promoción de la comprensión mutua y la tolerancia, respetando las identidades y la diversidad cultural de los estados miembros, satisfacer las necesidades socioeconómicas de una Europa plurilingüe, etc.

### 2.3. ENFOQUE ADOPTADO

El enfoque teórico adoptado presenta una cierta variación dependiendo de cuál sea su objeto de estudio: bien la concepción del lenguaje propiamente dicha o bien la forma en la que aprenden los alumnos. Por una parte tanto el Consejo de Europa, artífice de este documento, como el propio Marco definen un uso netamente funcional, activo y comunicativo del lenguaje, persiguiendo un enfoque de enseñanza de lenguas basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos, partiendo de la idea de que el principal objetivo de la intervención educativa en el área de lenguas extranjeras, reside en la consecución por parte del alumno de cierto grado de competencia comunicativa:

*“La competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de ellos comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (p. 14). Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.” (p. 13).*

Si la lengua extranjera se entiende fundamentalmente como un nuevo instrumento de comunicación, el dominio de los aspectos *funcionales* (funciones del lenguaje: pedir información, saludar, despedirse, presentarse...) y *nocionales* (ámbitos conceptuales y experienciales) es un elemento básico para optimizar su uso. La priorización de las funciones y nociones debe llevarse a cabo empezando por las que tienen un grado máximo de aplicabilidad y teniendo en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos. De aquí la importancia del contexto más inmediato al alumno en la planificación de las situaciones comunicativas. El alumno constituye el núcleo principal de interés (*learner-centered approach; humanistic techniques* de Gertrude Moskowitz). Se insiste no en el código, sino en el alumno, verdadero protagonista del proceso de comunicación.

El enfoque adoptado, la concepción de la lengua, las escalas de descriptores, los niveles comunes de referencia o los propios objetivos del marco ponen claramente de manifiesto el énfasis comunicativo del que se hace gala. Sin embargo, esta perspectiva se torna ecléctica cuando se trata de abordar el proceso de aprendizaje de los alumnos (al que se dedica el capítulo 6 y 7 del MCER) tal y como muestra el siguiente párrafo:

*“¿Cómo aprenden los alumnos? Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla, así que el profesor debe proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica. Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. Otros, por su parte, creen que los alumnos que han aprendido reglas gramaticales y vocabulario suficiente podrán utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los profesores siguen posturas eclécticas, reconociendo que los alumnos requieren un abundante input lingüístico, contextualizado e inteligible, y oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita mediante una combinación de enseñanza consciente y una práctica en destrezas de comunicación. Ciertos teóricos creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos. Existe una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que se otorgue a unos elementos frente a otros.” (p. 138).*

## 2.4. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Las escalas o niveles comunes de referencia son una de las mayores aportaciones que el Marco presenta con el principal objetivo de ayudar a describir los diversos niveles de destreza lingüística. Se distinguen tres niveles principales:

A	B	C
<b>Usuario Básico</b>	<b>Usuario Independiente</b>	<b>Usuario con dominio</b>
A1 – Acceso	B1 – Umbral	C1 – Dominio operativo eficaz
A2 – Plataforma	B2 – Avanzado	C2 - Maestría

**Nivel A1 (Acceso o *Breakthrough*):** El nivel más bajo del uso generativo de la lengua. El alumno puede interactuar de forma sencilla, plantear y contestar preguntas sobre sí mismo y su entorno, y realizar afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas cotidianos.

**Nivel A2 (Plataforma o *Waystage*):** Incluye las funciones sociales (saludar, invitar, ofrecer...), así como el desenvolvimiento en la vida social en una versión simplificada de las transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero (conseguir información, comprar en una tienda, operar en un banco o una oficina de correos...).

**Nivel A2+ (Grado elevado del nivel Plataforma):** Supone la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones: iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara; desenvolverse en intercambios cotidianos; hacerse entender e intercambiar ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria; ser capaz de mantener monólogos sencillos para expresar cómo se siente o describir su entorno, sus gustos y sus actividades.

**Nivel B1 (Umbral o *Threshold*):** Contempla el caso de un viajero que va a un país extranjero. Incluye la capacidad de mantener una interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones, y la capacidad de enfrentar de forma flexible problemas cotidianos.

**Nivel B1+ (Grado elevado del nivel Umbral):** Añade al nivel anterior el intercambio de cantidades de información: tomar notas, resumir, dar opinión, entrevistar, dar instrucciones, intercambiar información factual...

**Nivel B2 (Avanzado o *Vantage*):** Incluye la capacidad de argumentar eficazmente en un debate o negociación; desenvolverse con soltura, fluidez y espontaneidad en un discurso de carácter social, incluso en un entorno ruidoso, aunque no se haga siempre con elegancia, y utilizando

frases hechas para ganar tiempo; y tener gran consciencia de la lengua, siendo capaz de corregir errores que den lugar a malentendidos y planificando el propio discurso según el efecto que va produciendo en el oyente.

**Nivel B2+ (Grado elevado del nivel Avanzado):** Nuevo énfasis en las destrezas del discurso que se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación) y guarda relación con la coherencia y la cohesión. En este nivel se encuentra una concentración de elementos sobre la negociación.

**Nivel C1 (Dominio operativo eficaz o *Effective Operational Proficiency*):** Caracterizado por un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio, lo que permite una comunicación fluida y espontánea.

**Nivel C2 (Maestría o *Mastery*):** Este nivel no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de éste, sino que pretende caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes: ser capaz de transmitir matices sutiles de sentido, manejar una amplia serie de mecanismos de modificación, expresiones idiomáticas y coloquiales, y sortear dificultades con discreción sin que el interlocutor se dé cuenta.

*Adaptado del apartado 3.6. (La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia). Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 36-39*

Cada uno de estos seis niveles globales se describe de forma más detallada para las distintas destrezas que el marco diferencia (Comprensión auditiva, Comprensión lectora, Interacción oral, Expresión oral y Expresión escrita) pero también según las actividades a realizar o las estrategias que se deben emplear. Así, dentro de la expresión oral existen descriptores para actividades como dirigirse a un público mediante un monólogo sostenido bien para describir una experiencia determinada, bien para presentar una argumentación en un debate, realizar declaraciones públicas, hablar a una audiencia, informar o dar una opinión, etc. Dentro de las estrategias de expresión, que definiremos más adelante, se proporcionan escalas ilustrativas para la planificación, la compensación, el control y la corrección.

El primero de los cuatro anejos que acompañan al MCER se dedica a presentar diversas orientaciones para la formulación de los descriptores, necesarios para determinar los diferentes niveles lingüísticos alcanzados. Así, se destacan cinco características principales:

1. *Formulación positiva*: Si los niveles de dominio de la lengua tienen que servir de objetivos, entonces se requiere una formulación positiva de los descriptores. No obstante, las escalas de dominio de la lengua centradas en el examinador y las escalas de valoración de exámenes para la formulación de enunciados en los niveles inferiores están redactadas de forma negativa.
2. *Precisión*: Los descriptores deben describir tareas concretas y grados concretos de destreza a la hora de realizar tareas.
3. *Claridad*: Los descriptores tienen que ser transparentes y no estar dominados por la jerga; tener una sintaxis sencilla y una estructura explícita y lógica.
4. *Brevedad*: Un descriptor no debería exceder de 25 palabras (unas dos líneas). Los ejemplos presentes en la tabla que acabamos de mostrar son más largos por tratarse de una tabla de carácter más general.
5. *Independencia*: Los descriptores breves y concretos se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación continua.

Adaptado del apartado 3.6. (*La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia*). Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 197-199

### 3. LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA

#### 3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En el prefacio al libro *Discussions that Work. Task-centred fluency practice*, Penny Ur se queja de la ingente cantidad de tiempo que, como profesores de lenguas extranjeras, dedicamos a la explicación de las particulares características estructurales, léxicas, sintácticas, semánticas y fonéticas del idioma que estamos enseñando. El proceso que normalmente seguimos es el siguiente: comenzamos identificando ciertos elementos lingüísticos en un contexto, los presentamos tanto en su forma como en su contenido y proponemos a nuestros alumnos un determinado número de ejercicios que posibiliten su práctica. Finalmente corregimos y evaluamos el resultado de estos ejercicios. Sin embargo, cuando los estudiantes parecen dominar las estructuras lingüísticas recientemente aprendidas, en ocasiones, nos podemos encontrar con la sorpresa de que no son capaces de utilizar esos conocimientos para expresarse en una situación comunicativa concreta. En mayo de 2000, la Comisión Europea publicó el *European Report on Quality of School Education*, según el cual España ocupa-

ba el penúltimo lugar (sólo por delante del Reino Unido) en el número de jóvenes de entre 15 y 25 años, menos del 60%, que declaraban ser capaces de mantener una conversación en la lengua extranjera que estudiaron, muchos de ellos durante más de siete años.

La consideración de la lengua más como una destreza que como una estructura, ha supuesto un cambio radical tanto en la percepción del lenguaje propiamente dicho, como en los propios planteamientos de la didáctica de las lenguas. 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 persigue el 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”.

#### 3.2. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA

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* añade una quinta categoría:

- *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, el Marco Común Europeo divide los componentes competenciales necesarios para abordar con éxito una situación comunicativa en dos grandes apartados: las competencias generales y las competencias comunicativas.

A) COMPETENCIAS GENERALES (Tomadas del Informe Delors de 1996, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century "Learning: The Treasure Within"):

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) COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

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

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

Adaptado del capítulo 5 (Las competencias del usuario o alumno).  
Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 99-120.

3.3. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL

El Marco Común Europeo dedica su cuarto apartado a presentar de forma detallada, las diferentes categorías de descripción del uso de la lengua a las que da cabida. Además de examinar las competencias que el usuario debe poner en funcionamiento para poder comunicarse en distintas situaciones, se detallan de manera muy pormenorizada todas las variables que puedan incidir en el uso de la lengua: el contexto en el que se va a utilizar el idioma, los temas de comunicación más frecuentes, los objetivos que se persiguen mediante la comunicación, los tipos de texto, las particularidades de cada proceso comunicativo, etc.

La siguiente cita puede resultar significativa para entender buena parte de los conceptos que maneja el MCER (que aparecen aquí en negrita). Además pone de manifiesto la concepción del lenguaje basado en la acción que definen:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir textos relacionados con temas y en ámbitos específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. (p. 9).

Comencemos por poner de manifiesto que las convenciones de la comunicación oral son diferentes a las de la comunicación escrita. La comunicación oral requiere un ajuste constante del mensaje y su duración es temporal. Los interlocutores, emisor y destinatario, se concentran en el proceso, en transmitir el mensaje, más que en los medios que utilizan; así, se pueden dar irregularidades sintácticas y la fluidez se convierte en un factor primordial. El texto escrito como producto, por el contrario, tiene una proyección hacia el futuro y exige una mayor corrección ya que tiende a permanecer en el tiempo.

A continuación, pasamos a presentar las actividades y estrategias comunicativas de la lengua que entran dentro de lo que consideramos como comunicación oral. El MCER distingue cuatro tipos de actividad comunicativa (comprensión, expresión, interacción y mediación). En esta ocasión, analizaremos las actividades y estrategias de expresión oral, de comprensión auditiva y de interacción oral, ya que resultan fundamentales en la comunicación oral.

Dentro de cada una de las estrategias de comunicación, distinguiremos cuatro apartados principales (planificación, ejecución, evaluación y corrección).

En las **ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL** (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Ejemplos de actividades de expresión oral: realizar comunicados públicos (información, instrucciones...); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas...). Éstas pueden suponer, por ejemplo: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas o elementos visuales; representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar.

Las **CUATRO ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN** persiguen la movilización de recursos, la búsqueda de equilibrio entre distintas competencias (maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias) para equiparar el potencial lingüístico disponible con la naturaleza de la tarea.

### 1. Planificación:

- Preparación: puesta en funcionamiento de los recursos internos.
- Atención al destinatario: el cálculo del efecto de estilos, tonos, estructuras del discurso o formulaciones.
- Localización de recursos: obtención de ayuda cuando se trate de una carencia.
- Reajuste de la tarea:
  - \* a la baja: no se han movilizad los recursos adecuados y el usuario opta por emprender una versión más modesta de la tarea.
  - \* al alza: después de localizar una ayuda apropiada, puede elevar el nivel de la tarea.
- Reajuste del mensaje:
  - \* **a la baja:** sin recursos suficientes, el usuario tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles;
  - \* **al alza:** los recursos lingüísticos complementarios de que pueda disponer durante la reelaboración pueden permitirle ser más ambicioso a la hora de expresar sus ideas.

### 2. Ejecución:

\* Estrategias de evitación, aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados, y estrategias de aprovechamiento, que permiten encontrar los medios para des- involucrarse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos:

- *Compensación:* hacer aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, parafrasear o describir aspectos de lo que se quiere decir, o “extranjerizar” expresiones de la LI;
- *Islas de seguridad:* al utilizar una lengua muy accesible y prefabricada, el usuario se siente seguro.
- *Apoyo en los conocimientos previos,* para crear puentes a través de una situación nueva o un concepto novedoso
- *Intento:* utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar.

### 3. Evaluación:

Tanto si el usuario de la lengua es consciente de la compensación como si no, la retroalimentación proveniente de la expresión facial y los gestos que se producen en la conversación le permite controlar el éxito de la comunicación (*Control del éxito*).

### 4. Corrección:

El usuario de la lengua puede controlar y corregir los aspectos lingüísticos y comunicativos de los deslizos momentáneos y los errores más frecuentes (*Autocorrección*).

*Adaptado del apartado 4.4. (Actividades comunicativas de la lengua y estrategias). Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 66-68*

## 3.4. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

En las **ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA** el usuario de la lengua recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado. Las actividades de comprensión auditiva incluyen: escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos...); escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); escuchar conferencias y presentaciones en público; escuchar conversaciones por casualidad. En cada caso, el usuario puede estar escuchando: para captar la esencia de lo que se dice (*skimming*); para conseguir información específica (*scanning*); para captar posibles implicaciones (*inferring*).

Las cuatro **ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN** suponen:

**1. Planificación:** identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso los *esquemas* apropiados.

**2. Ejecución:**

- *Encuadre*: establecer expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir
- *Inferencia*: mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos del mensaje para llegar a conocer el significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes. Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor.

**3. Evaluación:** La viabilidad del modelo al que se ha llegado por este proceso se comprueba con la evidencia de las claves co-textuales y contextuales para ver si “encajan” con el esquema puesto en funcionamiento: la forma en que uno está interpretando la situación (*Comprobación de hipótesis*).

**4. Corrección:** Si se identifica un desajuste hay que volver a la primera fase (*Encuadre*) en busca de un esquema alternativo que pudiera explicar mejor las claves mencionadas (*Revisión de hipótesis*)

*Adaptado del apartado 4.4. (Actividades comunicativas de la lengua y estrategias) . Marco Común Europeo de Referencia.(2003) Pp. 68-73*

**3.5. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ORAL**

En las **ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL**, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Suponen el uso de estrategias cognitivas y de colaboración tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto. Las actividades de interacción incluyen: transacciones; conversación casual; discusión formal o informal; debate; entrevista; negociación; planificación conjunta; cooperación práctica centrada en los objetivos.

**1. Planificación** de la interacción oral:

- Puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un “praxeograma” (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa)
- *Encuadre*: intercambios probables de la actividad
- *Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que puede darse por supuesto*: consideración de la distancia comunicativa entre los interlocutores

- *Planificación de los intercambios*: decidirse por opciones y preparar el desarrollo de los intercambios.

**2. Ejecución:**

- *Tomar la palabra*: Durante la actividad, los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabra para llevar la iniciativa en el discurso
  - *Cooperación interpersonal*: consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate
  - *Cooperación de pensamiento*: para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso.
- Petición de ayuda*: para poder pedir ayuda a la hora de formular algo.

**3. Evaluación:** Tiene lugar en el nivel comunicativo. Considera el ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del “praxeograma”*) y el grado en que las cosas funcionan como uno quiere (*Control del efecto y del éxito*).

**4. Corrección:** Los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan peticiones de aclaración que pueden estar en un nivel lingüístico o comunicativo (*Petición u ofrecimiento de aclaración*), así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (*Reparación de la comunicación*.)

**4. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL: ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES.****4.1. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL**

En este apartado nos limitaremos a mencionar y comentar brevemente alguna de las principales dificultades con las que los profesores de idiomas nos enfrentamos, en mayor o menor grado, a la hora de trabajar la destreza oral en el aula de idiomas, parte de ellas recientemente destacadas por Harris (2003: 233): **carencia de motivación** (dificultad con la que se encuentra el profesor de idiomas para convencer a sus alumnos para que se comuniquen con sus habituales compañeros en el idioma objeto de estudio en un contexto claramente artificial); **falta de espontaneidad comunicativa** (la espontaneidad de la comunicación desaparece y eso es un factor muy valorado por los estudiantes, especialmente los adolescentes); **frustración** (experimentada por los estudiantes al verse obligados a expresarse en un idioma en el que poseen unas capacidades lingüísticas muy inferiores a sus capacidades cognitivas y no poder mati-

zar sus ideas); **influjo de la L1** (los estudiantes tienden a traducir desde su idioma materno a la L2 buena parte de las expresiones que necesitan para comunicarse); **falta de confianza** (hablar un idioma extranjero no resulta sencillo y muchos estudiantes se avergüenzan de los errores que pueden cometer); **dificultad en la percepción del progreso** (resulta complicado convencer a los estudiantes de que hablar en el aula es útil y que desarrolla decisivamente su capacidad de expresión oral); **las pruebas a las que sometemos a nuestros estudiantes** (éstas suelen ser escritas y basadas mayormente en la corrección y no en la fluidez de la comunicación. Los alumnos todavía perciben que el verdadero examen es el examen escrito); **condiciones en las que impartimos docencia** (número de alumnos, espacios reducidos, dificultad para la movilidad de los pupitres,...).

#### 4.2. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS Y NO COMUNICATIVAS

Otro de los elementos que debemos tener en cuenta a la hora de abordar la enseñanza de la comunicación oral en el aula de idiomas, se refiere al hecho de que ciertas actividades que se presentan con un declarado propósito comunicativo pueden estar lejos de poseer todas las características de su categoría y combinan rasgos comunicativos con otros de práctica controlada. Existe, pues, un *continuum* entre las actividades de *practice* y las de *communication*. Jeremy Harmer (1992: 50) sintetiza las características que definen cada tipo en las siguientes:

NON-COMMUNICATIVE ACTIVITIES	COMMUNICATIVE ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• no communicative desire</li> <li>• no communicative purpose</li> <li>• form not content (ACCURACY)</li> <li>• one language item</li> <li>• teacher intervention</li> <li>• materials control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a desire to communicate</li> <li>• a communicative purpose</li> <li>• content not form (FLUENCY)</li> <li>• variety of language</li> <li>• no teacher intervention</li> <li>• no materials control</li> </ul>

Dentro de las actividades comunicativas propiamente dichas, Harmer distingue las siguientes categorías: *reaching a consensus*, *discussion*, *relaying instructions* (globoflexia y papiroflexia), *communication games*, *problem solving*, *talking about yourself* (personalisation and localisation), y *simulation and roleplay*.

Por su parte, el Diseño Curricular Base (1989: 345-348) establece 5 principios comunicativos, tomados del modelo de Johnson - véase Equipo

Pigmalion (1987) -considerados como pautas de aceptación generalizada para la confección del material didáctico y ejercicios de idiomas acordes con el enfoque comunicativo:

1.-**Information gap**: Rellenar un vacío de información. Si una de las funciones principales del proceso de comunicación es obtener la información que uno no tiene, la enseñanza del idioma debe aprovechar este aspecto para diseñar actividades y tareas que persigan la finalidad de rellenar este vacío de información.

2.-**Information transfer** (Principio de transferencia de información): Otro de los aspectos de la comunicación es la posibilidad de transferir una información del código oral al código escrito. Esta idea permite diseñar actividades cuya finalidad sea el paso de un código a otro, incluyendo el código visual.

3.-**Task dependence** (Principio de dependencia de la tarea): Se trata de que el alumno utilice para hacer algo concreto la información que ha obtenido. Las tareas deberían aproximarse lo más posible a las que el alumno realiza en la vida real, reduciendo las diferencias entre la clase y el mundo externo. Este principio es importante en la enseñanza de las destrezas receptivas, para asegurar que la operación de escuchar o leer se está realizando correctamente.

4.-**Jigsaw principle**: La coherencia del discurso se construye, entre otras cosas, a partir de las informaciones que van aportando los distintos interlocutores. Se pueden confeccionar actividades en las que el objetivo sea construir un todo coherente a partir de los fragmentos de información de los participantes.

5.-**Corrección para verificar el contenido**: El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en el que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar del error, consigue transmitir una información.

Algunos autores consideran también el **principio de la opcionalidad**. Una característica de la comunicación es la posibilidad de elección del hablante, tanto de lo que quiere decir, como de la forma en que quiere decirlo; y del oyente, que elige determinada interpretación entre otras posibles. Un tipo de ejercicios en los que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto. Esta es la filosofía que subyace a lo que ha venido a denominarse *negotiated syllabus*, el programa académico en el que ciertas partes son consensuadas entre los estudiantes y el docente, con vistas a obtener una enseñanza más respetuosa con los intereses y necesidades concretos de cada grupo de alumnos.

#### 4.3. LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

Las actividades comunicativas requieren diversos tipos de agrupamientos de los alumnos, según el tipo de actividad. Aunque el trabajo en grupos (*group work*) es muy adecuado para la práctica de conversaciones, debates, simulaciones o roleplays, el trabajo en parejas (*pairwork*) es clave en un enfoque comunicativo porque aumenta la posibilidad de práctica, al permitir la actuación simultánea de varios alumnos. El agrupamiento de los alumnos se puede realizar bien dejándoles que se coloquen según sus preferencias (lo que estimula más la comunicación pero puede originar problemas de disciplina), bien organizándolos el profesor según su nivel de inglés.

Si seguimos las pautas establecidas anteriormente por el MCER (véanse los apartados 3.3. y 3.5), deberíamos invitar a nuestros alumnos a ser conscientes y reflexionar acerca de las siguientes preguntas, todas ellas pertinentes para su propia organización de cualquiera de las posibles actividades comunicativas a realizar en el aula:

##### 1. Planificación:

*Preparación:* ¿Qué voy a decir?, barrido/tormenta de ideas. Toma de notas.

*Atención al destinatario:* ¿En qué contexto? ¿A quién me dirijo?

*Localización de recursos:* ¿Dónde puedo conseguir ayuda? (funciones, léxico, etc.)

*Reajuste de la tarea:* ¿Qué puedo decir? ¿Qué no sé decir?

*Reajuste del mensaje:* ¿Soy capaz de expresarme con la precisión requerida?

\* ensayo: individual/parejas/grupos.

##### 2. Ejecución:

*Compensación:* ¿He utilizado los circunloquios y las paráfrasis adecuadas para suplir mis carencias de vocabulario y estructura?, ¿He utilizado gestos, lenguaje corporal o expresiones faciales satisfactoriamente para transmitir el significado perseguido? ¿He definido las características de algo concreto cuando no recordaba la palabra exacta?,...

*Islas de seguridad:* ¿He utilizado apropiadamente las expresiones con las que me siento cómodo?

*Apoyo en los conocimientos previos:*  
*Intent.*

##### 3. Evaluación:

*Control de éxito:* ¿He estado alerta ante cualquier señal que me indique que mi interlocutor no me sigue?

#### 4. Corrección:

¿He dicho lo que quería? ¿Lo he expresado correctamente? ¿He reformulado lo que quería decir sin interrumpir la fluidez del discurso?

#### 4.4. LAS PRUEBAS COMUNICATIVAS

Para terminar, presentaremos muy sucintamente las principales características que los profesionales de la enseñanza de idiomas deberemos de tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la elaboración de pruebas comunicativas, en estricta coherencia con el enfoque propugnado desde un principio, y ya recogidas en el Diseño Curricular Base anteriormente aludido (p. 350):

1.- *Basarse en la interacción:* La comunicación oral implica no sólo la modificación de la expresión facial y el contenido del mensaje, sino también una combinación de las destrezas receptivas (escuchar) y productivas (hablar). Aquello que diga el hablante dependerá en parte de lo que diga su interlocutor.

2.- *Tener un margen de imprevisibilidad:* Si se supiera de antemano lo que el interlocutor va a decirnos no tendría objeto la comunicación. El alumno debe ser capaz de manejarse con cierta improvisación.

3.- *Estar contextualizadas:* Todo uso de la lengua se produce dentro de un contexto que incide en el tipo de formas lingüísticas que se usen.

4.- *Estar relacionadas con la vida real,* en particular con el contexto más inmediato de los alumnos.

5.- *Haber sido probadas previamente en clase,* lo que permitirá también valorar la efectividad de las técnicas de enseñanza (*evaluación formativa*).

#### 5. CONCLUSIONES

Con el presente artículo, hemos querido presentar alguno de los criterios metodológicos más recientes en la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del ámbito educativo español.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, diversas disposiciones legislativas estatales y autonómicas ya han realizado la transposición de los postulados comunicativos consagrados por el MCER. Aunque, a primera vista, esto pudiese parecer el final del camino, se trata únicamente de un primer estadio; resta ahora la dotación por parte de las administraciones de los medios materiales y personales precisos para su adecuada implementación en el aula, prestando una atención especial a la formación inicial y continuada de los docentes, una tarea laboriosa, aunque plenamente justificada desde la perspectiva inmediata de la plena integración europea.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARIO TRIGUEROS, C. "La enseñanza de las lenguas extranjeras en una sociedad pluricultural: El European Language Portfolio" (2001). [http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas\\_extranjeras](http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras)
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford University Press. London, 1962.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. "Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?". *TESOL Quarterly* 31/1 (1997): Págs: 141-152.
- CONSEJO DE EUROPA *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español. 2002.
- EQUIPO PIGMALIÓN *La enseñanza del inglés*. Narcea. Madrid, 1987.
- GRICE, H. P. "Utterer's meaning and intentions". *Philosophical Review*, número 78. Págs.147-177. 1969.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold. London, 1985
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. Harlow, 1992.
- HARRIS, M. "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOIF" en *Actas del segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid. (2003). Págs.233-245.
- HOPKINS, A. "The Council of Europe. What is it? And what does it do for us?". *MET* 10/4 (Oct. 2001): Págs. 44-48.
- HYMES, D. "On Communicative Competence". J. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin. Harmondsworth, 1972.
- LOMAS, C. & OSORO, A. "De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 27 (abril 2001): Págs. 8-27.

El número, agente integrador del conocimiento

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

#### **DIRECCIONES WEB:**

Council of Europe <http://www.coe.int>

Centre for Information on Language Teaching and Research  
<http://www.cilt.org.uk>

National Advisory Centre on Early Language Learning  
<http://www.nacell.org.uk>