

## COMUNICAR EN INGLÉS: UN APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO A TRAVÉS DE UN APRENDIZAJE SOCIAL

JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS \*

### RESUMEN

El desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua añadida no es exclusivamente un aprendizaje lingüístico sino que se trata, también, de un aprendizaje social. El alumno que aprende una segunda lengua necesita poner en juego una serie de estrategias de tipo social que le resultan imprescindibles a la hora de enfrentarse al proceso de interacción continua que tiene lugar en el aula. En el trabajo se describen dos tipos de experiencia en este sentido; una llevada a cabo en una situación auténtica de comunicación en un medio natural inglés y la otra en un medio escolar ordinario. En ambos casos se pone de relieve la importancia del desarrollo del 'lenguaje formular' a modo de una interlengua 'españolés' y se verifica que no es posible hablar de una 'competencia lingüística' en los alumnos sin englobar la competencia social-comunicativa que nos informa de la manera en que un mensaje, un segmento de discurso, contiene actos ilocucionarios apropiados gramaticalmente a un contexto determinado.

### PALABRAS CLAVE

*Glosodidáctica; actividades comunicativas; lenguaje formular; información contextual; interlengua; interacción; estrategias cognitivas; estrategias sociales.*

---

\* Doctor en Filología Inglesa y Catedrático del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Santiago.

«As long as the specialist guards his own results, they are vague in meaning and uncertain in content. That individuals in every branch of human endeavor be experimentalists engaged in testing the findings of theorists is the sole guarantee for the sanity of the theorist.»

John Dewey, *Essays in Experimental Logic*, 1916, p. 442.

«The result of any act of communication is the product of a strictly linguistic component (speech and an extra-linguistic component (the situation); each of which varies from one extreme case to another.»

P. Charaudeau, «L'analyse lexico-sémantique recherche d'une procédure d'analyse», *Cahiers de Lexicologie*, París, Didier Larousse, 1971, I, 18, p. 8.

## INTRODUCCIÓN

La década de los ochenta se inaugura, sin duda, con el inicio de una nueva circunvolución en la génesis del proceso glosodidáctico. La convicción de que muchos alumnos que aprenden una lengua extranjera pierden a menudo su interés y pasan a considerar esta lengua como 'irreal' además de 'extranjera' y como carente de significación, ha planteado la urgente necesidad de tomar en cuenta los 'intereses' particulares de cada alumno en el marco de unas estrategias de enseñanza orientadas hacia la comunicación, y que tratan de mitigar el abuso de las tradicionales técnicas de 'descripción' en la lengua extranjera en favor de un 'hacer', un 'decir' y un 'significar' cosas en la nueva lengua. Esto supone un movimiento desde lo que parece que resulta ser interesante para los alumnos hacia una enseñanza enraizada en los auténticos intereses de éstos, y el paso de un estado de cosas basado en actividades 'manipulativas' hacia una situación caracterizada por actividades 'comunicativas' que insisten sobre la necesidad de preparar a nuestros alumnos para una futura interacción social en la lengua que aprenden (Trim, 1979: 16), sirviéndose de enunciados cuyas cualidades semánticas y pragmáticas han sido tomadas en consideración previamente en una situación de aula.

## HACIA UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS MODERNAS

En realidad, más que movernos a impulsos del péndulo glosodidáctico, parece que hemos estado progresando en espiral desde hace varios siglos al retomar los mismos problemas bajo nuevas perspectivas. Esta progresión, en definitiva, se ha limitado siempre a la búsqueda de nuevas formas de acceso al significado. Las bases psico-sociolingüísticas y pedagógicas que sustentan la aproximación comunicativa de orientación nocional-funcional, la más prometedora tendencia actual en glosodidáctica (Council of

Europe, 1979), confirman esta afirmación. En efecto, en sus fundamentos filosóficos se observa que el desarrollo de una teoría de 'actos de habla' por parte de una serie de filósofos anglosajones ligados a la tradicional filosofía analítica (Austin 1962, Searle 1969) contribuye positivamente al hallazgo de una salida a la 'tenaza' impuesta por la controversia secular entre racionalismo y empirismo que tanto ha condicionado la didáctica de los idiomas (Vez, 1979).

También se reconoce al 'significado' como una preocupación más evidente en la lingüística contemporánea. El lenguaje como hecho social cobra un interés creciente (Halliday, 1978) que se traduce en una serie de coberturas metodológicas, de corte funcional, que rememoran los viejos principios de la tradición Malinowski-Firth. La individualización del proceso glosodidáctico, el 'focus on the learner', la necesidad de marcos flexibles para el aprendizaje, etc., estaban ya presentes en las intuiciones de Otto Jespersen hace casi cien años (Jespersen, 1904). La necesidad, en fin, de recurrir a ayudas visuales —hoy traducido a una apoyatura tecnológica multi-sistémica— (Alexander et al., 1980) había sido manifestada teórica y prácticamente por Comenio en el siglo XVII (Comenius, 1659).

Si hay unas relaciones básicas que vuelven a surgir cuando parecían definitivamente enterradas y olvidadas, tiene que haber unas razones para ello. Y es que la progresión en espiral aquí supuesta permite, en este caso, el que en cada circunvolución se alcancen nuevos niveles y se puedan penetrar mejor las diferencias al tiempo que las semejanzas, así como la razón de los hechos.

Tal vez ninguna otra disciplina pedagógica haya experimentado un desarrollo tan rápido y variado como la didáctica de las lenguas modernas. Esta probabilidad debiera ser suficiente como para suponer que, lejos de las polémicas académicas, la progresión en glosodidáctica adolece todavía de su paso por el crisol de la comprobación y experimentación en los lugares propios del aprendizaje lingüístico. Cualquier proposición que hagamos desde los campos de investigación teórica tiene que fundamentarse en la **ciencia** y en la **experiencia**, una y otra no como líneas paralelas sino como componentes armónicos de una única argumentación dialéctica que desemboque en la eficiencia de unos hechos. Sin duda, son las aulas de idioma el lugar hacia el que debemos dirigir nuestra mirada a la hora de estas comprobaciones. En este sentido, el presente trabajo trata de responder a esta necesidad de verificación de las hipótesis en el marco de las experiencias escolares.

## EL ALUMNO EN EL AULA DE IDIOMA: SUS ACTITUDES Y SUS PODERES

Si, como se indicó más arriba, las exigencias de una orientación comunicativa del lenguaje pasan por el abandono de las tradicionales técnicas de descripción en favor de un hacer, un decir y un significar cosas en la nueva lengua, habrá que suponer que no debe bastarnos a los profesionales de la enseñanza de idiomas con que nuestros alumnos

sepan describir e ilustrar a nivel léxico y estructural la acción de enfadarse o alegrarse en el idioma que aprenden, sino que habrían de ser capaces, además, de 'alegrarse' y 'enfadarse' en la lengua en cuestión.

Una auténtica aproximación comunicativa a una lengua moderna, aunque sea a través de un inglés o un francés no-auténtico, exige una contribución personal y social del alumno a su proceso cognitivo de aprendizaje lingüístico.

De hecho, la experiencia me ha ido convenciendo año a año que el desarrollo de una competencia comunicativa en nuestros alumnos no es tan sólo un problema de **aprendizaje lingüístico** sino que lo es, también, de **aprendizaje social**. El desarrollo de estrategias sociales en los alumnos que faciliten la necesaria interacción comunicativa en el aula de idioma toma, a su vez, en consideración el inestimable potencial de las actitudes y los poderes con que estos alumnos acuden a su aula de inglés o francés.

Nadie duda del hecho de que para que la comunicación tenga lugar, el alumno debe tener algo que comunicar; debe producirse la 'necesidad' de comunicar. Además, el hecho comunicativo en sí tiene que tener lugar en un contexto social para que sea auténticamente significativo para el alumno. Esta afirmación nos lleva a considerar que si hay algo que va a resultar significativo para el alumno, este 'algo' debe guardar relación con su particular 'espacio vital'.

Una consideración no-restrictiva del 'espacio vital' del alumno, más allá de las limitaciones de la propia aula, ha hecho tomar conciencia a un gran número de profesionales en la década actual de que los alumnos tienen necesidades y capacidades diferentes, que aprenden a ritmo diverso y que un método o sistema único no es igualmente apropiado para todos ni consigue los mismos resultados con unos y otros. La adopción de estrategias individualizadas, el desarrollo de una cierta autonomía en el proceso glosodidáctico y la posibilidad de utilizar un nuevo tipo de materiales dan cuenta, actualmente, de **cómo** se trata de afrontar este 'espacio vital'. En el plano lingüístico, al interrogante **¿qué** contenidos deben suministrarse al alumno de idioma de acuerdo con sus necesidades? se intenta responder con la elaboración de inventarios léxico-estructurales pensados a partir de criterios semántico-pragmáticos próximos a las nociones y funciones básicas que el alumno ha adquirido ya en su L1.

La conexión entre material y alumno, la situación de éste, lo que hace en la lengua, lo que quiere de la lengua, etc., revelan un interés renovado por 'llegar al alumno' siguiendo el viejo principio pedagógico de que sin este objetivo la enseñanza no cumple su misión. Se trata, en fin, de recordar quiénes son nuestros alumnos y lo que estos niños o adolescentes traen consigo a la situación de aprendizaje: sus poderes. El poder de aceptar o rechazar, el poder de elegir, el poder de definir.

En una sociedad en cambio permanente, donde los sistemas educativos tratan de adaptarse a las consecuencias de estos cambios, es lógico suponer que un sistema de aprendizaje lingüístico no puede basarse en la imposición, dejando al sujeto el simple

poder de aceptar o rechazar. Pero también resulta difícil creer que, dadas las estructuras actuales de la mayoría de las situaciones en que se desarrolla el aprendizaje de lenguas extranjeras, podamos entregar en su totalidad el acto de aprendizaje al alumno.

Por esta razón, en mi opinión, se hace necesario un compromiso entre la segunda y la tercera alternativa arriba mencionadas a fin de ofrecer al alumno que aprende una lengua extranjera una gama de contenidos y estrategias de aprendizaje tan amplia como sea posible y de la que él pueda **elegir** la que mejor se adapte a sus capacidades intelectuales, los materiales de que dispone y las necesidades que se le plantean, al mismo tiempo que se le da el poder de **definir** o bien **sugerir** otras posibilidades. En otras palabras, cabría aquí pensar con Brumfit (1979: 19) que «language teaching is not packaged for learners, it is made by them».

### UNA EXPERIENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS EN LA E.G.B.

A la hora de afrontar la práctica comunicativa del inglés en el aula conviene recordar que tal 'práctica' nada tiene que ver con las 'prácticas' del tipo «questions and answers», etc. El alumno cuando pregunta no busca simplemente los hechos sino la explicación de los mismos, las generalizaciones sobre la realidad que el lenguaje hace posible explorar. De aquí que la práctica de

what's that?

—That's a book

And what is this?

—This is a chair

con un libro y una silla a la vista del alumno no es 'exactamente' un ejercicio comunicativo donde queda patente la función heurística, sino más bien una cierta frustración en la nueva lengua a la hora de constatar este modelo en ella.

Mi experiencia ha tratado de verificar la hipótesis que hasta aquí he venido perfilando en torno al hecho de que el lenguaje para el niño de EGB se define por sus usos: es algo que sirve a un conjunto de necesidades. Para él el lenguaje es 'hacer algo' en lo que exista siempre significación. La desvirtualización de esta imagen en la presentación de un inglés desnaturalizado trae consigo la no-necesidad de esta lengua y su rechazo, o bien su mera aceptación como una asignatura más del curso que tiene que aprobar.

De este modo, la experiencia ha tenido lugar en dos etapas. En un primer momento se trató de comprobar la posibilidad de que todas las imágenes que se le presenten en inglés puedan ser una evocación o una representación de aquellas funciones con las que el alumno está ya familiarizado en su L1. Para ello fue necesario averiguar qué funciones resultaban más significativas, y por tanto más auténticas, a fin de poder reinterpretarlas más tarde en el código metodológico del aula de inglés.

Nada me pareció, en este sentido, más interesante que afrontar el análisis de una si-

tuación auténtica de comunicación en un medio natural inglés por parte de alumnos españoles de EGB. El experimento se llevó a cabo gracias a la posible participación de cuatro escolares y yo en una convivencia internacional organizada por C.I.S.V. (Children's International Summer Villages) bajo patrocinio de la UNESCO<sup>1</sup> durante una estancia de un mes en la Pennsylvania School for the Deaf (Filadelfia) en los Estados Unidos. El interés del programa para mi propósito radicaba en el hecho de que los niños tenían que integrarse totalmente en un medio natural de habla inglesa junto a otros niños y adultos, donde sólo podían usar su propia lengua entre sí y esto ocurría raras veces debido al programa y a su rigurosidad en este aspecto. La 'inmersión' en el medio natural estaba respaldada por el hecho de que toda la actividad era en inglés en el marco de una cultura inglesa. Los niños habían, así, de cantar en inglés, jugar en inglés..., comunicar en inglés. Del 'ambiente' del albergue y sus condiciones de intensidad en la convivencia se esperaba poder establecer relaciones personales que favoreciesen la interacción y potenciasesen todo tipo de comportamiento lingüístico, con especial atención a la 'necesidad' natural de comunicar en inglés. Los cuatro niños seleccionados (dos niños y dos niñas de un colegio privado y uno estatal respectivamente, naturales de Santiago de Compostela) habían estudiado inglés en 4.º y 5.º EGB, curso que acababan de finalizar.

Los resultados se basan en la directa observación diaria de su comportamiento lingüístico y las estrategias y reacciones en lengua inglesa usadas en el medio. Una valoración global de la experiencia pone de manifiesto un interés creciente en el uso del inglés, después de la 1.ª semana de 'automarginación' que se observó en la actitud de cada uno de los cuatro niños, que comienza por una serie de intentos por recordar las reglas gramaticales aprendidas en clase y las palabras conocidas para ponerlas inmediatamente a 'funcionar'. Ante los reiterados fracasos obtenidos de estos intentos, expresados por los niños en la forma de que el inglés que habían aprendido 'no servía para nada allí', se observó un paulatino rechazo en el uso de las 'formas estructurales correctas', y previamente elaboradas 'mentalmente' o por escrito antes de decirlas, para adoptar la alternativa de 'pasar el mensaje' como fuera por el procedimiento más rápido. Los 'mensajes' así elaborados tenían en común la característica de concentrarse exclusivamente en aquellos elementos portadores de 'significado'.

Un detenido examen de los verbos con terminación '-ing' reveló que éstos nunca iban acompañados de su forma auxiliar. Algunas frases registradas de este tipo son:

«I leaving the room, O.K.?»

«We swimming in the swimming-pool» (por 'we were...')

«They playing there. We play?»

En la tercera semana se denotó un aumento de la confianza en usar indiscriminadamente, aunque no viniesen a cuento, oraciones correspondientes a fórmulas acuñadas aprendidas en el 'medio' y ya asimiladas, aunque, en muchos casos, de forma no total-

---

1. Estos programas de inmersión en pequeñas comunidades de niños de países de todo el mundo, generalmente con el inglés como lengua oficial de la comunidad, fueron ideados por la psicóloga Doris Allen en 1946 como medio de fomentar las relaciones de amistad entre los pueblos.

mente correcta. Entre las más frecuentes empleadas por los cuatro niños están:

I'm sorry	very very good	'This good, is good'
Excuse me	'what' your name?	dinner's ready!
I know it	I want this	go, go!
I 'dunno'	I want 'play'	what's the matter?
I see you	'Le's go'	etc.

En esta misma semana, los cuatro descubrieron que sus loables intentos por interactuar espontáneamente en inglés encontraban a menudo problemas de 'rechazo'. A medida que su confianza desencadenó su 'fluidez', los otros niños le entendían aún menos. A los problemas iniciales de comprensión de su nacionalidad cuando decían

«I'm 'espanish', from 'Espain'»

se venían ahora a sumar problemas de comprensión derivados de la fijación de fórmulas mal comprendidas, usadas insistentemente aún a pesar de no ser aceptadas.

Sin duda una de las estrategias que adoptaron por un igual los cuatro niños fue el **uso de fórmulas**. Durante las dos últimas semanas las oraciones elaboradas artificialmente con ayuda de los rudimentos gramaticales adquiridos en sus colegios, y con la información que en tal sentido solían recabar de mí, dejaron paso a un uso sistemático de fórmulas que sirvieron muy positivamente a la interacción más elemental que les permitió 'sobrevivir' en aquella comunidad.

Las fórmulas que aprendieron más rápidamente fueron aquellas que encontraron más útiles: expresiones que les ayudaban a aparentar que sabían de qué se trataba el asunto (un uso enfático de 'oh, yes!'), a participar en juegos y actividades, expresiones que le eran útiles en su necesidad de información constante, confirmación de dudas, aclaración de órdenes, etc. Este tipo de lenguaje les fue de extrema utilidad porque les permitió continuar participando en actividades que, a su vez, les proporcionaban contextos para el aprendizaje de nuevos repertorios. El hecho de mantener una posición activa en el medio se notó en la orientación de su progreso lingüístico hacia las 'condiciones pragmáticas' bajo las que determinadas locuciones se usaban de forma apropiada. Sus intentos por usar estas locuciones y comprobar el resultado, es decir, el hecho de poner en juego un mensaje y confirmar el 'feed-back' para ver si aquel portaba o no significado, fueron la estrategia definitivamente adoptada.

En la **Tabla de Fórmulas** (anexo final) se incluyen aquellas más usadas por los cuatro niños. Su clasificación en términos de las funciones pragmáticas que representan revela, a primera vista, la existencia de una gran variedad de expresiones que pueden describirse como propias de la interacción. Entre éstas aparecen las fórmulas rutinarias de salutación y normas de educación como «Hello, I'm sorry, thank you very much, please» etc. Hubo también un uso frecuente de fórmulas para intercambios de nombre e identificaciones personales («What's your name?, I'm X, my name is X»). Fue prolífico el uso de vocativos como llamadas de atención a sus compañeros y a los adultos, en una fórmula

recíproca de interacción. Mientras el «Hey you, leader!» era el vocativo propio para recabar atención de un adulto, otras dos fórmulas imperaron en su atención a otros niños: «Hey (English name)!» como expresión más cortés, y «Hey stupid» como más franca con aquellos niños que no caían tan bien.

Por medio de otras fórmulas de interacción, que en la tabla defino como 'control de lenguaje', los niños intentaron controlar su condición de 'pésimos hablantes' de inglés. Mediante su uso ponían de manifiesto cuando alguien les excedía en su capacidad de comprensión de la lengua («I don't understand») o cuando requerían de ayuda para controlar mejor su locución («How do you say in English...»). Su control del ritmo de la conversación lo efectuaron con fórmulas de indicación de su entrada en situación («You know what?», «I got a good idea...»), fórmulas para repetir, aclarar o expresar acuerdo («What?, O.K., what did you say?», y de ruptura de la conversación («Be quiet, shut up!»).

Muy relacionadas con estas fórmulas están aquellas otras mediante las que podían expresar su parecer a lo que otros decían o hacían («All right, O.K., very good, you copy me!...»), sus gustos en las comidas («I like this, It's good...») o comentarios acerca de la propiedad («That's mine, this is yours...»). Dentro del apartado clasificador de fórmulas de interacción, he incluido también las preguntas que exigían una respuesta de los niños o adultos a quienes se dirigían. Observé que las respuestas eran fáciles de interpretar para los 4 niños por ser predecibles a partir de la propia pregunta. La mayoría de éstas pretendían obtener 'feed-back' o información. Una atención especial merece el uso abusivo de «what are you doing?», ante el que los niños manifestaron que era la mejor manera de establecer el contacto social con los demás.

Esto demuestra que por medio de la interrogación —que en una situación de aula convencional sólo serviría al propósito de la manipulación de la estructura interrogativa en forma progresiva con una 'wh-word'— los niños descubrieron que tal interrogante no sólo obtenía información ('drawing') sino que también servía para realizar una función social importante para sus necesidades. Paralelo al uso de fórmulas interrogativas fijas, se observó un abundante abuso de la 'fórmula' para sus respuestas a las preguntas o comentarios de los demás miembros de la comunidad. La necesidad de disponer de una respuesta rápida siempre a punto ante cualquier comentario o interrogante, justifica a mi juicio este modo desmesurado de uso de fórmulas en sus respuestas.

Junto a las expresiones de fórmulas más significativas del uso de la función de la interacción, he clasificado en la tabla aquellas otras fórmulas específicas en su uso también limitado al control de la actividad lúdica. Me refiero aquí a expresiones con las que los niños seleccionaban sus actividades de juego («I want to play X»), se asignaban roles («I'm X»), distribuían intervenciones («me first», «my turn»), señalaban el cambio o fin de la actividad («no more, now finished») etc. Estas fórmulas específicas de su actividad lúdica, junto con las que describimos en la tabla como 'órdenes', 'repeticiones' o 'informadores', constituyen la mayor parte de sus conversaciones y, por tanto, de su 'corpus lingüístico inglés' en el medio estudiado. Con poco más que tales fórmulas estos niños fue-

ron capaces de jugar y mantener la interacción con los demás niños durante horas. Otra ventaja obtenida del uso casi exclusivo de estas fórmulas en las 2 últimas semanas fue el hecho de que —debido a que eran fórmulas correctamente formadas en su mayoría y bien pronunciadas y usadas— estos 4 niños, que se habían ganado la reputación de pésimos hablantes de inglés a su llegada a la comunidad, daban a todo el mundo la impresión de un progreso notable en su inglés, con lo cual eran mejor aceptados. Esto concluyó con un cambio en su actitud hacia el inglés, ahora mucho más positiva.

Además de las 'fórmulas', se observó también en esta experiencia la formación de los procesos negativos e interrogativos en las locuciones de los niños. En cuanto a la construcción de la negación advertí que el proceso presentaba una ligera diferencia en uno de los 4 niños con relación a la uniformidad del proceso en los otros tres. Un primer paso en el proceso de la negación, común a los cuatro, fue el uso de las fórmulas «I dunno». Otras fórmulas para expresar nociones negativas fueron:

I don't speak English	I don't understand you
I don't know	No more
I can't	No good
Don't do that	I 'not' playing (sin aux.)
I don't like	etc.

Un segundo paso, que se observó de una manera ya consolidada hacia la cuarta semana, fue asumir que las estructuras podían transformarse en negativas por el simple hecho de colocar 'no/not' delante del verbo, o, en estructuras sin verbo, ante la forma que se pretendía negar, Así, bajo el patrón

no / not + (V) + —

los cuatro niños **alternaron** fórmulas negativas, más o menos bien usadas, con expresiones negativas incorrectas que tenían en común el patrón arriba mencionado. La razón de la alternancia entre fórmulas bien elaboradas y expresiones como

I not sick	Me no
She no can find	No here
I no hungry today	You no play
I no got it	I no want to play

tal vez reside en el hecho de que, mientras el uso de la fórmula era el resultado de una asimilación por imitación, la producción de locuciones negativas incorrectas, como las de la lista, estaban siguiendo un proceso personal de ensayo y error. Basándonos en algunos de los ejemplos de la lista anterior, podría argumentarse que en este hipotético proceso de ensayo y error los niños habían seguido los procesos negativos de la lengua castellana y los habían aplicado a la negación de estructuras inglesas. En efecto, el proceso negativo en español inserta 'no' antes del elemento verbal o, en su ausencia, ante cualquier elemento que se quiera negar.

De hecho, como señalé antes, hubo una particularidad en uno de los niños en quien

observé el uso de 'don't' como elemento de negación alternando con las fórmulas 'no' y 'not'. Algunas de las oraciones seguían usando reiteradamente 'no' y 'not' y otras incluían un uso correcto de 'don't' como 'negador'. Esto nos hace pensar en un recuerdo gramatical aprendido en su colegio pero sin un dominio en su competencia comunicativa donde registré oraciones como «she don't likes me» junto a «I don't like X», lo que revela que la función del 'don't' no estaba totalmente interiorizada y que su uso obedecía a una variante de las otras formas 'no' y 'not' como auxiliares negativos.

En cuanto a la construcción de oraciones interrogativas, ya hemos visto que el uso de 'fórmulas' jugó un papel preponderante aunque no fue ésta la única estrategia seguida, particularmente en el caso de las 'yes-no questions'. En general observé que los 4 niños hicieron un uso prioritario y más abundante de 'yes-no questions' que de interrogativas con 'questions-words'. Las tácticas seguidas en su construcción y en el uso de las 'yes-no questions' fueron tres: a) una táctica muy común fue el simple uso de la entonación ascendente, utilizada preferentemente para verificación. Por medio del tonema ascendente los niños encontraron una manera fácil de formular 'yes-no questions'. La forma de estas preguntas guardaba cierta relación con las estructuras enunciativas producidas por otros sujetos en un momento dado, con la salvedad del uso del tonema ascendente en cuanto a su transformación en un proceso interrogativo. Entre algunos ejemplos registrados están:

Ah, chicken?	You finish?
You give me this?	Is my turn?
Got Kleenex, please?	You got ice-cream?
This is mine?	etc.

b) Una segunda táctica que se observó en la formulación de 'yes-no questions' fue el uso de 'tags'. Mientras dos de los niños introdujeron reiteradamente una 'tag' de su español: no?, en locuciones como

my turn, no?  
it's yours, no?

los otros dos hicieron populares 'tags' como: 'O.K.?' y algo que sonaba como 'huh?'

it's funny, huh?  
wait a minute, O.K.?  
tomorrow, O.K.?

además del uso, común a los cuatro, de la 'tag': 'yes or no?'

c) Una tercera táctica, que ya se mencionó, fue el uso de fórmulas para la producción de 'yes-no questions'. Teniendo en cuenta que el inglés tiene formas alternativas de producir 'yes-no questions', bien mediante el tonema ascendente o bien combinando este tonema con la inversión de sujeto y auxiliar o la introducción de 'do' donde no hay auxiliar, se puede asegurar que los 4 niños han seguido el camino más fácil, lo que a mi juicio significa un interés prioritario de la producción de 'significación' por encima de un buen

uso de la lengua. En cuanto a la estrategia seguida en la formación de las denominadas 'Wh-questions', sólo observé una dependencia de las fórmulas aprendidas, algunas de las cuales eran una forma de solicitar información ('What are you doing') y otras una manera de reclamar atención o afecto. Como quiera que en la mencionada tabla anexa se incluyen ya este tipo de fórmulas, sólo recordaré aquí 3 bastante frecuentes:

How much? (El intercambio comercial era frecuente)

What's your name?

What time is it?

Las fases, en definitiva, que se observan en el progreso en la comprensión y uso del inglés de estos 4 niños inmersos en un 'medio natural' no son, lógicamente, estadios de 'desarrollo' sino que corresponden a procesos operacionales en su 'funcionamiento' en el idioma. En el breve tiempo, aunque intenso, de su estancia en el medio se puede hablar de dos momentos bien diferenciados: las dos primeras semanas y las dos últimas. En cuanto a la 'fase' de la primera quincena, la característica más sobresaliente fue una preocupación general no tanto por comunicar en inglés con los demás sino por conseguir un 'manejo mínimo' de la lengua y establecer relaciones básicas sociales con los miembros de aquella comunidad.

Así, los niños se limitaron aquí a contener sus esfuerzos comunicativos y desarrollar sólo la función fática para el contacto social, en la que se ayudaban de una fuerte dependencia de medios no-verbales. Los gestos, mímica, etc. absorbieron gran parte de su competencia comunicativa inicial, para ir desapareciendo gradualmente a medida que adquirían más lengua y mejor dominio de las estrategias lingüísticas de la comunicación.

Esto se produjo en una segunda fase (la última quincena), en la que —como dije— su dependencia pasó a ser casi exclusivamente de 'fórmulas acuñadas' bien aprendidas y producidas, cuyo valor era, más que nada, interaccional. Naturalmente, era fácil ver que los niños tenían mucho más que decir que lo que eran capaces de producir en su transmisión, pero trataban de controlar sus necesidades comunicativas al grado de capacitación lingüística del momento. En los últimos días (sin duda el estado psicológico de la despedida ejercía ya su influencia) se apreció un deseo de ir más allá de los límites comunicativos impuestos por su competencia lingüístico-comunicativa, lo que nos lleva a concluir que en el momento de finalizar la experiencia los niños se encontraban a punto de entrar en una tercera fase donde el objetivo sería la propia comunicación, la consecución del mensaje sobre cualquier otro fin, para lo que un hablante usa del proceso generativo que le permite crear nuevas locuciones con ayuda de las reglas/patrones que ha 'extraído' de su proceso inconsciente de análisis.

La superación de esta fase, en el caso de haberse producido, hubiera desembocado en una preocupación por la 'corrección' y una atención al dominio de cuestiones gramaticales a fin de cumplimentar los requisitos estructurales de la morfosintaxis de la len-

gua, y un interés en las cuestiones fonológicas a fin de precisar más su 'expresión' y hacerse comprender mejor.

## CONCLUSIONES A LA PRIMERA EXPERIENCIA

Los factores contribuyentes al desarrollo de la competencia en inglés en estos niños, y, en definitiva, a la creación de una actitud positiva —que como dije anteriormente se produjo a mitad de la experiencia— pueden resumirse en tres: a) una serie de estrategias que favorecieron la fluidez en la conversación a través del juego sintáctico simple, desarrollando las estructuras gramaticales de una manera más automática; b) su falta de inhibiciones a la hora de experimentar con nuevas formas fonéticas y estructuras gramaticales provocaron un crecimiento considerable de su corpus lingüístico, si bien su uso no siempre era adecuado desde el punto de vista de la corrección; c) su habilidad para usar de la **información contextual** para saber acerca de qué se hablaba a su alrededor, permitió el desarrollo de su comprensión oral y escrita (la información escrita en notas, posters, anuncios, etc. era abundante).

Estos tres atributos o estrategias, considerados en su conjunto, supondrían un medio de garantizar el progreso de cualquier alumno de inglés. Pero unidos al deseo y la necesidad de interactuar en el 'medio', en el marco de una actitud altamente positiva, estos atributos constituyeron en esta experiencia una combinación insuperable.

Lo que en realidad adquirieron estos alumnos de E.G.B., trasladados a aquel medio natural de cultura inglesa, fue una 'interlengua': un 'inglés' a mitad de camino entre el auténticamente usado en aquella comunidad internacional de verano y el que, artificialmente, habían aprendido a manipular en las aulas de sus respectivos colegios. Tal interlengua favoreció la actitud de sentir la impresión, en su propia carne, de que eran capaces de 'hablar inglés', y que sus compañeros de experiencia les entendían y aceptaban en su interacción con ellos.

## EXPERIENCIA EN UN MEDIO ESCOLAR FORMAL

No cabe duda de que el hecho de trabajar en la propia 'realidad' de la lengua que aprendían los alumnos mencionados en la experiencia anterior facilitó enormemente su progreso en la misma. La posibilidad de un traslado de esa 'realidad' a las aulas con toda suerte de ayudas tecnológicas, estrategias 'role-playing', etc. es hoy, en cierta medida, más o menos posible. No obstante, lo que fundamentalmente creo que resulta aplicable a un marco escolar formal a partir de esta experiencia es la conclusión de que no basta con el simple hecho de apoyarse en materiales y situaciones reales (o simuladas reales), sino que es la **reacción positiva** que tiene lugar entre el alumno y el material lo que de verdad cuenta a la hora de que se produzca un aprendizaje lingüístico de este ti-

po, es decir, un aprendizaje en el que no sólo interesa el 'manejo' de oraciones específicas en inglés, sino que es también fundamental el dominio de las reglas de uso, de las reglas gramaticales y de las estrategias que —en definitiva— generan la capacidad discursiva que lleva a un alumno a poder interactuar en inglés.

La segunda etapa de mi investigación tuvo por objeto centrarme en la reinterpretación del 'lenguaje formular' y su valor para una situación del aula real de E.G.B., con todos sus condicionantes. Traté, en definitiva, de comprobar si seguía siendo posible, en la experiencia escolar cotidiana, hacer prevalecer el 'uso' del significado como un 'indicio' para la lengua por encima del uso de la lengua como un indicio para el significado.

La experiencia se llevó a cabo con 34 niños de una clase de 6.º de E.G.B. en el C.P. de Prácticas Anejo a la E.U. de Magisterio de Lugo, repitiéndose en años posteriores experiencias similares a esta inicial, a fin de comprobar los resultados en cursos piloto de 7.º y 8.º de E.G.B. La experiencia básica, inicial, que aquí paso a describir se ajustó a 3 líneas maestras que han permanecido constantes en posteriores investigaciones:

a) He considerado al alumno como individuo con una necesidades lingüísticas propias: Partiendo de sus poderes lingüísticos, el alumno se enfrenta a una realidad socio-lingüística y socio-cultural diferente, y le pedimos que responda ante ella con su 'lenguaje' en forma de lengua inglesa.

b) He considerado el proceso de estructuración de la nueva lengua a partir de la necesaria intervención del alumno en dicho proceso. Para ello fue necesario integrar, gradual y minuciosamente, la 'situación' y sus componentes con la estructura discursiva surgida de esta situación. En esta experiencia no hay que olvidar que los alumnos se enfrentaron a una 'situación de aula' que comportaba aquello que de fundamental existía —a partir del análisis realizado en la primera experiencia— en una 'situación' del mundo real (lenguaje formular, etc.).

c) He considerado la propia lengua moderna objeto de aprendizaje: el inglés como idioma extranjero. Más allá de su sistema impuesto de la lengua nativa del alumno, etc. está el hecho de que el alumno tiene que aproximarse a ella con la misma instrumentación que 'usa' para significar en la L<sub>1</sub>, es decir, con toda su personalidad. La evidencia de que cada lengua —como cada canción— posee su propia especificidad, y que la personalidad del alumno está 'acostumbrada' a la que caracteriza a su L<sub>1</sub>, hace suponer que al enfrentarse al inglés en este estadio básico del aprendizaje lingüístico como es la E.G.B., el alumno se está enfrentando también a un nuevo orden en un nuevo movimiento.

Teniendo, así en cuenta el hecho de que la experiencia no debía desatender ningún aspecto de la personalidad del alumno, traté de desarrollar una aproximación comunicativa al inglés en la que el alumno se enfrentase con un 'todo situacional' para, a partir de ahí, iniciar el proceso personal de estructuración lingüística. De él quiero resaltar tres hechos relevantes:

1).— Un primer paso consistió en tomar como punto de partida lo que frecuentemente, se ha venido considerando un punto de llegada: la combinación de una explotación de la situación lingüística con ciertas técnicas del drama (role-playing). Para ello recurrí a una aproximación global a la lengua situando al alumno en contacto directo con la percepción del 'habla inglesa' en situación. De esta forma el desarrollo de la actividad comunicativa seguía la dirección:

Role-playing → práctica contextzda. → Práctica gramatical

Tal dirección es contraria al procedimiento normalmente adoptado en la experiencia escolar e incluso se contradice con las recomendaciones de L.G. Alexander (1977) que entiende la transición de la gramática a la comunicación como una sucesión en la dirección:

Practice → Practice context → Role-playing/improvisation

Según mi esquema, la experiencia en 6º de E.G.B. partió directamente de la 'situación' lingüística —el contexto global— y desde ahí avanzamos gradualmente hacia la sistematización de la lengua. Se trataba de ser fiel a la hipótesis inicial de que es la situación la que, en condiciones naturales, crea el lenguaje y no al contrario.

El soporte de que me valí para este fin fue el uso de una tecnología glosodidáctica muy sencilla: el magnetófono como medio reproductor de los elementos orales del discurso, y el proyector de vistas fijas como recreador visual. Su sincronización permitió disponer de una situación lingüística y pedagógica, con elementos culturales, con un gran sentido de autenticidad dentro de las limitaciones del aula, a partir de la cual fue posible desarrollar diversas actividades destinadas a la explotación lingüística y pedagógica del 'contexto' que nos proporcionaba. Tal soporte favorecía no sólo la interacción discursiva en el aula, en el acercamiento personal de cada alumno y grupos de alumnos al contexto discursivo presentado, sino además el acceso directo al 'significante' del inglés para, desde ahí, pasar a profundizar en su 'significado'.

Un aspecto importante de las actividades desarrolladas en la explotación de este contacto con el todo lingüístico fue la introducción de la participación física integral del alumno. Mediante una serie de ejercicios de concentración y expresión corporal intenté crear en el alumno el sentimiento de que una condición previa en el aprendizaje lingüístico consiste en aprender a usar todo su cuerpo ya que 'lenguaje' no es sólo la manipulación de los órganos de fonación y articulación. Se le enseñó a sincronizar adecuadamente su expresión corporal con la enunciación de palabras y estructuras del inglés, a fin de que la significación se transmitiese de una forma natural. La importancia otorgada a este hecho, olvidado en las aproximaciones convencionales, se extendió hasta el punto de considerar que, incluso antes de producir un sonido verbal, el alumno debería estar envuelto físicamente en la situación.

El recurso utilizado para este fin fue la pantomima. Con ayuda de la mímica conseguí la participación de todo el grupo en esta forma de interacción, absorbiendo por entero la

personalidad de los niños y creando un clima en el aula favorable a la distensión, con la consiguiente concentración en los aspectos significativos. Por otra parte, el uso inicial de este medio me sirvió de baremo para evaluar el grado de comprensión que los alumnos demostraban de la situación en que trabajábamos. Los niños fueron conscientes de que su 'expresión' en la nueva lengua debería guardar relación con un cierto movimiento corporal. Sentados en sus pupitres no comunicaban adecuadamente en inglés. Al mismo tiempo intuían que más allá de los propios límites de ésta expresión corporal era donde surgía la 'dificultad'.

Pero la experiencia trataba, precisamente, de llegar a alcanzar este punto. A pesar de que la progresión fue muy lenta en este tipo de dinámica, se creó un deseo y una necesidad de comunicar. Este deseo y esta necesidad surgían, justamente, de la frustración de los niños al no poder comunicar verbalmente tal como quisieran. Una conclusión que parece intuirse aquí es que la mímica, como una expresión 'parcial' de la situación de comunicación, conduce directamente, integralmente, a la expresión verbal y a la consiguiente improvisación a la que recurren los alumnos para generar un cierto tipo de mensajes verbales significativos apoyados en la dimensión amplia de un acto de habla.

2).— Un segundo paso en el desarrollo de la experiencia vino como resultado de este deseo que embargó a los alumnos por 'lanzarse' a comunicar 'algo' en inglés de forma verbal. La apoyatura utilizada en esta ocasión fue no sólo de situaciones —como aproximación global a la percepción de un determinado discurso oral—, sino también de películas mudas y juegos lingüísticos. Una vez 'dominada' la situación a nivel de comprensión, percepción acústica, etc., los alumnos accedieron a un nuevo tipo de estrategia comunicativa: la dramatización verbalizada. Las mismas situaciones que sirvieran de base a la pantomima, se utilizaron como 'contexto' para la interacción verbal entre grupos de alumnos asumiendo roles diferentes en su acercamiento progresivo al intento personal de poner en juego un mensaje comunicativo, plenamente significativo, en su aula de idioma.

No se trató aquí de 'repetir' los enunciados y las mismas formas lingüísticas utilizadas en la situación original presentada a los alumnos. El objetivo fue, en todo momento, el acercamiento **personal** a una forma de expresión en inglés autónoma, creadora e innovadora. En este sentido, observé como —gracias a una interacción grupal bien equilibrada— el contexto situacional favorecía en los niños la disposición hacia una serie de actos de habla que, si bien no se correspondían exactamente con 'habla inglesa', no estaban tampoco aparentemente ligados a la impresión subyacente en su lengua nativa.

Podemos concluir, en este segundo aspecto, que en circunstancias de una fuerte motivación hacia el uso de la expresión verbal 'liberada', en el marco de un proceso interaccional grupal no-directivo, y con un contexto dominado previamente a nivel de expresión no-verbal que provoca el uso de la nueva lengua, estos alumnos fueron capaces de desarrollar una serie de funciones comunicativas orales con las que intentaban aproximarse a la 'significación' que pretendían hacer llegar a sus compañeros y a mí.

Esta especie de 'interlengua' que los alumnos desarrollaron en el aula como resultado del deseo de comunicar en inglés, sin haber aún adquirido la competencia lingüística necesaria para su correcta utilización, se puso todavía más de relieve en la **práctica contextual** que llevamos a cabo en actividades fuera del marco de la situación conocida. Me refiero al uso de 'películas mudas' y de juegos lingüísticos. En el primer caso, se trataba de proporcionar al alumno un marco de referencia (un contexto) no asimilado previamente, pero con elementos muy semejantes a los de las situaciones iniciales, a fin de ver cómo los niños desarrollaban su potencial significativo haciendo uso de las **fórmulas rudimentarias de su 'interlengua inglesa'**. En cuanto a los juegos lingüísticos, su característica fue la ausencia de algún tipo de soporte visual o sonoro. La propia motivación lúdica y la interacción verbal de todo el grupo —yo incluido— constituyeron el motor de la situación. Fueron frecuentes las 'reacciones positivas' del grupo, es decir, las confirmaciones en su intento de poner en juego un significado en 'su inglés'. Tales reacciones retroalimentaban su deseo de seguir participando activamente en este tipo de juegos lingüísticos.

Los repertorios lingüísticos que sirvieron de base a este tipo de actividades fueron lo suficientemente simplificados como para permitir una mayor flexibilidad en la elección y una mejor facilidad en su 'uso'. De expresiones oracionales simples y muy significativas, como son los exponentes propios de la función lingüística de «giving directions», se pasó a la comprensión y producción de preguntas directas para el juego de «finding a secret person's identity», etc. Con la ayuda necesaria, un grupo de niños más 'avanzado' intentó con éxito la creación y exposición de un sketch corto en el que cada uno asumió un rol propio ejecutando su 'discurso' con un gran sentido de autenticidad.

Una buena parte de la interacción se llevó a cabo mediante el recurso al 'lenguaje de fórmulas' que, al igual que ya señalé para el caso de la experiencia en el medio natural, resultó un instrumento lingüístico de gran valor a la hora de que estos alumnos se 'sintieran seguros' en sus primeros pasos en la producción de 'su inglés' en la clase. Por medio de 'fórmulas' los alumnos pudieron 'jugar' mejor en el inglés de la clase. Observé que las frases acuñadas que quedaban más prendidas en su consciente fueron aquellas con un alto índice de funcionalidad: expresiones que les ayudaban a aparentar que sabían de que se estaba tratando, expresiones que eran útiles para participar más y mejor en las actividades lúdicas, y aquellas otras cuya funcionalidad estaba localizada en la confirmación y aclaración imprescindible para continuar en las actividades propias de la interacción desarrollada en la clase.

Si analizamos estas 'fórmulas' en términos de sus funciones pragmáticas cabría afirmar que no existen diferencias fundamentales con aquellas que se incluyen en la Tabla de fórmulas anéxa y que fueron el resultado de la observación de la primera de las experiencias aquí descritas. Al igual que en aquella ocasión, abundaron las fórmulas de salutación y expresiones de buenas costumbres sociales del tipo:

Hello	I'm sorry
Good-bye	Please
Thank you (very much)	Excuse me

El uso de vocativos («Hey, teacher», «Hey, Juan», «Hey, you»...) fue, igualmente, abundante. Estos vocativos, igual que otros tipos de llamadas de atención, sirvieron al propósito de recabar la particular atención de los demás hacia los que se pretendía dirigir un determinado mensaje en un momento dado.

También fueron frecuentes las expresiones que pretendían ejercer algún tipo de control sobre la producción de locuciones espontáneas. Este control surgió en la clase como resultado de la propia limitación del vocabulario inglés, los patrones estructurales, etc., lo que en este nivel de 6º de E.G.B. resulta, a mi juicio, bastante normal. Fórmulas del tipo:

- I don't understand you
- I don't know in English
- How do you say... in English?
- etc.

fuéron rápidamente asimiladas a nivel de comprensión y, sobre todo, en su nivel productivo.

Destacan por su generosidad de uso aquellas expresiones que facilitaban a los alumnos las entradas y salidas de una conversación figurada de entre las muchas que se simularon ante el resto de la clase. Quisiera incluir aquí aquellas que usaron preferentemente para 'romper el fuego' de la conversación o iniciar y cambiar el tópico de la misma («Let's...», «O.K.», «What did you say?...») así como las fórmulas que marcaban una ruptura brusca de la comunicación («Be quiet»).

En otro gran grupo de lenguaje formular se incluyen aquellas que sirvieron para hacer comentarios personales sobre lo que venía a cuento en su interacción («That's good», «I like it», «Great!»...), fórmulas que atendían al sentido de propiedad tan característico en esta edad («It's mine», «That's not yours»...), y aquellas otras fórmulas de uso rutinario que les sirvieron para confirmar, denegar, asentir, mantener la función fática, etc.:

Nothing	Yes, I do
Yes, it is	All right
No, it isn't	No, sorry
etc.	

Finalmente, y dentro de este segundo paso en las actividades seguidas en nuestra experiencia, quisiera destacar la importancia de lo que más arriba he denominado como 'interlengua inglesa', desarrollada en el aula a lo largo de la interacción mantenida por los alumnos. En el marco de esta 'segunda fase' del proceso comunicativo experimentado para este propósito —lo que definimos como 'práctica contextualizada' en el esquema con que ilustré tal proceso— cabe señalar que la propia existencia de este tipo de

aproximación lingüística personal desarrollada por los alumnos, en la que el uso de fórmulas confirma la tendencia a semejar las funciones pragmáticas ordinarias de la comunicación cotidiana en un medio natural, sugiere la idea de que el 'producto' de su iniciación a la interacción verbal integral no es tanto el resultado de una 'simplificación' de los registros del inglés, sino que puede argumentarse aquí acerca de la existencia implícita de un 'sistema lingüístico propio' con el que el alumno hace frente a sus necesidades de expresión en la lengua extranjera que aprende.

Por otra parte, este 'sistema personal' se caracteriza por una estructuración gramatical y un contenido semántico que, aunque resultaría ininteligible prácticamente en su totalidad a un nativo de habla inglesa, sirve de **medio de comunicación en el aula** tanto para el profesor como para los alumnos, hecho que nos recuerda lo que este sistema personal tienen de común con el denominado 'pidgin English' en relación a las comunidades donde existe tal práctica.

Existe, además, otra cuestión que debe ser considerada: la interpretación de esta 'interlengua' como un tipo de 'error' que el alumno debe evitar. En los términos en que aquí se ha descrito la experiencia escolar de E.G.B. llevada a cabo con niños de 6º nivel hace suponer que la 'interlengua-inglés' observada posee características muy particulares. Mientras en el caso de las lenguas segundas —en aquellas situaciones de 'pidgin English'— la generación de una interlengua puede llegar a institucionalizarse en una determinada comunidad (con los consiguientes problemas frente a un 'standard English'), en una situación de aula donde el inglés se aprende como lengua extranjera no llega a producirse, en ningún caso, tal institucionalización, sino que la 'interlengua' desarrollada por los alumnos permanece como parte integral de su propio proceso de aprendizaje lingüístico.

Quisiera aquí llamar la atención de todos los profesionales de la enseñanza de lenguas modernas sobre el hecho de valorar la necesidad de permitir a los alumnos 'generar' en las aulas de idioma tal tipo de aproximación. Esta posibilidad de uso inmediato de la lengua que aprenden, como en esta experiencia se pone de manifiesto, favorece el que los alumnos sean aceptados como comunicantes de 'otra' lengua que, aún siendo distinta a la propia o propias, permite que todos participen de ella gracias a aquellas características que posee en común con la lengua nativa de la que se parte.

La aceptación de esta interlengua, como sistema de aproximación al producto final elaborado (¿españolenglish?), no sólo supone valorar el progreso lingüístico del alumno (con las evidentes ventajas en su actitud lingüística hacia el idioma) sino que, también, resulta ser una forma aceptable de **evitar la necesidad de frenar el proceso comunicativo en el aula** a costa de una supervaloración, mal entendida, de los errores cometidos.

3).— Un tercer paso en la dirección propuesta en el esquema que he seguido en la experiencia lo constituye la 'práctica gramatical'. Se trataba con esto de alcanzar el momento en que, como resultado de los sucesivos estadios de estructuración personal que

los alumnos vinieron desarrollando en las dos fases anteriores, se precisaba de un nuevo factor imprescindible en todo proceso de sistematización: el componente gramatical.

En este punto, la interacción discursiva mantenida en el aula durante los pasos anteriores entre profesor, alumnos y lengua inglesa abandonó su centro de atención en la percepción sensorial, capacidad cognitiva, sentimientos y emociones en la lengua, para atender mejor a la concentración en la adecuación formal de esa 'interlengua', creada por cada alumno, con el sistema de reglas propio de la lengua inglesa.

## CONCLUSIONES FINALES

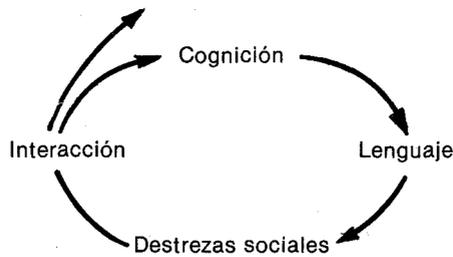
Considero que han sido suficientes las conclusiones puntuales que he ido estableciendo a lo largo de la propia exposición de ambas experiencias. Sólo resta, por último insistir en el hecho de que el principio teórico subyacente en este tipo de aproximación se base en que una 'situación' es una **totalidad** en la que están presentes una serie de elementos que van desde el marco físico hasta el conocimiento compartido (la experiencia en común), pasando por los roles, el 'status', las actitudes, el estado de ánimo y los sentimientos que influyen en la forma gramatical del acto de habla en cuestión. Si, como se deduce de la mayoría de las aproximaciones glosodidácticas, se extrae el contenido verbal y se lo estudia (o practica) aisladamente, se está corriendo el riesgo de perder o deformar la significación. Si, por el contrario, como se ha valorado en las dos experiencias aquí reseñadas, se utiliza el recurso a la interacción verbal y a la dramatización para establecer esa totalidad, estaremos invirtiendo el proceso de aprendizaje de una lengua moderna extranjera en favor de una aproximación directa al significado —vía significante— para, desde ahí, movernos en dirección a la forma lingüística.

Por otra parte, la observación de 'cómo' los alumnos fueron capaces de interactuar en su proceso de estructuración personal, dirigiendo su atención desde lo 'global' de la lengua hacia lo 'simple', me hace pensar más seriamente en el hecho de que la competencia gramatical y la competencia comunicativa son interdependientes en el sentido de que un alumno no aprende un conjunto de reglas gramaticales abstractas en vacío, sino con referencia a los contextos específicos en que este alumno 'siente' que se usan.

Es decir, no podemos hablar de 'competencia lingüística' sin englobar la competencia social-comunicativa que nos informa de la manera en que un mensaje, un segmento de discurso, contiene actos ilocucionarios apropiados gramaticalmente a unas determinadas circunstancias. En este punto es donde la teoría glosodidáctica se enfrenta con una triple dimensión de la competencia: el área de la competencia comunicativa, la competencia social (reglas de uso social y normas de uso comunicativo), y la competencia gramatical. En la base de esta triple dimensión de la competencia se sitúa, a mi juicio, el concepto de **interacción**.

A su vez, la expresión de la interacción comunicativa en el sujeto que aprende una

nueva lengua no parece, a la vista de las observaciones facilitadas por la experiencia escolar aquí relatada, que se aleje demasiado de las relaciones entre los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales en la interacción de los mismos en el proceso natural de adquisición del lenguaje. Si se acepta como válido el esquema de la **figura 1**, vemos que la relación **dialéctica** entre estos parámetros se repite fundamentalmente, también, en el aprendizaje de 'otra' lengua, en situación de aula, en el marco de una aproximación comunicativa orientada hacia el discurso. En esencia, la configuración no constituye un círculo cerrado, sino simplemente una vuelta más en la espiral dialéctica del desarrollo



**Fig. 1**

humano. Un aumento cuantitativo en una de estas áreas supone, en circunstancias normales, un aumento similar en otra área, lo que a mi juicio supone que cualquier aumento en el área cognitiva se traduce por una comprensión mejor en el área de actividad lingüística, lo que a su vez sirve para enriquecer la interacción social y, en definitiva, llevarnos a una mejor consecución del proceso de interacción.

De forma similar, los 'estilos' que he observado en este proceso de estructuración personal del discurso en lengua inglesa, recuerdan en cierta medida los 'estilos conversacionales' de una interacción natural en la lengua nativa. Por un lado, observamos que en las primeras manifestaciones de percepción y expresión de 'su' interlengua inglesa los alumnos mostraban —por lo general— más interés en la regularización de su interacción social-comunicativa en el aula que en su grado de corrección gramatical, estilo, etc. Por otro, a medida que avanzaban en el ejercicio de la práctica contextualizada y la práctica gramatical, observé una tendencia inconsciente hacia el 'análisis mental' como paso necesario previo a la interacción verbal. En este sentido, los alumnos parecían estar algo más interesados en la corrección y procesamiento de los datos lingüísticos, despertando su interés hacia la complejidad del sistema de la nueva lengua.

En definitiva, si las **estrategias cognitivas** que utiliza un alumno a fin de 'descubrir' cómo se estructura la lengua inglesa que aprende, cómo se interpretan sus significados, cómo se expresan determinadas funciones lingüísticas, etc. resultan en sí mismas bastante complejas, no lo son menos las **estrategias sociales** que debe poner en juego a fin de establecer el contacto social con otros hablantes de la lengua en la única forma que

esto, normalmente, le resulta posible: la interacción verbal en el aula de inglés de su colegio.

Esto supone que las investigaciones que se lleven a cabo en torno al factor glosodidáctico en situaciones de aula, en experiencias escolares, no deberían tan sólo ocuparse de los procesos cognitivos sino también de los procesos sociales, teniendo en cuenta la interdependencia de los mismos, inclusive fuera del marco de las 'situaciones naturales' de aprendizaje lingüístico.

## BIBLIOGRAFIA

Alexander, L.G. (1977) «Threshold Level and Methodology» (supplement), en J.A. Van Ek, **The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools**, London: Longman; pp. 148-165.

Alexander, L.G. & Roy Kingsbury (1980) **Follow Me. The Classroom Version**, London: Longman.

Brumfit, C.J. & Johnson, K. (eds.) (1979) **The Communicative Approach to Language Teaching**, Oxford: Oxford University Press.

Comenius J.A. (1659) **Orbis Sensualium Pictus**, Trad. ingl. de Ch. Hoole, London: The Scholar Pres.

Council of Europe (1979) **A European unit/credit system for modern language learning by adults**, Symposium at Ludwingshafen-am-Rhein, Sept. 1977, Strasbourg: Council of Europe.

Halliday, M.A.K. (1978) **Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning**, London: Edward Arnold, Ltd.

Jespersen, Otto (1904) **How to Teach a Foreign Language**, trad. ingl. del danés por S. Bertel telsen, London: Allen&Unwin. Cito por la trad. castell. de A. Pestana, **La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras**, Madrid: Ediciones de la Lectura, 1906.

Searle, J.R. (1969) **Speech Acts**, Cambridge: Cambridge University Press; hay trad. castell. de L. Valdés Villanueva, **Actos de Habla**, en Madrid: Cátedra (teorema), 1980.

Trim, J.L.M. (1979) «Le rôle des connaissances de langue dans la société d'aujourd'hui», en **Le Français dans le Monde**, n° 149, pp. 15-18.

Veiz Jeremías, J.M. (1979) «Perspectivas filosóficas en la enseñanza de una lengua extranjera», en **BORDON**, n° 227, Marzo-Abril; pp. 115-129.

Veiz Jeremías, J.M. (1984) **Claves para la lingüística aplicada**, Málaga; Agora, S.A.

Veiz Jeremías, J.M. (1985) **Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés en la E.G.B.: Una aproximación triglósica**, Santiago de Compostela; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

## ANEXO

### Tabla de fórmulas

#### 1.— Fórmulas de interacción:

##### a) Llamadas de atención:

Hey stupid! (name), hey (name)!

Hey, you!

##### b) Presentaciones:

What's your name? I'm/she's (name)

My name is ———

##### c) Saludos:

Hello, (name) Bye-bye

Hi! See you later

Goodbye

##### d) Rutinas sociales:

How are you? I'm sorry

Thanks Excuse me

Thank you very much Please...

##### e) Control de la lengua:

I don't understand I don't know in English

I don't remember I don't speak English

I don't know How do you say in English?

##### f) Control de la conversación:

You know what? What you say?

You know Be quiet (name)

..., O.K.? Shut up your mouth!

What? I got a good idea!

What you said? You, shut up!

##### g) Comentarios y exclamaciones:

All-right! That's a good idea

I'm lucky That's O.K.

Very nice That's not O.K.

Beautiful! This is (good / no good)

Oh crazy! Stupid

Oh god! (name) is stupid

My goodness!  
Oh very good  
Oh good  
Funny!

I don't like that  
I like this  
I like ———, I don't like ———  
That's / It's / This is mine

## 2.— Preguntas:

Who has the ———?  
Can I take this?  
What time is it?  
What are you doing?  
What is in here?  
What is (it/this/that)?  
What are these?

What (do) you want?  
You want a ———?  
What is (name) doing?  
Where is (where's) the ———?  
Where is (name)?  
How much?  
How many...?

## 3.— Respuestas a comentarios y preguntas:

I know  
Nothing  
You! not me!  
O.K.  
Allright

Oh yeah?  
Oh yeah.  
Yes.  
No.  
I don't know ('dunno')

## 4.— Órdenes, peticiones y llamadas:

Let's go  
Let's go play  
Let me ('lemme') see  
Give me this/one/those  
No copy me  
Hey, look  
Look a ———  
Listen (name)  
Stop  
C'mon  
Hurry up

Hurry, hurry, hurry  
Get out!  
Come (name)  
Come here/in  
Go  
Close/open the door  
Open  
Help me!  
Wait, wait, wait  
Wait a minute  
Everybody out

## 5.— Informadores:

Here  
Here it is  
This, this  
Over there  
I finish now

I play  
I play with this  
I need ———  
Put it there  
One more

I 'not' finish  
Me here!

No more!  
More, more, more

**6.— Control de la actividad lúdica:**

I don't want to play  
I 'not' playing  
You don't play  
I want to play ----  
You won  
Me champion  
I/we ... won  
One for me and one for you  
No good!

I/you first  
My turn?  
Your turn  
Ready ...  
You're the ----, I'm the ---  
You have it  
I have  
I have it  
She has