LA INTERLENGUA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL (EL CAMPO DE GIBRALTAR). I PARTE

Teresa-G. Sibón Macarro

Universidad de Cádiz, España

1. La interlengua desde las variables de actuación lingüística

Se comienza a hablar de interlengua a partir de los análisis y los estudios sobre los métodos de enseñanza de las lenguas; ya, en 1975, L. Selinker, M. Swain y G. Dumas planteaban "The interlanguage hypothesis extended to children", en el número 25 de *Language Learning*. Se considera como la gramática interiorizada del aprendiz de segundas lenguas, y se acusa en el nivel sintagmático, fraseológico y oracional de la actualización lingüística de ese idioma en proceso de asimilación. Con una perspectiva diacrónica, es posible hablar de manifestaciones de interlengua mucho antes de que estos autores le dieran nombre; incluso, es fácil comprobar que estas 'filtraciones' o 'préstamos' o inferencias han sido motor de cambio lingüístico, y que se ha manifestado en distintos niveles de la lengua. Ciertamente, se trata de una experiencia que en mayor o menor medida hemos vivido todos, bien como estudiantes o bien como docentes. En tanto que estudiantes, hemos dado ocasión a que nuestros docentes nos avisen de usos en L2 o LE que bien corresponderían a una secuencia lingüística en una L1 infiltrada. En tanto que docentes, hemos percibido expresiones que 'suenan' a «*espa*nglish», o «fra*ñol*», o... cualquiera de esas simbiosis 'sui géneris', entre nuestra L1-*español* y esa L2 o LE, sea cual fuera.

Una de las manifestaciones de los efectos de la interlengua en un idioma nos llega a través de las lenguas 'pidgin', –como algunas zonas de Centroamérica–, aunque de una manera muy peculiar, pues este caso responde a una interrupción en el proceso de aprendizaje. En otras zonas del mundo, no se ha producido tan brusca ruptura de la recepción de esa lengua extranjera, pues sí han prolongado su margen de convivencia entre L1 y L2; es más, han ido de la mano durante décadas sobre historias e intrahistorias compartidas, tal es el caso del dialectal dominante en Marruecos, que en la zona del protectorado español asimiló términos y secuencias hispánicas, y en la zona de colonización francesa, las galas, –el resultado de esa simbiosis describe implícitamente cómo se acompasó dicha convivencia.

Cabe, pues, hablar de interlengua como motor de variación y cambio lingüís-

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

tico, en virtud de esas manifestaciones de habla que originariamente mostraban usos de LE o L2, con 'injertos' de L1 o viceversa. Carmen Silva-Corvalán, en su *Sociolingüística: Teoría y Análisis*[1], después de comentar algunas nociones sobre "El contexto estilístico de la variación" (en los estilos casual, cuidadoso y formal, –puntos 3.3.1., 3.3.2. y 3.3.3–), pasaría a abordar "Variación y cambio lingüístico" (en el quinto y último capítulo); y es en punto 5.3. cuando explica su concepción sobre las lenguas en contacto y las interferencias lingüísticas en los actos comunicativos. De ahí, implica los procesos del bilingüismo y la diglosia, para justificar, en el ámbito de la sociolingüística, las manifestaciones de interlengua.

Esta percepción se relaciona con el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, lo que requiere del especialista un conocimiento de la segunda lengua o lengua extranjera, o de la lengua materna del grupo de población al que consagra su estudio o su labor docente. ¿Es obligatorio disponer de ese conocimiento? No, pero sí que es muy aconsejable contar con una persona que nos asesore en este aspecto, para conocer las posibles inferencias interlingüísticas o traslaciones por similitud sonora o enunciativa. A fuerza de percibir casos de tales interferencias, llega un momento en el que cuesta más identificarlas como ajenas de la lengua en cuestión. No se precisa que tal ayudante sea todo un profesional en la materia, tan solo basta que no se haya 'infectado' y sepa distinguir las manifestaciones de uno y otro idioma en cualquiera de los niveles de aprendizaje.

2. Labrar sobre los saberes: expresivo, idiomático, elocutivo

La reflexión es imprescindible para la interiorización y asimilación de saberes con perspectiva a ser funcionalmente exteriorizable en actos de habla: "La falta de firmeza del saber en el que se basa el hablar está relacionada en primer lugar con el hecho de que en el hablar, (...), no sólo funciona un único sistema de regularidades, sino que tres clases diferentes de reglas y normas se interfieren o pueden interferirse, es decir, la del saber elocutivo, la del saber idiomático y la del saber expresivo" (Eu. Coseriu, 1992: 287).

Es un hecho, por ello, que si la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones de uso idiomático activa la potencialidad comunicativa en un interlocutor, en el caso infantil nos replantearíamos adaptar el concepto por las situaciones comunicativas afines a la experiencia en tales edades. La única herramienta de aula para transferir el bagaje cultural de un grupo de población o pueblo, de la mano de la enseñanza del idioma, es la literatura; manifestación artística que engloba muy distintos tipos de muestras (van desde los documentos históricos hasta los editoriales de prensa, pasando por guiones de alguna escenificación o legajos de la antigüedad o ensayos científicos).

[1] Editado en Madrid, Alhambra Universidad, 1989.

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

¿De qué depende *la oscilación o atrofia lingüística*?: Después de lo anteriormente expuesto, se deduce que hay hablantes bilingües con una variable capacidad comunicativa; ¿dónde o cómo percibimos esa gradación? creemos que depende de la precisa situación que enmarque el acto de habla concreto. Las capacidades personales se ponen en juego y la falta de *equilingüismo* se delata, unas veces por inadecuación de la intención comunicativa misma (en la estructura profunda), y otras por el léxico, la estructura, la expresión que el hablante ha utilizado (en la estructura superficial). En el primer caso, tal vez se acuse cierta deficiencia relativa al conocimiento cultural del respectivo idioma; es decir, esté desnivelado el bilingüismo respecto del biculturalismo y reclama un equilibrio análogo al lingüístico para que el hablante se aproxime a la sustancia de la expresión. En el segundo caso antedicho, el acto comunicativo se hace depender más del dominio de la forma y de su expresión.

Antes de introducirnos en esos puntos de análisis, nos parece conveniente ofrecer el concepto de 'equilingüismo', y su correspondiente relación implícita con el esquema neuro-psíquico. Hay personas que se consideran a sí mismas como bilingües por el hecho de que se defienden igualmente en diversas situaciones comunicativas con dos idiomas (independientemente de cuál de ellos sea el materno, L1 o LO). Hay otras que poseen un vocabulario considerable y unas estructuras sintácticas básicas, y con esto se desenvuelven en análogas situaciones, y son conscientes de que tal conocimiento no supone un dominio bilingüe. Así podríamos seguir glosando la casuística con otros ejemplos. La cuestión es sin duda compleja. El término equilingüismo deja a un lado las estructuras sintácticas o la cantidad de léxico que el hablante es capaz de utilizar en determinados actos comunicativos, y reivindica la igualdad de uso de ambos idiomas. Esto nos lleva a considerar un esquema neuro-psíquico diferenciable, consciente o inconscientemente, y un equilibrio igualmente en el dominio cultural, desde el punto de vista funcional y comunicativo.

En determinados momentos históricos, la incorporación de palabras o de secuencias surge por una oscilación, consciente o no, buscada o admitida, quizá; o incluso la enunciación llega a acusar una atrofia lingüística en distintos niveles. Aunque con el tiempo se posibilita y asume tanto esa perpetua oscilación o la atrofia antedicha de manera paralela a la creación o generación de términos o secuencias dentro de las modalidades de habla o los dialectos, de los registros o las jergas. Con el devenir de la evolución, la incorporación ha sido paulatinamente adoptada por la comunidad de hablantes, y esto sucede cuando supera el coto individual del bilingüe hacia la sociedad. A este respecto, recordamos que: "No sirve para reflejar el grado de perfección, las oscilaciones en el uso, la función social, el prestigio y las presiones ejercidas por diferentes lenguas sobre otras" (R.Titone, 1976: 19).

2.1. *Sobre el bilingüismo en edad temprana*

Cuando Alvino E. Fantini expone sus razones a favor del bilingüismo en la evolución de la personalidad del menor (desde la descripción de su experiencia), nos

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

encontramos con una que merece destacarse ahora, la número 6: "6) El uso diferenciado del idioma ayudó al niño a que formara un concepto abstracto de "lenguaje", posiblemente mucho antes que los niños monolingües. (...)" (1982: 127)[2] Ciertamente, los niños nos llevan a descubrir nuestras capacidades de comportamiento comunicativo al tiempo que vemos cómo se lleva a cabo su desarrollo (retomamos ideas sobre la relación entre el Lenguaje y el Pensamiento). El cómo, el porqué, el dónde, y el para qué es un asunto de gran interés para madurar los procesos de aprendizaje lingüístico en el aula. El nacimiento y/o la formación de una persona bilingüe surge cuando se enfrenta, en igualdad de condiciones, a una forma de vida con dos idiomas diferentes, con la presumible dualidad sobre la concepción horizontal y vertical del mundo. Hemos especificado "una igualdad de condiciones comunicativas" porque difícilmente se dará esa igualdad desde el punto de vista cultural, ni con ascendientes de procedencia mixta o no homogénea en su origen (según la hipótesis de que prevalezca una sobre otra).

La causa del bilingüismo se halla en la misma razón de convivencia. Cada vez más y más las sociedades humanas del mundo viven en una movilidad mayor que en otros tiempos; por un lado, la búsqueda de mejores condiciones de vida, por otro, las facilidades que ofertan los medios de transporte, junto con los imperativos expansionistas de los nuevos mercados. Hay países más propicios a ser receptores y otros a ser emisores; en cualquier caso, esto supone una invitación a la convivencia, con mayor o menor grado de intimidad según la apertura de mente de unos y otros (la población del país de acogida y la del país donador). Según lo dicho, la ubicación del bilingüismo depende de las condiciones sociales de habitabilidad: allá donde sea posible un afincamiento humano por el que se mejore la situación precedente, –en el factor o en los factores deseados–, allá será donde encontremos mayor grado de comunicantes bilingües.

La finalidad del bilingüismo está en la misma razón de supervivencia, en el rasgo de sociabilidad del ser humano por ser tal. En este desarrollo voluntario de comunicación bilingüe cabe distinguir una motivación interna o externa; responde a una motivación interna cuando nace de dentro de la persona la intención de aprender otro idioma, y será externa cuando el movimiento incidente llega de fuera. Por tanto, será más viable ese aprendizaje de L2 o SL si la voluntariedad libérrima del hablante responde a esos requerimientos (cfr. R. Titone, 1976: 22-23). La lengua es un código en constante evolución hacia la adaptabilidad a favor de los requerimientos comunicativos; por analogía, el hablante asume a nivel individual esa evolución, y precisamente esto es lo que le lleva a la realidad plural y abierta del bilingüismo. Los factores de rango externo en los que se apoye la motivación pueden propiciar o truncar el aprendizaje, cuando se confunde con una cesión de la propia identidad; de ahí que

[2] "La adquisición bilingüe frecuentemente se ha visto como un fenómeno especial. Sin embargo, desde un punto de vista de la gramática generativa-transformativa, el bilingüe en desarrollo no difiere del niño que aprende un solo idioma" (Alvino E. Fantini, 1982: 133).

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

en sociedades de conciencia respetuosa, la motivación externa sea positiva, frente a la sociedad que sumerge al individuo en vivencias denigrantes, –caso de inmersión truncada y aprendizaje empobrecido–[3].

A propósito de "Bilingüismo, cambio de código y diglosia" y "Aplicaciones prácticas", John Lyons (1993: 244-251) se sitúa en el marco del "Lengua y sociedad". La mayoría de los países del mundo, si bien no oficialmente bilingües, disponen de dos o más lenguas distintas, habladas dentro de sus fronteras. El bilingüismo perfecto, si existe, es extremadamente raro, desde el momento en que apenas habrá individuos con capacidad de utilizar una lengua dada (L2, SL, LE... L_n) en una gama completa de situaciones y circunstancias, y muestre de hecho una competencia lingüística y conductual indispensable. No es raro, sin embargo, encontrar personas capaces de aproximarse al bilingüismo perfecto con una competencia igual en ambas lenguas para una gama bastante extensa de situaciones. En este caso, se llamará coordinado; si no, es subordinado (un uso dominante respecto del otro); también hay diferencia de uso según dominios de actuación lingüística (hogar, trabajo, juego, escuela...). Existen muchos tipos de individuos bilingües.

2.2. *¿Contextos en diglosia?*

Dado que comentamos la realidad del aula desde la realidad socioeducativa del Campo de Gibraltar (Cádiz), hemos de atender a otro fenómeno desde el bilingüismo, como es la diglosia, un uso diverso según situaciones comunicativas, a tenor de la consideración de prestigio social. La mayoría de casos considerados de diglosia se encuentra en comunidades que, aunque satisfacen la definición ampliada de 'bilingües', suelen tratarse como monolingües, esto es como de habla árabe, griega. Desde las aplicaciones prácticas, J. Lyons señala cierto déficit lingüístico en los niños, y también distingue un código restringido de un código elaborado.

La sociolingüística ha contribuido en el conocimiento de las implicaciones educacionales, sociales y políticas de éste y otros aspectos de la planificación lingüística, no solo en los países en desarrollo sino también para las necesidades de las minorías étnicas y lingüísticas en las sociedades industrializadas. El concepto y el uso que se le otorgan al binomio *bilingüismo><diglosia* en el Campo de Gibraltar, nos lleva a un análisis previo de la aplicación de cada término desde nuestra investigación. Por la incidencia especial que efectúa la familia y la sociedad, nos ha parecido conveniente introducir este comentario que se suscita implícitamente por la realidad comunicativa, y sobre la que trabajamos desde la perspectiva de la enseñanza de un idioma.

---

[3] Cabría buscar unos ejemplos en aquellos países que se abren a otras lenguas, y sus culturas, por razones de amplitud, frente a los que se ven obligados a asumir L2 por ocupación, conquista, invasión, colonización (razones históricas cuya incidencia repercute en el hablante).

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

La interpretación que se ha hecho sobre el alcance del bilingüismo manifiesto en un hablante ha experimentado considerables mutaciones, según la interpretación que se hiciera de sus efectos y sus manifestaciones comunicativas y socioculturales. A todo ello se suma la situación histórica, pues favorece estos fenómenos lingüísticos. Pensamos que una persona bilingüe es un fruto de una historia y una intrahistoria. Si nuestros estudiantes han alcanzado el grado de hablantes bilingües es porque responden a la siguiente caracterización, según A.E. Fantini (1982: 32):

DESCRIPCIÓN TOTAL DEL BILINGÜE

1) Número: el número de lenguas usadas por el individuo.
2) Tipo: la relación lingüística entre las lenguas.
3) Función: las condiciones bajo las cuales se aprende y usa las dos lenguas.
4) Grado: la fluidez en las dos lenguas.
5) Alternación: cambio de una lengua a otra.
6) Interacción: la manera lingüística en la cual una lengua afecta a la otra.

En cuanto al perfil historicista que se ofrece de este fenómeno sociolingüístico, es obvia la recriminación que se hace en contra de la segunda lengua cuando su incorporación a una comunidad de hablantes se ha debido a una ocupación o a una colonización. En estos casos parece coincidir que un idioma de poder impera poco a poco sobre el autóctono llegando al bilingüismo, quizá tras un período de diglosia ineludible (p.e.: un idioma con valor político-administrativo en convivencia con otro familiar, pudiendo barajarse el azar entre ambos en el ámbito literario y los medios de comunicación). Otro caso nos lo proporciona el de aquella comunidad de hablantes que se expresa en un idioma que no posee los rasgos de universalidad deseados para el desarrollo de dicho grupo humano; es entonces cuando, posiblemente a través del sistema educativo, se facilite a cada hablante otro u otros idiomas que le permitan desenvolverse en su entorno y le abran la puerta para influir en él.

Esto que sintéticamente hemos expuesto a nivel territorial es lo que se actualiza en una dimensión personal con un bilingüe en esta zona de la provincia de Cádiz; es decir, parece que los movimientos de población generan una variabilidad de las manifestaciones de bilingüismo que está afectado por el engarce aleatorio entre un motor económico mundial, y ese peculiar y genuino motor de desarrollo personal. Si tenemos en cuenta que sincronía y diacronía se entrelazan evolutivamente, sin compartimentos estancos, percibimos que la motivación y las destrezas intransferibles del individuo generan un perfil de hablante bilingüe de carácter sincrónico, y con obvia incidencia en su descendencia. Los detractores del favorecimiento del bilingüismo justifican su versión según la realidad comunicativa que abriguen sus planteamientos: diacrónicos para las ocupaciones, y sincrónico para el migrante (con posible incidencia recíproca). Con todo, parece que el desarrollo de la capacidad comunicativa bilin-

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

güe, en dos o más idiomas, favorece las destrezas individuales así como su inteligencia o forma su personalidad.

Frente a este supuesto, comprobamos que las personas bilingües llega a mostrar determinadas circunstancias, o hasta problemas, psicológicos, a lo mejor por la selección idiomática al mostrar o comunicar sus sentimientos en tal o cual lengua (según el equilingüismo y equiculturalismo del interlocutor). También hay que tener en cuenta que el problema parece no radicar en la persona que convive en bilingüismo, sino en el seno de una familia lingüísticamente heterogénea en el que las relaciones humanas llegan a ser inadecuadas, –y eso trasciende a sus miembros–. Analizamos *los tipos de bilingüismo*: Como nos recuerda Renzo Titone (1976), reconocemos que la lengua es para el grupo lo que el bilingüismo es para el individuo, y así lo comprobaremos al introducirnos en la realidad lingüística de determinados países, –como nuestro vecino de la otra orilla, Marruecos–. Sobre esta afirmación apoyamos la deducción de que tal es la variedad de bilingüismo perceptible entre los hablantes como la capacidad interlocutiva del usuario. Sin embargo, cabe diversificar los tipos de bilingüismo por unos rasgos susceptibles de cierta generalización según los actos comunicativos en las dos lenguas que se posean: "Hay hablantes que se encuentran a gusto en las dos lenguas, que hablan fluentemente la segunda traicionando en ocasiones la influencia de ciertos rasgos (sonidos, estructura o vocabulario) de su lengua nativa, en tanto que otros utilizan ambas lenguas con variantes con respecto a su utilización por parte de los respectivos hablantes monolingües. Hay hablantes que dominan perfectamente la sintaxis y el vocabulario de las dos lenguas, pero únicamente la pronunciación de una de ellas. Hablantes que dominan la pronunciación de ambas lenguas pero que poseen de una manera imperfecta o incompleta el vocabulario y/o la sintaxis de la segunda lengua. Hablantes, en fin, que están en posesión de vocabularios cuantitativamente equivalentes, pero diferentes desde el punto de vista sectorial en las dos lenguas: que por ejemplo, cuentan en una lengua y se pelean en otra" (R. Titone, 1976: 15).

Comentamos las propuestas de Miquel Siguan (2001: 42-43) y de Colin Baker (1997: 107-123) a este respecto, en sus respectivas obras sobre el bilingüismo. De este segundo autor trabajamos la Sección B de su obra, especialmente los capítulos 11, 13, 16 y 17 pues sus contenidos son relevantes en el marco educativo andaluz. El hablante bilingüe ofrece una variedad que se deriva de las propias destrezas activas y pasivas del hablante, y se muestra en el léxico, en las estructuras, en las traslaciones interlingüísticas que aplica al pasar de un idioma a otro, en esas 'traiciones' a un sistema o a la pertinente viabilidad de la intención comunicativa en determinado contexto. Los actos de habla son los que permiten evaluar el grado de bilingüismo; incluso, este mismo uso es el que sirve al interlocutor para apreciar su personal dominio del idioma, o las situaciones comunicativas en las que se desenvuelve en L1 respecto de las enunciadas en L2.

3. Variables comunicativas en el Campo de Gibraltar: zonas

A estas edades, el bilingüismo pervive y se asume por la simultánea perma-

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

nencia de las dos lenguas y por similar valor cultural de ambas, siendo la afectividad un factor relevante en la balanza por el idioma preferente. Desde sus observaciones, R.Titone se cuestiona sobre la forma en la que el niño llega a la configuración idiomática bilingüe a distintos niveles (fonético, léxico, sintáctico), cómo se desarrollan los procesos adquisitivos hacia el esquema neuro-psíquico y cuándo es consciente de la dualidad (cfr.: 1976: 64-65)[4]. A estos planteamientos se suman los que se preguntan por la repercusión del uso bilingüe y el desarrollo de la personalidad en el individuo.

Una de las manifestaciones de bilingüismo que hemos de atender en el aula, es una de las que pasa más desapercibidas por el clima de adaptación curricular y por lo individual de este caso: lenguaje verbal/no verbal y lenguaje de signos entre población con deficiencia auditiva. Para explicar ese singular bilingüismo de las personas sordas, comentamos algunas estrategias del lenguaje de signos de la mano de Miquel Siguan, (2001: 37-38): "Aunque resulta evidente que el lenguaje de signos posee un vocabulario específico, menos fácil es demostrar que tiene estructuras morfosintácticas, que es lo que fundamentalmente caracteriza a una lengua" (ídem: 37). Sin embargo es un hecho que la estructura sintáctica no se asimila de igual forma y tiene una singular repercusión en la expresión escrita.Superada la frontera del uso de razón, los niños perciben que la lengua materna no es la única lengua de cultura existente, y por la escuela descubren que pueden optar entre dos: una propia, pongamos el árabe, y otra extranjera, por ejemplo, el francés, el español, el alemán, el italiano.[5] "Los problemas tanto de carácter psicológico o social como de naturaleza pedagógica son muchos y complejos. Ello justifica la intensificación de los estudios e investigaciones a nivel internacional, a fin de establecer mejor las implicaciones del bilingüismo precoz y definir las condiciones de un programa educativo-didáctico útil y deseable" (R.Titone, 1976: 77).[6] Esas variables que comentábamos más arriba, con los planteamientos generales, cobraban una connotación particular cuando los estudiantes de lenguas hacían las veces de intérprete para su familia ante el docente u otro interlocutor de L2/ SL. Adaptaban el contenido del mensaje al decirlo en su correspondiente L1, y no se dejaban llevar por la resolución de abordar la comunicación 'palabra por palabra' de L2 a L1, o viceversa. Sin duda, la conciencia de la dualidad de sistemas lingüísticos ayuda, y más cuando a ese pequeño hablante L2, respecto de alguna lengua, le guía el aprendizaje de otra lengua extranjera, (como es su conocimiento del francés o el italiano o el alemán o el español).

4. Tratamiento del error desde la interlengua

En varias ocasiones comentamos a nuestros estudiantes, futuros profesionales

[4] Cfr. J. Fishman, 1979, en relación al léxico en los niños.

[5] Recordamos que el beréber fue recientemente reconocido como idioma oficial del país junto con el árabe, y todavía es pronto para analizar la repercusión social de esta decisión política, que responde a una entonces cansina reivindicación popular. Desbordaría el objetivo de nuestra investigación.

[6] Cfr. también los estudios realizados por la UNESCO a este respecto, analizados en esta obra.

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

de la enseñanza, que el tratamiento del error requiere un análisis, por un lado, de los factores que se conjugan en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, por otro, de los recursos en los que apoyamos el discurso educativo (humanos y materiales). En definitiva, hemos de revisar elementos del contexto y de los interlocutores del acto comunicativo: situación previa de nuestro aprendiz o aprendiente, adecuación del discurso del docente a dichos parámetros, las expectativas de valor de ambos interlocutores, grado de dificultad de los input que se procuran transmitir, el apoyo de dichos *input* en las vertientes de contenido descritas en la secuenciación trazada en los curricula, adaptación y adecuación de los materiales, implicación de las metas de conocimiento en la vida y el entorno del niño o la niña... Asimismo, llamamos la atención al acto de comunicación, pues igualmente se implican otros aspectos, como los que comentamos a continuación.

El principio de cooperación y de cortesía en la enseñanza de las lenguas se barajan en el uso idiomático cotidiano dentro y fuera de las aulas. Los ATAL presuponen estos principios en la planificación de las sesiones de refuerzo idiomático.

Promover la autonomía en el aprendizaje. "La mejor manera de motivar a los alumnos para la corrección es *corresponsabilizarles* con la tarea: pedirles su opinión y darles la oportunidad de decidir cómo quieren que se realice (...) Debemos renunciar a la autocracia tradicional de la enseñanza, basada en el poder decisorio del maestro y la sumisión incondicional del alumnado, para adoptar un planteamiento didáctico más democrático, en el que todos los sujetos que trabajan en el aula tienen voz y voto para decidir cuál puede ser la fórmula más práctica para todos en la tarea común de corregir"(Daniel Cassany, 2000: 63-64). En M.H. Long y P.A. Porter, en "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition" *Tesol Quarterly.19.* 1985: 207-228. Es una pauta para introducirse en la enseñanza de lenguas desde la adquisición en ámbitos de interlengua y sobre el trabajo en grupo.

La previsión del error y la ultracorrección.– por concretar el comentario, Mª L. Villanueva Alfonso, en su "Análisis de los mecanismos de construcción de los textos desde una perspectiva de aplicación didáctica. Enfoque interlenguas" *Comunicación, Lenguaje, Educación.17.*1993. 81-95. Y en Mª D. Cañada, en la exposición sobre "Base lingüística y sistema de errores" *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología.2.* 1996: 271-277. Recoge una propuesta de estudio comparativo validable para el tratamiento del error en el aula y una orientación acerca de la creación de estrategias, desde las realizaciones producidas por hablantes bilingües y monolingües. (52) Ofrece una interpretación de los factores y variables de comunicación, complementado con un estudio sobre la autonomización del aprendizaje, desde una progresión temática y desarrollo de la competencia lectora" en las *Actas del II Coloquio sobre los estudios de Filología Francesa en la Universidad española*, siendo J. Bravo Castillo el editor, Universidad de Castilla-La Mancha 1994. 69-75.

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

El comportamiento lingüístico de la mano del comportamiento conductual: El acto de comunicación con éxito: ¿adecuado?, ¿aceptable?, ¿gramatical?, ¿normativa? Hemos de tener presente la relación entre los factores socioculturales y psicológicos en la adquisición lingüística, y comparar esas variables diferenciales entre lenguas y culturas, –en el Campo de Gibraltar, la española y el dialectal marroquí. El estadio del proceso psicoevolutivo del niño determina el modo de que acceda a la nueva lengua y cultura con la que ha de convivir por imperativos de la vida de los adultos (sus padres, sus hermanos mayores, los familiares que se hacen cargo del menor o los padres de acogida). Con esto queremos llamar la atención sobre circunstancias sumativas: la razón por la que requiere el aprendizaje idiomático, la razón por la que lo requieren los adultos de su entorno, y la generación de migración en la península; es decir, un menor de segunda o tercera generación en la Península, tiene unas variables socioafectivas y educacionales que un menor que acaba de llegar y porque, por imperativos legales, está en el curso de enseñanza reglada obligatoria que le corresponde según su edad. La casuística nos lleva a remitir al curioso lector a los "Proyectos de Jóvenes y Niños" que se desarrollan desde Algeciras, Acoge en el Campo de Gibraltar, y que sí hubo tiempo de comentar en la exposición, mas no en este artículo.

5. Parámetros de la actuación docente

Sinteticemos brevemente, ¿cómo actuaremos ante *las interferencias interlingüísticas y los diversos registros*? Cuando se hablan varios idiomas es previsible que algunos conceptos o ideas no encuentren una paralela secuencia entre L1 y L2, o parezcan más adecuadamente expresados en una lengua mejor que en la otra. Existen comunidades de hablantes en las que el paso de un idioma a otro es consentido y conocido por el grupo, y otros casos en los que el rechazo es radical. En el primero, se trata de un bilingüismo de raigambre social; sin embargo, cuando la censura social considera error ese acto comunicativo 'simbiótico', es un síntoma de que el bilingüismo permanece en los límites de comunicación individual. Así, de modo análogo a como se produce la evolución en un idioma, cabe distinguir a nivel social una comunicación abierta, que asume tales interferencias como préstamos lingüísticos.

Es un factor que interviene en la codificación/ decodificación del discurso docente, ya que implica todo aquello que capta nuestro interlocutor-aprendiente de o en una situación comunicativa. Retomando ideas antedichas, la variabilidad esta que se recoge entre los factores extralingüísticos, y tanto a nivel individual como social. Desde las premisas mantenidas por J.S. Bruner (1978 y 1984), comprobamos que cada cultura difiere de otras por la *disponibilidad* de los conceptos, por lo que la implicación más general es que la cultura, como el lenguaje que la expresa, se mantiene en un proceso permanente de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros (así lo corrobora la casuística a la que hemos aludido). Por esos factores exteriores al uso del idioma, "(...) al oyente se le deja un cierto margen de libertad, que deberá completar con información extralingüística/ (...) un enun-

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

ciado que expresa un pensamiento de forma explícita puede transmitir otros pensamientos de forma implícita" (Dan Spencer y Deirdre Wilson, 1994: 23). A continuación resumimos el contenido de los enfoques "naturales", "tradicionales", "directos", "audio-orales", "situacionales", "estructuro-globales", "comunicativos", "psico-cognitivos", y "experienciales":

"naturales"	Pretenden reproducir en el aula las condiciones de adquisición de la lengua materna, aunque suelen hacer caso omiso de los componentes afectivos.
"tradicionales"	Mantienen análoga metodología que para la enseñanza de las lenguas antiguas, o sea, gramática-traducción.
"directos"	Son una herencia de los enfoque naturales, y dan mayor importancia a la *función referencial de la lengua*, potenciando el carácter oral de las lenguas.
"audio-orales"	*Con referencia en la semiótica, pretenden enseñar la lengua base; guardan relación con los enfoques "tradicionales".*
"situacionales" o "audio-visuales"	*Se enfrentan a los anteriores; se basan en la idea de que todas las lenguas "dicen lo mismo de distinta forma"; suelen ignorar la dimensión afectiva, la función comunicativa y la expresiva.*
"estructuro-globales"	*Mantienen una prioridad de las manifestaciones orales de la comunicación y se basan en una paulatina aproximación al sistema mediante "un proceso de estructuración progresiva".*
"comunicativos"	*Son los más generalizados gracias a la psicolingüística y a la sociolingüística; la esencia de la lengua es la comunicación* y trasladan este concepto lingüístico al campo de la didáctica de las lenguas.
"psico-cognitivos"	*Se apoyan en la creación de una interlengua* que va evolucionando hasta acercarse a la lengua meta sobre mecanismos psicocognitivos.
"experienciales"	*Centran su atención sobre el 'aprendiente' y los procesos de realización de la tarea.*

Manuel Cabezas, e.a., 1996: 33-38.

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

Lógicamente la evolución humana implica la evolución de los actos humanos, y entre ellos este; es decir, la transformación y la adaptación vienen dadas por los requerimientos. También es cierto que ninguno de estos enfoques aparece en estado puro, sino que el docente suele armonizarlo en sus aulas con otros que le fueron útiles y con aquellos que siempre le han dado resultado. En cualquier caso, no cabe duda de que el enfoque comunicativo-funcional cuenta en sus filas con férreos adeptos, así como los presupuestos basados en las implicaturas y las presuposiciones de H. P. Grice (1981) o en la teoría de la relevancia de D. Spencer y D. Wilson (1994), que tanto condicionan y demarcan los procesos de codificación y descodificación de enunciados. Un modelo de aprendizaje relevante para estos niños se basa en la vinculación que establece entre juego y aprendizaje, ligando el conocimiento actual del aprendiz con las nuevas experiencias para la adquisición de un nuevo aprendizaje: Acrecentamiento >Reestructuración> Adaptación. Y se relacionan en giro circular y con carácter recíproco cada uno de estos bloques.

Mª L. Villanueva Alfonso, en "Análisis de los mecanismos de construcción de los textos desde una perspectiva de aplicación didáctica. Enfoque interlenguas", ofrece una interpretación de los factores y variables de comunicación, complementado con un estudio sobre la autonomización del aprendizaje, con su correspondiente, progresión temática y desarrollo de la competencia lectora. Mencionamos algunos de los recursos materiales que nos han servido de apoyo en los Proyectos de enseñanza a niños:

- *Juegos para trabajar vocabularios específicos*

  Educa, Didacta o Akros, entre otros, confeccionan materiales de carácter lúdico para trabajar el vocabulario como "Mi cuerpo", "Conoce tu cuerpo", "1.000 nombres". No tienen una orientación lingüística, –esa se la dará el docente, si se requiriera–; contribuyen a la adquisición y comprensión de un vocabulario específico, por Centros de Interés o Campos semánticos. Con carácter más frío tenemos juegos de letras hacia palabras como el "Scrabble"

- *Juegos de formación de palabras y relación con la imagen*

  El interés por este tipo de dinámicas radica en la imagen seleccionada para identificar el término designativo, pues resulta un eco de la concepción del mundo –así como los vocablos elegidos para el apoyo del abecedario, o los diseños que acompañan las publicaciones infantiles–. Confróntense: "Tómbola de letras", "La Central letrera", "Mis primeras sílabas", "La casa de las palabras". También se puede orientar para trabajarlo con determinados Centros de interés o Campos semánticos.

- *Diccioescribe, Publijuego, Dicciopinta refranero*

  Variables lúdicas por las que se conjuga imágenes y sonidos, con identificación y designación; las variables son tan plurales como las opciones creadas por la imaginación humana. Son conocidos algunos como el "Pictionari" –del dibujo a la palabra–, el "Tabú" –del gesto o desde la definición a la palabra, eliminando vocablos considerados imprescindibles–, el "Diccionario" –del término a la posible ficticia definición académica–,...

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

La realidad del Campo de Gibraltar va cambiando cada año; cada vez hay más alumnos de tercera generación en nuestras aulas, junto con pequeños que acaban de llegar; los primeros son los mejores guías para los recién llegados, y los ATAL contemplan esa posibilidad en la enseñanza Secundaria: personas de su misma edad, portadores de la misma identidad, e inmersos en otro grupo de población con su propia identidad. Desde el Centro educativo procuramos dar esas claves de convivencia de lenguas y culturas, donde la reciprocidad compartida del 'yo' y 'el otro' ayuden a la conformación de un 'entorno' donde entremos todos, sin falsos espejismos, ni cesiones de identidad, ni utopías de asentamiento.

Aprendemos un modo de conducta, una manera de desenvolvernos en sociedad, una forma de reaccionar ante el entorno y de 'accionar' nuestro interior respecto de él, –si cabe la expresión–. Y paso a paso, según Fayda Winnykamen (1982), se van sucediendo cuatro subprocesos: "l'attention sélective", "la rétention", después "le sujet va produire une performance", para consumarse en el último y más importante paso: "il [le sujet] s'agit des processus de renforcement et de motivation" (1982: 25-26)[7]. En un estudio sobre la adquisición de lenguas extranjeras, Charles P. Bouton (1974) describe los tres momentos que glosan este proceso, –y utiliza el término adquisición–: a/ L'intégration, b/ L'assimilation, y c/ La restitution : "Les énoncés obtenus au moment de la restitution montrent d'autre part que leur qualité ne tient pas seulement à l'action des mécanismes de l'intégration et de l'assimilation mais aussi à certains facteurs spécifiques de la restitution elle-même que nous allons rapidement énumérer" (1974: 242). Esta restitución final es la fase señalada por F[ca] Montilla cuando explica, desde los estudios de Morrito, que ese objetivo de aprendizaje llega a asumirlo el aprendiz mediante una transformación subjetiva (1959: 151). Seguimos trabajando, pendientes de los azares de la evolución en convivencia.

7. Referencias bibliográficas y en red

Appel, R., Muysken, P.: *Language Contact and Bilinguism*. Arnold. Londres. 1987. / Trad.esp.: *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona. Ariel. 1996.

Azevedo, M.: "The Interlanguage of Advanced Learners: an error analysis of graduate student's Spanish" *IRAL. 18*. 1980: 77-92.

Baetens Beardsmore, H. (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon. Multilingual Matters. 1993.

Baker, C.: *Fundamentos de la educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid. Cátedra. 1997.

Caldas, S.J.: "A sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing Identities" *AL.23.4*. 2002: 490-514.

Calvo, J. (ed.): *Contacto interlingüístico e intercultural en el mundo hispano*. Universidad de Valencia. 2001.

[7] Cfr. "Cas d'inhibition presque totale et incontrôlée" en Charles P.Bouton (1974: 225-226).

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

CARBONERO CANO, P.: "Estrategias diferenciales para la enseñanza del español como L1 y L2" *AUL2.3-4.* 1996: 9-23.

CORDER, S.P.: *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford University Press.

COSERIU, Eu.: *Competencia Comunicativa.* Madrid. Gredos. 1992.

CUMMINS, J.: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2000.[8]

DEWAELE, J.M., PAVLENKO, A., "Emotion vocabulary in interlanguage" *LL.52.2.* 2002: 263-322.

DÖPKE, S. (ed.): *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism.* Amsterdam. John Benjamins. 2000.

FAERCH, C., KASPER, K. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication.* London. Longman

FANTINI, A.E.: *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic perspective.* San Diego. College-Hill 1985 [(1982) *La adquisición del lenguaje en el niño bilingüe.* Barcelona. Herder].

FERNÁNDEZ, S.: *Análisis de errores e Interlengua en español como lengua extranjera.* Madrid. Edelsa. 1997.

HAGEGE, Cl.: *L'enfant aux deux langues.* Paris. Odile Jacob. 1996.

HERNÁNDEZ, C., CÉPINETTE, B., PÉREZ SALDAYA, M. (eds.) *Aspectes de la reflexiò i de la praxi interligüistica. Quadernes de Filologia. Estudis Lingüistics, 1.* Universidad de Valencia. 1995.

LONG, M.H., PORTER, P.A.: "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition" *Tesol Quarterly. 19.* 1985: 207-228.

MUÑOZ, Carmen: "La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva" *Segundas lenguas.* Barcelona. Ariel. 2000: 231-257.

MUYSKEN, P.: *Bilingual Speech. A tipology of Codde-mixing.* Cambridge University Press. 2000.

SELINKER, L.: "Interlanguage" en J.C.RICHARDS, T.S. RODGERS: *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.1986/ 1984_6: 31-54 (reproduc. del artículo publicado en *IRAL, 10.* (1972) 209-231).

_____ - SWAIN, M., DUMAS, G.: "The Interlanguage Hypothesis Extended to Children" *Language Learning. 25.* 1975: 139-152.

SIGUÁN, M.: *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Madrid. Alianza Editorial. 2001.

_____: *La escuela y los inmigrantes.* Madrid. Paidós. 1998.

TARONE, E.: "Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage" *Language Learning. 30.* 1980: 417-431.

TITONE, R.: *Bilingüismo y educación.* Barcelona. Fontanella. 1976.

TORRE, S. de la: *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Madrid. Escuela Española. 1993.

VEZ JEREMÍAS, J.M.: "El bilingüismo. Aprendizaje de una lengua añadida" en VVAA *Didáctica de la lengua y la Literatura.* Madrid. Anaya. 1988: 1986-209.

[8] De este mismo, confróntese: "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües" *IyA.21.* 1983: 37-61.

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes

VILLANUEVA ALFONSO, MªL. "Análisis de los mecanismos de construcción de los textos desde una perspectiva de aplicación didáctica. Enfoque interlenguas" *Comunicación, Lenguaje, Educación. 17.* 1993[9].
WANDRUSZKA, M.: *Interlingüística*, Madrid. Gredos.

En red:
www.comunica.es/lengua
www.cuadernoscervantes.com
www.quadernsdigitals.net
www.sedll.org, www.uned.es/sel/castellano

[9] Cfr., también, en las *Actas del II Coloquio sobre los estudios de Filología Francesa en la Universidad española*, siendo J.Bravo Castillo el editor, Universidad de Castilla-La Mancha 1994. 69-75.

ACTAS XL (AEPE). Teresa-G. SIBÓN MACARRO. La interlengua en la enseñanza del esp...
Centro Virtual Cervantes