

Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE)

RAQUEL PINILLA GÓMEZ

A lo largo de nuestra vida, vamos encontrando a personas especiales que orientan nuestros pasos y a las que, en ocasiones, no tenemos tiempo de darles las gracias. Hace ya casi seis años, un profesor me propuso dar clase en un curso para extranjeros que él dirigía. Yo estaba recién licenciada y aún no había decidido hacia dónde enfocar mi actividad profesional. Ese profesor era Pedro Peira y aquellas primeras clases que impartí en el verano de 1991 me dieron la oportunidad de descubrir un mundo que no ha dejado de fascinarme desde entonces: la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Mi labor docente, de una manera u otra, siempre estará dedicada a la memoria de mi amigo y profesor Pedro Peira. Gracias, Pedro¹.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge nuestras reflexiones sobre el papel del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE). La observación de la clase y de los diferentes tipos de interacción que en ella se llevan a cabo han orientado la línea de investigación en tres direcciones: *a)* el habla del profesor, *b)* la interlengua (IL) de los estudiantes, y *c)* los procesos interactivos que se producen entre ambos tipos de lengua.

El habla del profesor dirigido a los estudiantes de una L2², en el marco formal de la clase, recibe el nombre de **discurso del profesor** —*teacher talk*—. La matización del término **discurso**, frente al término **habla**, tiene su origen en la consideración del proceso interactivo que conlleva la negociación

¹ Este trabajo recoge algunas reflexiones presentadas en mi tesis doctoral, cuyo proyecto de realización fue animado por Pedro Peira. Nada mejor para rendirle homenaje que traer hasta estas páginas algo de esa tesis.

² Utilizamos la expresión L2 para referirnos, de manera conjunta, a los conceptos de *lengua extranjera* y *segunda lengua*, cuyas diferencias no son relevantes para los contenidos que presentamos en este trabajo.

de significado entre ambos interlocutores: profesor y estudiante. El discurso se refiere a la estructura conversacional, mientras que el habla se limita al plano formal.

El aula de L2 constituye un marco formal de enseñanza, con unas características propias, definidas, principalmente, por el planteamiento didáctico de todos los procesos que allí tienen lugar. Los factores que se consideran en la práctica docente son: una teoría lingüística, una teoría de aprendizaje, la selección de un método, el diseño de un programa —*syllabus*—, la elaboración de unidades didácticas y la producción de materiales específicos para presentar en el aula. Además, debemos tener en cuenta el caudal lingüístico que se introduce y se produce en la clase: *input* y *output*, respectivamente.

Entendemos por **input** las muestras de lengua que proporciona el profesor a los estudiantes y por **output** la lengua que producen los estudiantes a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuera del contexto de enseñanza reglada de la clase, los estudiantes también reciben **input** de los hablantes nativos (HNs) —*foreigner talk*—, y desarrollan su propia producción lingüística en interacciones comunicativas con ellos.

2. LOS REGISTROS DE LENGUA SIMPLIFICADOS: *BABY TALK*, *FOREIGNER TALK* y *TEACHER TALK*

El análisis de las variedades de lengua dirigidas a hablantes no nativos (HNNs), tanto el discurso del profesor como el de los hablantes nativos, tiene su fundamento en la búsqueda de los procesos de adquisición-aprendizaje de una L2. Conseguir entender cómo se adquiere o se aprende una lengua extranjera es la principal pretensión de la Lingüística Aplicada y de ahí deriva la importancia de considerar estos discursos especiales.

El estudio de los procesos de interacción entre el discurso del profesor y la IL de los estudiantes tiene como punto de partida el tipo de discurso que se dirige a los niños —*baby talk*³—, el cual, en opinión de algunos autores [Brown (1968)], resulta fundamental a la hora de desarrollar su competencia comunicativa. La hipótesis que defienden estos autores es la siguiente: los ajustes formales y conversacionales que tienen lugar en la interacción con niños ayudan a acelerar el proceso de formación de su competencia comunicativa y, por tanto, la adquisición de la lengua.

En cierta medida, algunas características del discurso dirigido a niños pueden ser equiparables con las del discurso dirigido a HNNs, tales como la presencia de frases más cortas, frases más simples desde el punto de vista gramatical, el

³ En los diferentes trabajos sobre el inglés lengua extranjera, esta variedad de lengua también se denomina *caretaker speech*, *mother talk* o *motherese*.

escaso uso de léxico abstracto, una pronunciación más clara, esquemas de entonación exagerados, etc. Estas características obedecen al proceso de **adecuación** que se lleva a cabo en cualquier variedad especial de habla, cuya finalidad es conseguir una aproximación mayor al tipo de habla de nuestro interlocutor. Sin embargo, en el fondo, la situación de adquisición de la lengua materna por parte de los niños y la de aprendizaje de una L2, por parte de adultos, presentan diferencias significativas que no permiten equiparar, en su totalidad, el desarrollo de ambos procesos.

En el estudio de los discursos especiales se ha producido una evolución importante, que puede resumirse en el trabajo de dos autores [Krashen (1981), Wells (1981)]. En un primer momento, se analiza el habla como tal y se consideran sólo los aspectos formales del **input** (Krashen) y, más adelante, se presta una mayor atención a los procesos interactivos del discurso, de la conversación, a la reciprocidad de la interacción (Wells).

Este avance supone, en el caso concreto del aula de L2, que el desarrollo de la competencia de los estudiantes venga potenciado, no sólo por las características formales del **input** que le suministra el profesor, sino por la consideración global de la interacción que tiene lugar entre ellos: profesor y estudiantes.

El área de estudios que más se ha beneficiado de esta relación entre los procesos de interacción y el desarrollo de la L2 ha sido el llevado a cabo sobre el *foreigner talk*, o variedad de habla utilizada por los HNs de una lengua cuando conversan con extranjeros que todavía no son competentes en dicha lengua. Las vertientes que más se han desarrollado son: *a)* las características de la interacción HNs-HNNs, *b)* los aspectos del desarrollo de L2 influidos por tal interacción, y *c)* la explicación de cómo la interacción ayuda al desarrollo de la L2.

2.1. Relaciones *foreigner talk-teacher talk*

Entre otras, el discurso dirigido a extranjeros presenta las siguientes características, en relación con el discurso habitual que se produce entre HNNs:

- Es más lento y, generalmente, en un tono de voz más alto.
- Se acompaña, a menudo, de una pronunciación exagerada.
- Presenta un vocabulario y una gramática más simples, como la omisión de artículos y de conectores discursivos o la abundancia de procesos de derivación y composición.
- Resulta más redundante en cuanto a los temas y los elementos focalizados.

La variedad de lengua que analizamos en este artículo, la del profesor, comparte estas características del *foreigner talk*, y de otros estilos de lengua simpli-

ficada que se destinan a estudiantes de una L2. Sin embargo, existen también algunas diferencias, que pasamos a analizar.

En primer lugar, la pretensión didáctica del profesor en el aula, que determina el carácter de la interacción, no existe en el discurso de HNs dirigido a HNNS, así, en este tipo de discurso se dan casos de secuencias agramaticales, que no aparecen en el discurso del profesor. Este factor se debe, fundamentalmente, al tipo de relación jerárquica que se establece en el aula y que, en el entorno no formal, se reduce a factores como la relación social, la edad, etc. Pese a todo, en el aprendizaje de una L2 no se suele partir de input desviado o agramatical, sino de versiones modificadas de la lengua meta, pero bien formadas casi en su totalidad, de la misma manera que en el discurso dirigido a niños.

Ese fin didáctico de la labor del profesor motiva, también, otra diferencia con el *foreigner talk*. En el aula de L2, a lo largo de la interacción, se realizan cambios en las referencias al tiempo y al lugar, que obedecen a prácticas controladas de tiempos verbales, exponentes lingüísticos de referencias espaciales o temporales, etc. Este tipo de cambios respecto al tiempo o al lugar no son tan frecuentes en el habla de HNNS y, cuando se producen, su finalidad no es didáctica, sino puramente comunicativa.

En el hilo de la comunicación del habla dirigido a estudiantes, también son frecuentes, por parte de los HNs, cambios temáticos más bruscos y más imprevisibles que en las interacciones entre esos mismos hablantes nativos. En mayor o menor medida, todos recordaremos alguna experiencia de este tipo, al hablar con un estudiante extranjero y someterle casi a un interrogatorio, para así no romper la comunicación con él. Lógicamente, esta característica se debe, entre otras causas, al desconocimiento de la persona y a las diferencias culturales con ella.

En segundo lugar, el discurso del profesor podría considerarse más «regular», desde un punto de vista gramatical, ya que, en muchas ocasiones, evita las irregularidades y las excepciones a las reglas gramaticales. Este tipo de comportamiento lingüístico es más acusado en niveles elementales, en los que la escasa competencia de los estudiantes acentúa la simplificación del discurso por parte del profesor.

En tercer lugar, el profesor, debido a su preparación teórica y a su experiencia docente, sabe que la comprensión del estudiante se facilita a través de la interacción recíproca. Este hecho propicia unos tipos de interacción en el aula que responden a unos esquemas discursivos concretos, y que no reflejan todos los modelos que se producen en situaciones comunicativas fuera del aula. Más adelante, analizaremos el esquema de interacción en el aula, que refleja una de las características más obvias del discurso del profesor.

Hasta aquí, hemos señalado las relaciones que existen entre el *foreigner talk* y el *teacher talk*. Deberíamos hacer notar que la experiencia del profesor con los estudiantes le hace incrementar el recurso a mecanismos que faciliten la comprensión de estos, en relación con los HNs que nunca han tenido una experiencia docente. En este sentido, tenemos registrado el caso de una interacción

comunicativa HNs-HNNs, que refleja muy bien el uso de los procesos de simplificación llevados a cabo por los interlocutores nativos:

HN1 — ...Y ¿qué tal? ¿España es parecido a tu país?
 HNN — um mi país...
 HN2 — sí ¿es similar a tu país?
 HNN — ah similar sí

En esta interacción, el interlocutor HN2 es un profesor de español L2, que ante la incompreensión del segmento **parecido**, por parte del estudiante extranjero, opta por el uso alternativo de una palabra sinónima —**similar**— que intuye como formalmente comprensible por el estudiante, ya que guarda una semejanza formal con la de una lengua franca, como es el inglés. Sin la ayuda facilitada por el profesor, probablemente se habría interrumpido el intercambio y se habría producido un cambio brusco de tema, tal como ocurre en muchas de estas interacciones espontáneas HNs-HNNs, lo cual da buena cuenta de la importancia de analizar el discurso del profesor.

3. EL DISCURSO DEL PROFESOR

El análisis del discurso del profesor en el aula puede aportar datos muy significativos sobre cómo se produce la interacción con HNNs. En el punto anterior (2.1) ya hemos señalado las características que comparte esta variedad con otros registros de habla simplificados y, también, los aspectos que lo diferencian de estos. Por ello, ahora vamos a centrarnos en los dos aspectos que consideramos más importantes: *a)* las tácticas y estrategias comunicativas usadas por el profesor y *b)* los esquemas de interacción comunicativa que tienen lugar en el aula.

3.1. Las estrategias comunicativas del profesor

Podemos darle una nueva dimensión al estudio del discurso del profesor, si pensamos en él como un estudiante especial de la(s) lengua(s) de sus estudiantes, que se vale de una serie de tácticas y estrategias para comunicarse con ellos. Esto significa que, desde el punto de vista del estudiante —y éste es el que siempre debe primar en el aula de L2—, el profesor puede ser visto como un estudiante especial que trata de comunicarse eficazmente con él en una lengua no compartida por ambos, o compartida sólo parcialmente, en función del grado de competencia comunicativa alcanzada por el estudiante.

Por tácticas o estrategias comunicativas entendemos los mecanismos utilizados por el hablante para solventar problemas comunicativos a lo largo de una interacción y conseguir, de esta forma, que en ningún momento se interrumpa o corte la comunicación [Bialystok (1990)]. Si consideramos este hecho, nos dare-

mos cuenta de que hay una sorprendente semejanza entre las estrategias que usan los estudiantes y las que usa el profesor y, por tanto, entre el discurso del profesor y las producciones de IL de los estudiantes, cuando toman parte en interacciones con HNNs.

Entre las estrategias comunicativas a las que nos referimos, podemos señalar: *a)* las paráfrasis (descripciones, aproximaciones o ejemplificaciones, del tipo «es como una silla sin respaldo ni brazos» por **taburete**), *b)* las acuñaciones léxicas de nuevos términos, ya sea partiendo de la L1 o de la IL del estudiante (* *pala-brar*, por **deletrear**, o * *gasolinista*, por **empleado de gasolinera**), *c)* el recurso a utilizar palabras o expresiones de la L1, y *d)* el recurso al lenguaje no verbal o mímica (hacer gestos de aplausos para expresar el ítem lingüístico **aplaudir**)⁴.

Las situaciones habituales en que el estudiante usa estrategias de este tipo, cuando tiene dificultades para encontrar la forma lingüística precisa, no difieren básicamente de aquellas otras que se producen en clase, en las que el profesor está intentando comunicar un mensaje cuyo significante es desconocido por el estudiante, y el profesor es consciente de ese desconocimiento.

Los siguientes ejemplos recogen el paralelo existente entre las estrategias usadas por el estudiante y otras muy similares a las que recurre el profesor, en un momento determinado de la clase⁵: *a)* para explicar lo que es **encender** o **apagar**, el profesor realiza dichas actividades con la luz de la clase, *b)* para que los alumnos entiendan lo que es una **iglesia**, dice: «es un edificio, un lugar donde se reúnen personas que practican una misma religión», y *c)* cuando ha intentado de todas las formas posibles explicar lo que es una **gamba** («es como un langostino pequeño», «es un animal que vive en el mar», muestras pictóricas irreconocibles, etc.) y, en medio de la desesperación, ya no le queda otra salida que decir *prawn*.

En estos casos *a*, *b* y *c*, el profesor ha utilizado, respectivamente, estrategias de mímica, paráfrasis y recurso a la L1, tal como lo hacen los estudiantes en su producción. Si los que nos dedicamos a la enseñanza del español L2 reflexionamos seriamente sobre este aspecto, descubriremos una fuente de recursos imprescindible para asegurar la comunicación con nuestros estudiantes y, por supuesto, comprenderemos que el uso de estrategias comunicativas es una de las características principales del discurso del profesor.

3.2. Los esquemas de interacción del profesor

El discurso del profesor en el aula se elabora en colaboración con los estudiantes y responde, normalmente, a unos esquemas discursivos determinados:

⁴ Para una tipología más completa de las estrategias de comunicación, véase el libro de E. Bialystok, al que se hace referencia en la bibliografía.

⁵ Todos los ejemplos que reproducimos a continuación pertenecen al desarrollo de nuestra propia labor docente, tras un proceso de reflexión sobre la misma.

- 1) El profesor inicia la interacción.
- 2) El estudiante responde o la continúa.
- 3) El profesor reacciona con un gesto de verificación de la comprensión o un soporte para que el estudiante pueda continuar —*feedback*—.

Este esquema se corresponde con una de las características más notorias del discurso del profesor, que es el uso de **preguntas**. El profesor pregunta, el estudiante responde o solicita ayuda al profesor y éste le contesta o le facilita la información requerida. El tipo de preguntas que el profesor usa mayoritariamente en el aula son preguntas cerradas, es decir, preguntas diseñadas para aceptar sólo una respuesta posible (SÍ/NO).

Hay que llamar la atención sobre el peligro de recurrir sólo a las preguntas cerradas ya que, fuera del aula, en una conversación normal, los estudiantes tienen que responder a preguntas cerradas y a preguntas abiertas. Es más, debemos introducir también cambios de orden en nuestros esquemas discursivos, ya que el HNN debe acostumbrarse a iniciar la interacción y no sólo a seguirla. Éste es un factor que no podemos olvidar a la hora de confeccionar materiales de enseñanza-aprendizaje para la clase.

Creemos que la preferencia del profesor por las preguntas cerradas se puede deber a tres razones: *a)* la pregunta cerrada obliga a intervenir al estudiante en la conversación, en un marco controlado que le da cierta seguridad, *b)* la pregunta SÍ/NO contiene una proposición completa, que el estudiante sólo tendrá que afirmar o negar, y *c)* el profesor siente que la pregunta cerrada asegura la comprensión del estudiante.

En muchas ocasiones, los profesores utilizan las preguntas como un mecanismo para presentar la información que quieren transmitir. Sin embargo, en conversaciones entre HNs y HNNs, en situaciones comunicativas reales, las preguntas abiertas predominan sobre las cerradas, ya que las interacciones lingüísticas responden al principio del vacío de información y, por tanto, la necesidad de transmisión de una información más extensa que un Sí o un No propicia un mayor intercambio.

4. CONCLUSIONES

El interés por estudiar las características del discurso del profesor en el aula reside en el hecho de buscar aquellos mecanismos que facilitan la comprensión de la lengua a nuestros estudiantes. El discurso del profesor es un tipo de registro de habla simplificada y comparte algunos rasgos característicos con los otros tipos especiales de discurso: *baby talk* y *foreigner talk*, tales como una mayor lentitud en la enunciación, abundancia de elementos redundantes, etc. A diferencia de ellos, el propósito didáctico del discurso del profesor origina un mayor control de la lengua que se dirige a los estudiantes y, también, de la propia situación comunicativa.

Las principales características del discurso del profesor, desde nuestro punto de vista, son el uso de estrategias comunicativas y el recurso a unos esquemas discursivos determinados, que suponen el uso prioritario de preguntas cerradas. En cuanto a las estrategias comunicativas, debemos fomentar su uso en el aula y enseñar al profesor a ser consciente del potencial comunicativo que puede encontrar en ellas. En relación con los esquemas discursivos, debemos presentar ocasiones para que el estudiante practique las respuestas, pero también las preguntas. Asimismo, es necesario incluir un mayor número de preguntas abiertas en las actividades de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, A. (1993): «Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2». En: S. Montesa y A. Garrido (eds.) *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*, 147-158.
- AYMERICH, M. y DÍAZ RODRÍGUEZ, L. (1989): «Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua: repeticiones y reformulaciones». En: F. Garrido y J. Comesaña (eds.) *Actas del VII Congreso Nacional de AESLA*, 87-98.
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford, Basil Blackwell.
- BROWN, R. (1968): «The development of WH questions in child speech». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 7: 279-290.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development*, Prentice Hall.
- FERGUSON, C. A. (1971): «Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins». En: D. Hymes (ed.) *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J. y PLATT, H. (1992): *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Longman (nueva edición).
- SINCLAIR, J. McH. y BRAZIL, D. (1982): *Teacher Talk*, Oxford University Press.
- SNOW, C. E. y FERGUSON, C. A. (eds.) (1977): *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, G. (1987): «El discurso pedagógico: las preguntas». En: Ministerio de Educación y Ciencia (ed.) *II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera*, 223-233.
- WELLS, G. (1981): «Becoming a communicator». En: G. Wells *et al.*, *Learning Through Interaction*, Cambridge University Press.