

ELIA I, 2000

## ADAPTACION DEL DISCURSO DEL PROFESOR DE L2 A LA COMPETENCIA TRANSICIONAL DEL ALUMNO DE NIVEL ELEMENTAL

Carmen Fonseca Mora  
Universidad de Huelva

María Heliadora Cuenca Villarín  
Universidad de Sevilla

*Studies about interaction between speakers with more linguistic and communicative competence and speakers who have not yet fully developed their abilities of expression describe a series of modifications in the higher level speaker's speech in order to facilitate communication between them. We will go through the literature to detail the described modifications and establish a parallelism between L1 and L2 adult speech features when they act as linguistic models. We will demonstrate the existence of such adaptations in the speech of a random selection teachers who teach English to Spanish students at the beginning level and describe the students' poor development of understanding and oral expression skills in the Spanish educational system.*

### 1. Introducción

La apreciación genérica derivada de la observación directa del bajo nivel de competencia comunicativa de alumnos españoles que han cursado estudios de inglés en centros de primaria y secundaria del sistema educativo, es nuestro punto de partida en el estudio de los factores a los que se puede deber esta pobreza de desarrollo de las destrezas de comprensión oral y escrita. Actualmente cualquier discente recibe enseñanza de una segunda lengua desde los ocho hasta los dieciséis años, es decir, se ha aumentado en cinco años la obligatoriedad de cursar una segunda lengua con respecto al sistema educativo anterior. Sin embargo, pruebas realizadas a alumnos de 1º de Filología Inglesa, procedentes del sistema educativo anterior y del que paulatinamente se está implantando, no muestran ninguna mejora en sus niveles de comprensión y expresión orales. El conocimiento de léxico y reglas gramaticales no se manifiesta a la hora de establecer una situación comunicativa. En cualquier tipo de interacción se observa una falta de desarrollo de las competencias estratégicas, discursiva y sociolingüística,

mientras que en los ejercicios de audición de textos ingleses se recogen datos que confirman un bajo nivel de comprensión oral.

Para lograr nuestro propósito revisaremos la literatura en lo que respecta a las teorías de adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua para reflexionar sobre la importancia del papel del adulto como facilitador del lenguaje y de las características que configuran su habla, y finalmente, estudiaremos las muestras de discurso de profesores de LE recogidas en la provincia de Huelva. El objetivo de esta investigación no es el de poder establecer la generalización de las causas de la pobreza de desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión orales de los alumnos españoles, sino el de realizar una especie de estudio piloto que nos pueda llevar a investigaciones posteriores.

## **2. Teorías de adquisición de la L1 y la L2: el habla del adulto**

Las principales teorías de adquisición de la primera lengua coinciden en otorgar al adulto un papel relevante en el proceso de adquisición de la lengua materna del niño (Slobin 1986).

Desde el punto de vista conductista se describe al niño recién nacido cual tábula rasa expuesto a un entorno creado por el adulto en el que irá observando hábitos de conducta o lingüísticos que más tarde comenzará a imitar. El lenguaje en el niño surge como necesidad para conseguir de forma más inmediata la respuesta deseada al estímulo que él ha presentado. Ante el llanto, forma de comunicación menos concreta, el niño puede recibir distintos tipos de réplicas. La concreción del lenguaje le permite, en etapas posteriores, decir "agua" y obtener de inmediato la respuesta adecuada asociada a este estímulo.

La teoría nativista o mentalista defiende que el lenguaje es una capacidad propia de la especie humana. Genéticamente estamos dotados con unos constructos mentales que nos permiten, una vez que estemos inmersos en un entorno lingüístico determinado, discernir cuáles son los sonidos de nuestra lengua materna y organizarlos de acuerdo con las reglas gramaticales que paulatinamente vamos observando que son propias de nuestra lengua. No se describe al niño sólo como imitador sino como constructor de hipótesis de cómo se genera su lengua materna, que continuamente reformula hasta llegar a conclusiones definitivas.

A partir de los años setenta se produce un cambio en los modelos lingüísticos de investigación y surgen las teorías funcionalistas. Se pasa a explicar el lenguaje como una capacidad humana que se interrelaciona con el desarrollo cognitivo y afectivo (Slobin 1986) y que sirve para categorizar y conceptualizar el mundo. La teoría funcional enfatiza el componente semántico, el significado. Según Halliday (1994) el uso del lenguaje se debe, primordialmente, a dos funciones: la de entender lo que nos rodea, que él denomina "ideational metafunction" y la de actuar sobre los demás, "interpersonal metafunction". El lenguaje es considerado como producto de una interacción social. Proliferan los estudios de análisis del discurso y en el campo de adquisición de la primera lengua se investiga el habla de los adultos en su interacción con los niños (Snow y Ferguson 1977).

Clark y Clark (1977) aducen tres razones para analizar el habla de los adultos en la interacción con los niños. Por un lado, son el modelo lingüístico al que los pequeños están expuestos. En la mayoría de las culturas son los adultos, predominantemente las madres, las que sirven de guía y modelos lingüísticos a sus hijos para que adquieran la competencia comunicativa. Por otro lado, modifican intuitivamente su habla para que los niños las entiendan, lo que, finalmente, nos permite observar de forma indirecta qué comprenden los niños.

Los adultos intentan captar la atención del niño llamándolo por su nombre, iterando lo que dicen, haciendo uso abundante de exclamaciones, modulando el tono de voz, susurrando al niño en el oído y exagerando los contornos melódicos. Factores de naturaleza no lingüística, es decir, los gestos, el contacto ocular directo o el tocar al niño, persiguen que el niño coopere en la interacción. Snow (1977) señala las sonrisas, los movimientos y las miradas de los bebés como respuestas válidas para sus interlocutores.

El vocabulario usado por los adultos pertenece al contexto inmediato, a objetos o personas que pertenecen al "aquí y ahora". Los criterios de selección del léxico que van a enseñar a sus hijos se basan en la facilidad de pronunciación, algunos vocablos pertenecientes al lenguaje infantil tales como "guau-guau, pupo, bibi...", en la utilidad y en la facilidad de comprensión. Suelen evitar los pronombres, posiblemente por carecer éstos de un contenido nominal más concreto. Optan por reiterar el antecedente completo y sustituyen los pronombres de primera y segunda

persona del singular por el nombre de las personas a las que se refieren. Ejemplos frecuentes en español son " Mamá le va a cambiar el pañal al niño" en lugar de "Yo ahora te voy a cambiar los pañales".

El siguiente ejemplo "Pick up the red one. Find the red one. Not the green one. I want the red one. Can you find the red one?" (Snow 1972:563) muestra cómo el adulto incluye en su habla un paralelismo sintáctico que va dando información al niño sobre qué estructuras verbales pueden ser utilizadas en esa expresión. Brown señala los marcos oracionales con entonación exagerada y acentuación en la palabra siguiente como técnica para presentar vocabulario nuevo. Diversas investigaciones sobre aspectos fonético-fonológicos se están llevando a cabo con la finalidad de analizar, tipificar y asociar los contornos melódicos en el habla de las madres con funciones discursivas, sociales, cognitivas o neurológicas. Se piensa que los contornos entonativos del habla de las madres son patrones recurrentes que se convierten en unidades de información para el niño en la etapa prelingüística. En efecto, la envoltura prosódica de los enunciados es un factor relevante para la adquisición de la sintaxis y la semántica (Halliday 1994). Los contornos entonativos de las madres sirven de marco base para que el niño pueda organizar sus estrategias comunicativas, son un importante elemento afectivo, y ayudan al infante a aprender cómo se organizan los turnos interaccionales en una conversación.

Para que todos estos ajustes se produzcan parece ser necesaria la presencia del niño. Conforme crece el niño, varía también su entorno lingüístico adecuándose a su nueva etapa de desarrollo. Con su habla ralentizada desde el punto de vista rítmico, llena de repeticiones y construcciones sintácticas sencillas, con pausas entre los distintos constituyentes oracionales, con su voz aguda y la entonación exagerada sirven de modelo lingüístico y ayudan a sus hijos a adquirir su lengua materna (Brown 1987).

Las teorías de adquisición de una segunda lengua se basan primordialmente en las de L1. Ambos procesos comparten un sinfín de variables. Citamos a continuación una lista incompleta de las que a nuestro criterio son más relevantes: la capacidad de aprendizaje del ser humano, los estilos cognoscitivos, las transferencias de una lengua a otra, las hipótesis lingüísticas que se intentan confirmar, la necesidad de usar lenguaje

prefabricado para lograr fluidez, la ayuda en el proceso de adquisición de una lengua que aporta el input significativo e inteligible (Krashen 1982) y la indispensable interacción con hablantes de mayor competencia lingüística, comunicativa y social (Hatch 1978, Richards 1982, Larsen-Freeman y Long 1991).

Ellis (1985) y Chaudron (1988) describen la relevancia que han cobrado en los últimos veinte años los estudios sobre el discurso del profesor de L2. Ambos concluyen que existe un paralelismo entre el habla del profesor de idiomas (nativo o no nativo) dirigido a sus alumnos y la interacción nativo-no nativo que se denomina habla a extranjeros. Esto significa una adaptación del profesor de idiomas a las necesidades de comprensión del alumno, es decir al nivel de competencia que el alumno posee en ese momento, que Ellis denomina competencia transicional. Estos ajustes se manifestarán en la variedad de recursos visuales, audiovisuales, tecnológicos, etc. que el profesor tenga que emplear en la clase, así como en la planificación de su programación y en la forma de hablarle a sus discentes. Hemos de recordar que en el caso de la lengua extranjera el ajuste puede significar incluso el cambio de código, la utilización de la L1 para asegurar la comprensión del alumno (Salaberri 1997). Hatch (1978) estudia las "ayudas" que el nativo ofrece al no nativo en sus interacciones, de las que sólo citamos como ejemplo las repeticiones, las expansiones o el suplir vocabulario necesario.

Resulta difícil establecer un análisis comparativo de los datos que aportan sobre el porcentaje o el reparto de funciones del habla del profesor en el aula puesto que las informaciones son divergentes. En general, parece desprenderse, que en la mayoría de las situaciones de profesor y alumnos en un aula, es el habla del profesor el que domina en porcentajes que oscilan entre el 61,3% y el 77%. Lo que significa que el profesor se convierte en el modelo lingüístico por excelencia para el alumno de lengua extranjera.

Chaudron analiza alrededor de veinte estudios comparando las modificaciones que se producen en el habla del profesor dirigido a alumnos nativos y no nativos, con competencia lingüística elemental o avanzada, en cursos de educación infantil o universitarios. Los resultados son complejos, a veces divergentes, o simplemente se han observado variables distintas, por lo

que es relativamente imposible llegar a unas conclusiones definitivas de todas las investigaciones descritas.

De la revisión de estudios realizados tanto por Ellis (1985) como por Chaudron (1988) sólo éstos son los rasgos comunes aplicables fundamentalmente al habla del profesor dirigido a niveles elementales.

- El habla se ralentiza y aumenta el uso de pausas que a su vez son alargadas.
- Exagerada y simplificada pronunciación en la que se suele omitir las contracciones.
- Preferencia por el uso de un vocabulario más básico, de oraciones más cortas.
- Ausencia de expresiones agramaticales y reducción de subordinación.
- Uso más frecuente de oraciones representativas que de interrogativas.
- Frecuencia de repeticiones y expansiones con el fin de facilitar la comprensión al alumno.
- Utilización de marcos oracionales del tipo "There is/This is..." para presentar vocabulario nuevo.
- Preferencia por situaciones comunicativas que reflejen el aquí y el ahora.

Los estudios de Nattinger y DeCarrico (1993) añaden a estas cualidades la descripción de grupos lexicales prefabricados en el discurso de los adultos, tanto de L1 como de L2, a los que éstos recurren frecuentemente con objeto de conseguir la atención de una persona, para aclarar la organización e intención de su discurso o para mantener una conversación. La fluidez del habla dependerá de la habilidad en el uso de estos patrones recurrentes.

La observación directa del habla de los profesores de Educación Infantil (Feu y Piñero 1997) y de los de Idiomas (Fonseca 1997) refleja que, al igual que las madres en el entorno familiar, el profesor potencia sus patrones entonativos convirtiéndolos casi en una cantinela, bien cuando pretende ser el modelo lingüístico a seguir, bien cuando se presenta una situación educativa más complicada en la que el alumno va a conocer unos

conceptos nuevos. Fonseca afirma que el profesor de L2 modifica sus contornos melódicos cuando actúa como modelo lingüístico y espera una respuesta individual o en coro. Dicha modificación se aprecia en el cambio de tono, en la articulación rítmica, en la calidad timbral y en la duración silábica.

### **3. Estudio del discurso de una selección de profesores de LE de Huelva**

#### **3.1. Planteamiento e hipótesis**

Para realizar este estudio hemos recogido grabaciones en audio de muestras del discurso de diez profesores que imparten la asignatura de inglés en centros educativos españoles. Los alumnos son todos de nivel principiante o elemental. Sus edades oscilan entre los cuatro y los doce años. Dos de los diez profesores son nativos ingleses que imparten esta asignatura en una academia privada, mientras que el resto de profesores son españoles que enseñan en centros públicos. Nuestro estudio es de tipo naturalista y descriptivo con las expectativas de encontrar el origen de las causas que justifiquen la pobreza de desarrollo de la comprensión y expresión orales en alumnos del sistema educativo español. A tenor de lo que aportan las teorías de adquisición de una lengua y los análisis de discurso del profesor de una L2 pretendemos verificar las siguientes hipótesis:

1. El profesor de LE crea un hábitat lingüístico en el que se favorece no sólo la exposición a la lengua meta, sino también la interacción.
2. Posibilidad de uso de la lengua meta desde el principio aunque la competencia transicional de los alumnos sea la de principiantes.
3. Modificaciones que son necesarias para que el input sea significativo e inteligible y, por lo tanto, se produzca la comprensión por parte de los alumnos.

#### **3.2. Análisis de los datos**

El 50% de los profesores observados se comunican con sus alumnos en la lengua materna. El uso del inglés queda restringido a ejercicios de traducción del español al inglés o viceversa, a canciones pero sólo con los alumnos de nivel preescolar, a ejercicios indicados en sus libros de texto o a ejemplificaciones de las explicaciones lingüísticas en español sobre algún

aspecto gramatical de la lengua meta. El 20% de los profesores de nuestra muestra emplean el inglés y el español de forma indistinta. El uso del inglés se relega a situaciones comunicativas en las que el profesor pide la participación del alumno, a la realización o corrección de ejercicios escritos u orales y a los momentos en los que el profesor hace de modelo lingüístico. Para la organización de la clase y para restablecer la disciplina se emplea siempre el español. Sólo un 30% de los profesores observados se dirigen a sus alumnos primordialmente en inglés. De dicho porcentaje, el 20% se refiere a profesores nativos ingleses que apenas conocen el español y enseñan en una academia privada. La exposición en clase a textos orales grabados como otra fuente que proporcione input oral sólo se observa en una de las profesoras estudiadas.

La necesaria exposición e interacción que las distintas teorías de adquisición postulan son difícilmente analizables en el habla de los profesores seleccionados de LE pertenecientes al sistema educativo español. Sin embargo, el 30% que sí ofrece un entorno lingüístico en el que se favorece la interacción y por lo tanto, el uso de la lengua como verdadero vehículo de comunicación parece demostrar que es posible dirigirse a los alumnos en la lengua meta aunque tengan un nivel de comprensión prácticamente nulo. Analizaremos el habla de uno de los profesores nativos ingleses que trabaja con alumnos de siete y ocho años de nivel inicial para averiguar qué ocurre en su habla, de qué elementos lingüísticos y paralingüísticos hace uso y si los alumnos son capaces de comprenderlo.

### **3.3. Modificaciones en el discurso del profesor de LE**

Siguiendo la clasificación establecida por Ellis (1995) y Chaudron (1988), en la muestra analizada se han apreciado modificaciones respecto al léxico, modificaciones respecto a la gramática y, por último, modificaciones respecto a la pronunciación. En primer lugar ha sido obvio el tamaño restringido del vocabulario, unido a la frecuente repetición de palabras: Point, Point, Point to the green pencil, Point, The green pencil, Point to the green pencil. En segundo lugar, el profesor utiliza marcos oracionales para presentar vocabulario nuevo: Point to the <colour><object>. Las modificaciones respecto a la pronunciación han comprendido cuatro rasgos



fundamentales: la ralentización del habla, la articulación separada de palabras y sílabas, pronunciación simplificada y entonación exagerada.

La ralentización del habla implica una mayor duración de las unidades analizadas, en nuestro caso la palabra. En la Tabla I se observa el promedio de duración para la palabra según el número de sílabas que la conforman en una muestra de frases marco emitida a una velocidad normal en Cuenca (1997).

Número de sílabas	Duración de la palabra (ms.)	Número de datos
1	604	30
2	674	114
3	792	129

TABLA I. DURACIÓN DE LA PALABRA SEGÚN EL NÚMERO DE SÍLABAS QUE LA CONFORMAN EN CUENCA (1997).

En la tabla II, en cambio, se observa claramente el mayor promedio de duración para la palabra en la muestra analizada.

Número de sílabas	Duración de la palabra (ms.)	Número de datos
1	784	56
2	971	2
3	1162	3

TABLA II. DURACIÓN DE LA PALABRA SEGÚN EL NÚMERO DE SÍLABAS QUE LA CONFORMAN EN LA MUESTRA ANALIZADA.

Sin embargo, una vez incorporadas en la cadena hablada, esas mismas unidades presentan una menor duración. Por ejemplo, la palabra “Point” de forma aislada presentó una duración de 784 ms., mientras que en “Point to the door”, su duración fue de sólo 331 ms. Al igual que la ralentización del habla, la articulación separada de palabras y sílabas, además de un mayor número de pausas, supone una mayor duración de esas unidades temporales (“Point”, 784 ms.). A pesar del alto porcentaje de frecuencia de palabras de tipo gramatical con posible reducción vocálica en el habla ordinaria, en este tipo de interacción es escaso el uso de vocales reducidas, entre otras razones, debido a la articulación separada de las

palabras. Por ejemplo, “the” ha sido mayoritariamente pronunciada con su forma fuerte (/Di:/), llegando a presentar hasta una duración de 993 ms. La liberación del aire en las oclusivas es otra de las características comunes de esta pronunciación simplificada, como por ejemplo en “Point”. La entonación es muy exagerada en general, especialmente en las palabras aisladas, donde es frecuente el empleo de un tonema descendente-ascendente para presentarlas. Ejemplos han sido “Orange” o “Now”, siempre acompañadas de un alargamiento muy notable que es lo que permite esa exageración del patrón entonativo. Es evidente que estos rasgos se encuentran interrelacionados y se apoyan unos a otros. Finalmente, hemos observado que en la segunda repetición el habla no es tan ralentizada, no se hacen pausas entre palabras y se incluye el uso de vocales reducidas.

#### **4. Conclusión**

Podemos establecer un paralelismo entre los rasgos universales que se producen en la interacción adulto-niño en L1 revisados y las características del habla del profesor de una segunda lengua dirigido a niveles principiantes o elementales. En situaciones semejantes, como es la de aprender a comunicarse en una lengua dada, el hablante de mayor competencia lingüística y comunicativa actúa como facilitador del proceso de adquisición de esa lengua, modificando para ello su habla, según las necesidades de su interlocutor, desde el punto de vista sintáctico, morfológico, léxico, semántico y fonológico con objeto de transmitir no sólo la forma sino también la función y el significado de sus enunciados. Los medios visuales, el lenguaje corporal y las inflexiones de voz permiten que el alumno pueda ir entendiendo desde primeras instancias los mensajes básicos que emite el profesor. La prosodia, por tanto, es el principio organizador que inicialmente contribuye al procesamiento del lenguaje.

Si la comunicación humana tiene como componentes básicos el movimiento corporal (gestos, movimientos oculares, de manos, etc.) y la producción lingüística o simplemente sonora del hablante, que son captados visual o auditivamente por el oyente, es lógico pensar que la estimulación de todos estos niveles sensoriales ayudarán a la enseñanza de la L2.

### Referencias bibliográficas

- Brown, R. 1973. *A First Language*. Cambridge: Harvard Press.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. New York: C.U.P.
- Clark, H. & Clark, E. 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cuenca, M.H. 1997. *Estudio comparativo del ritmo inglés/español*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Ellis, R. 1995. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Feu, M.J. y Piñero, E. 1996. "El mundo sonoro infantil y la adquisición del lenguaje", *Música, Arte y Proceso* 2: 39-49.
- Fonseca, M.C. 1997. "Music, Language and Mind: Foreign Language Acquisition through Singing". Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Estudios Ingleses, Universidad de Almería, Almería.
- Halliday, M.A.K. 1994. *Functional Grammar. Introduction* London: Edward Arnold.
- Hatch, E. (ed.) 1978. *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Krashen, S., Scarcella, R. & Long, M. (eds.) 1982. *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Krashen, S.D. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter: Prentice Hall International.
- Mehler, J. y Dupoux, E. 1992. *Nacer sabiendo: Introducción al Desarrollo Cognitivo del Hombre*. Madrid: Alianza.
- Nattinger, J. & DeCarrico, J. 1993. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Richards, J. 1982. "Talking across cultures", *Language Learning and Communication* 1: 61-71.
- Salaberri, S. 1997. *Codeswitching as a Teaching Device: Alternation of Language in EFL Classroom*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Estudios Ingleses, Universidad de Almería, Almería.
- Slobin, D. (ed.) 1986. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. 1972. "Mother's speech to children learning language", *Child Development* 43: 549-565.

*C. Fonseca Mora y M.H. Cuenca Villarin*

Snow, C. & Ferguson, C. 1977. *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Cambridge: C.U.P.