

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA DE LA  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

## **Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera**

Tesis doctoral para optar al título de doctora en  
Filosofía y Ciencias de la Educación  
(Ciencias de la Educación)

M<sup>a</sup> Vicenta González Argüello

Director:  
Dr. Miquel Llobera i Canaves  
**Facultat de Formació del Professorat**  
*Universitat de Barcelona*

Programa de Doctorado: Ensenyament de Llengües i Literatura (1990-1992)  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat de Barcelona  
2001



# ÍNDICE

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

9	Relevancia del tema	14
10	Objetivos generales	16
11	Estructura del trabajo	18

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO. DELIMITACIÓN DE LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO: EL DISCURSO DEL PROFESOR GENERADO EN EL AULA

2.1.	Introducción	20
2.2.	Perspectiva lingüística	24
2.2.1.	La lengua oral como objeto de estudio de la lingüística	24
2.2.1.1.	Sobre las gramáticas consultadas	28
2.2.1.2.	Sobre los manuales de uso del español	63
2.2.2.	El Análisis del Discurso como enfoque teórico y metodológico en el estudio de la lengua oral	65
2.2.2.1.	La interacción oral en conversaciones espontáneas	78
2.2.2.2.	La interacción oral en otros intercambios comunicativos: el discurso didáctico	103
2.3.	Perspectiva didáctica	122
2.3.1.	El contexto de los discursos presentes en el aula	123
2.3.1.1.	El aula como microcosmos	124
2.3.1.2.	La lección como unidad discursiva en el aula	126
2.3.2.	La interacción en el aula	138
2.3.2.1.	Marcos didácticos	139
2.4.	Perspectiva ideacional	163
2.4.1.	Diferentes enfoques para acercarse al sistema de creencias del profesor	164
2.4.2.	Referentes lingüísticos y su transposición didáctica	178
2.4.2.1.	Aplicaciones de las diferentes teorías lingüísticas a la didáctica de lenguas	205

## CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1.	El <i>input</i> en la adquisición de la lengua	228
3.1.1.	Dos enfoques del estudio de la adquisición-aprendizaje de lenguas	

extranjerías	229
3.1.2. Aproximación al estudio de los discursos modificados	230
3.1.3. La modificación en el discurso dirigido a niños: <i>Motherese</i>	233
3.2. El <i>input</i> en el proceso de adquisición-aprendizaje de la segunda lengua	235
3.2.1. Las modificaciones lingüísticas en el habla de nativos dirigida a extranjeros: <i>Foreigner Talk</i>	240
3.2.2. Modificaciones en el discurso de nativos dirigido a no nativos: <i>Foreigner Discourse</i>	247
3.2.2.1. Características específicas del <i>Foreigner Discourse</i>	249
3.2.3. Modificaciones en el discurso del profesor dirigido a alumnos extranjeros: <i>Teacher Talk</i>	252
3.3. Discursos modificados: Estudios realizados en Europa	264
3.3.1. Estudios realizados en el ámbito francófono	264
3.3.1.1. Ajustes en la conversación exolingüe	266
3.3.2. Estudios de modificaciones en el discurso del profesor en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera	267
CAPÍTULO IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	270
4.1. Objetivos específicos de investigación	270
4.1.1. Descripción del contexto de la situación de enseñanza-aprendizaje	270
4.1.2. Descripción de la interacción propia de la situación de enseñanza-aprendizaje	271
4.1.3. Descripción del discurso generado por el profesor	272
4.1.4. Caracterización del discurso del profesor atendiendo a sus actuaciones discursivas y a sus creencias sobre estas	273
4.2. Preguntas de investigación	273
CAPÍTULO V. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y SISTEMA DE ANÁLISIS	
5.1. Recogida de datos	276
5.1.1. Metodología cualitativa frente a metodología cuantitativa	276
5.1.1.1. La etnografía	277
5.1.1.2. La etnografía de la comunicación	278
5.1.1.3. La etnografía en el aula	279

5.1.2. Método cualitativo frente a método cuantitativo	283
5.1.2.1. Información sobre el marco sociocultural y geográfico	284
5.1.3. Los sujetos informantes y la metodología empleada por estos	288
5.1.3.1. La metodología	289
5.2. Formación de la muestra: instrumentos y técnicas de recogida de datos	290
5.2.1. Fichas de descripción de las clases	290
5.2.2. Cuestionario	291
5.2.3. Las grabaciones	292
5.3. Tratamiento de los datos	294
5.3.1. Diferentes modelos de análisis	295
5.3.1.1. El modelo de análisis propuesto por Bellack	295
5.3.1.2. El modelo de análisis propuesto por Sinclair-Coulthard	2287
5.3.1.3. El modelo de análisis propuesto por Fanselow	300
5.3.2. Sobre las modificaciones discursiva	305
5.3.3. Conceptos y constructos utilizados en el análisis de los datos	312
5.3.3.1. Conceptos pertenecientes al Análisis del discurso y a la Lingüística descriptiva	312
5.3.3.2. Unidades extraídas del marco teórico de la didáctica	321
5.4. El modelo de análisis aplicado a la muestra estudiada	322
5.4.1. Matriz del modelo de análisis	329

**CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS. CATEGORIZACIÓN DE LAS MODIFICACIONES PRESENTES EN EL DISCURSO GENERADO POR EL PROFESOR**

6.1. Fases presentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje analizadas	331
6.1.1. La clase. Estructura de una lección	332
6.1.2. Fases presentes en las sesiones analizadas	332
6.2. Estructura de las sesiones objeto de estudio	335
6.3. Discurso generado	430
6.3.1. Discurso generado en el aula	430
6.3.3.1. Producciones	432
6.3.3.2. Distribución del discurso: los turnos	438
6.3.2. Distribución funcional del habla del profesor	466

6.4. Datos relacionados con el discurso generado por los alumnos: Interacción estudiante/profesor	470
6.4.1. La interacción en la clase de lengua	470
6.4.1.1. Características de la interacción en clase	472
6.4.1.2. Distribución funcional del habla de los estudiantes	473
6.5. Análisis de las modificaciones	484
6.5.1. Modificaciones objetos de estudio	485
6.5.2. La repetición	485
6.5.2.1. La Repetición Total	502
6.5.2.2. La Repetición Parcial	502
6.5.3. Preguntas de comprobación	520
6.5.4. La Reformulación	531
6.5.5. La Reproducción	539
6.6. Simplificaciones o usos no normativos de la lengua	568
6.6.1. Enunciados incompletos	570
6.6.1.1. Poca presencia de pronombres átonos	571
6.6.1.2. Ausencia de marcas de estilo indirecto	574
6.6.1.3. Ausencia de verbo	576
6.6.2. Uso del pronombre personal sujeto	583
6.6.3. Enunciados imperativos	587
6.7. Creencias de los profesores y su relación con las modificaciones presentes en los discursos generados por los distintos profesores	600
6.7.1. Introducción	600
6.7.2. Modificaciones presentes en las distintas fases en cada uno de los sujetos	606
6.7.2.1. Fases del discurso que presentan modificaciones	607
6.7.2.2. Modificaciones presentes en las distintas fases en cada uno de los discursos	614
6.8. Resultados	639
6.8.1. Sobre la estructura de las sesiones de enseñanza-aprendizaje	640
6.8.1.1. Presencia-ausencia de marcadores que limitan las diferentes fases	644
6.8.1.2. Sobre cada una de las fases	645
6.8.2. El discurso generado en el aula	656
6.8.2.1. La distribución funcional del discurso generado por el profesor	657

6.8.2.2. La distribución del discurso: los turnos	658
6.8.3. Discurso generado por los alumnos	662
6.8.4. Resultados obtenidos en el análisis de las modificaciones interaccionales	665
6.8.4.1. La Repetición Total	666
6.8.4.2. La Repetición Parcial	668
6.8.4.3. Preguntas de comprobación	669
6.8.4.4. La Reformulación	670
6.8.4.5. La Reproducción	672
6.8.5. Modificaciones que afectan al enunciado	674
6.8.5.1. Enunciados incompletos	675
6.8.5.2. Uso del pronombre personal sujeto	677
6.8.5.3. Enunciados imperativos	678
6.8.6. Análisis de los modificaciones y su relación con el sistema de creencias que manejan los profesores	679
6.8.7. Presencia de discursos modificados en relación a las diferentes fases que estructuran las sesiones analizadas	679
6.8.8. Aspectos diferenciadores en cuanto a la presencia de modificaciones en cada una de las sesiones	681

**CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS** 685

**CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES** 716

**BIBLIOGRAFÍA**

**APÉNDICES**

    Apéndice I: Transcripciones de las sesiones de enseñanza-aprendizaje

    Apéndice II: Fichas de observación

    Apéndice III: Cuestionarios

    Apéndice IV: Programas de las asignaturas

## **I. INTRODUCCIÓN**

El estudio que se presenta en estas páginas parte del análisis de una muestra de discursos generados por profesores de español como lengua extranjera en la situación de enseñanza-aprendizaje, ante estudiantes que están iniciando el estudio de la lengua meta; es decir, con estudiantes que poseen un bajo nivel de competencia lingüística en español. En dicho análisis centramos la atención en el discurso pedagógico utilizado por los diferentes profesores con el objetivo de indagar acerca de las modificaciones que estos sujetos ejercen sobre su discurso con el fin de posibilitar la interacción y, como consecuencia de ello, la comunicación necesaria para que se propicie el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que en nuestro análisis nos detendremos en dos aspectos que consideramos fundamentales; por un lado se pretende indagar sobre los diferentes recursos y estrategias utilizados por el profesor para facilitar la comunicación con sus alumnos, dadas las características contextuales de la situación comunicativa que se establece en el aula y por el sistema de pensamiento del profesor sobre lo que es fundamentalmente lengua y lo que representa enseñar la lengua con la lengua segunda. Para llevar a cabo dicho análisis es necesario describir y categorizar las diferentes modificaciones que ejerce el profesor sobre su discurso, las que afectan a la interacción que se establece en el aula con el grupo de alumnos. Y, por otro lado, centrándonos de modo específico en el discurso generado por el profesor, es necesario también analizar las modificaciones más relevantes que presentan estos discursos en el nivel del enunciado.

### **1.1. Relevancia del tema**

Este trabajo surge de la percepción de una situación, a nuestro parecer, contradictoria que se viene dando en los últimos años en los estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Actualmente estamos siendo testigos de la existencia de un interés creciente por el proceso de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera por parte de creadores de métodos, instituciones de enseñanza, tanto públicas como privadas y profesionales de la enseñanza. Y es, en estos momentos en los que parece que la enseñanza del español está en auge, en los que se echan de menos trabajos de investigación que



puedan aportan más información acerca de cómo se realiza ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales de la enseñanza del español, en muchas ocasiones, se encuentran con un vacío de publicaciones que aporten la información necesaria para realizar su trabajo, lo que les obliga a adaptar resultados a los que se han llegado en investigaciones que analizan la enseñanza de otras lenguas a la situación de enseñanza del español. Es necesario que se cree una tradición de estudios propios, que se vaya nutriendo de investigaciones realizadas en nuestro país, a las que puedan acudir tanto profesores como investigadores. De esta forma se evitaría el tener que traducir y adaptar trabajos realizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas. No se pretende afirmar con ello que se haya de desestimar las investigaciones existentes, ya que de esa tradición es de la que nos estamos sirviendo, sino de crear una propia.

La enseñanza del español como lengua extranjera, al igual que la enseñanza de otras lenguas, se lleva a cabo en una situación de interacción constante entre el profesor y el grupo clase. El discurso generado entre los distintos participantes es el medio transmisor de conocimientos más importante, sin menospreciar la interacción con los diversos materiales utilizados en el aula, además dicho discurso es el que ocupa la mayor parte del tiempo de instrucción. Ante esta situación sorprende la importancia desigual prestada en los últimos años a un tipo de discurso y a otro: el generado por el profesor y el que este aporta al aula a través de los materiales. Se ha escrito mucho sobre la importancia de usar materiales reales en el aula y dejar de lado las adaptaciones, parece que todos estamos de acuerdo en que así debe ser. Y de hecho existen materiales publicados sobre las diferentes habilidades lingüísticas que cumplen tal requisito, los profesores pueden llevar al aula fragmentos de discursos que se dan en la realidad exterior al aula que ayuden a sus alumnos a aprender la lengua objeto de estudio, además de familiarizarles con la cultura del país. Si se compara ese interés creciente por el discurso que se aporta al aula, con el grado de desconocimiento existente del discurso generado por el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje sorprende el poco énfasis que se ha manifestado por estudiar y analizar las características de dicho discurso.

Si se escucha a un profesor durante el desarrollo de una clase de lengua extranjera, llega a sorprender que los estudiantes puedan aprender una lengua y adquirir una competencia comunicativa óptima tomando como modelo el discurso que se genera en el aula. Este tipo de interacción, entre el profesor —un nativo o por lo menos un sujeto con un alto nivel de competencia comunicativa— y los alumnos —con evidentes carencias comunicativas debido al desconocimiento de la lengua meta— hace que en el aula se genere un tipo de discurso con unas características propias que lo diferencian de cualquier otra interacción, posible en situaciones comunicativas diferentes. Además, no hay que olvidar que el discurso generado por el profesor es en muchas ocasiones el único *input* (sobre todo si la enseñanza se lleva a cabo fuera del país de la lengua meta) proveniente de un nativo o casi nativo al que tienen acceso los estudiantes de lenguas extranjeras y el que ellos toman como modelo para la formación de su propio discurso en la lengua que están aprendiendo.

## **1.2. Objetivos generales**

Es necesario estudiar de forma exhaustiva el discurso del profesor, ya que de ese modo es como se puede llegar a definir los rasgos diferenciadores del discurso interactivo del profesor de ELE. Por lo tanto, ese estudio ha de incluir un análisis global del discurso generado por el profesor en el aula, teniendo en cuenta su función como eje vertebrador del resto de discursos que pueden presentarse en la situación de enseñanza-aprendizaje, así como un análisis de forma parcelada atendiendo a los diferentes momentos que se producen en dicha situación. Esperamos poder identificar en esta situación esas secuencias que estructuran una sesión de enseñanza-aprendizaje y poderlas identificar con los diferentes objetivos didácticos y actividades que se llevan a cabo. Esto permitiría saber si nos encontramos ante un tipo de discurso específico; o por el contrario las características propias no son tantas como para poder hablar de un discurso propio de esa situación de enseñanza-aprendizaje.

Podemos afirmar ya que las características del discurso del profesor surgen como consecuencia de: una comunicación no igualitaria— a diferencia de lo que sucede en muchas de las conversaciones espontáneas (Kerbrat-Orecchioni (1992), los roles de los que

participan son diferentes en cuanto a estatus y dominio de la lengua; y de las diferentes estrategias que desarrolla el profesor durante la generación de éste<sup>9</sup>.

Esperamos poder caracterizar estas estrategias utilizadas por el profesor en su discurso y que afectan a este de diferente forma, ya que pueden darle el aspecto de un discurso simplificado en el que se omiten algunos elementos o, por el contrario, el discurso puede presentar elementos repetitivos, aparentemente redundantes; en ambos casos la intención que hay detrás de ellas es la misma: impedir que se interrumpa la comunicación con el grupo de alumnos.

Así, pues, los objetivos generales que nos planteamos alcanzar son los siguientes:

1. Alcanzar un sistema de descripción de la sesión de enseñanza-aprendizaje basado en la actuación discursiva del profesor que facilite el análisis de esta.
2. Analizar el discurso del profesor, dado el papel primordial que cumple en el aula, ya que es a partir de este que se estructuran los demás discursos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje: discursos generados por los alumnos y discursos aportados por el profesor y los alumnos al aula.
3. Analizar las características de ese discurso en relación con las diferentes fases en las que se estructura una sesión de enseñanza-aprendizaje con el fin de llegar a una categorización de las modificaciones presentes en estas, además de establecer las posibles relaciones entre estas y los diferentes tipos de modificaciones.
  - 3.1. Modificaciones que pueden afectar a la interacción que se establece en el aula.
  - 3.2. Modificaciones que pueden afectar a los enunciados emitidos por el profesor.
4. Por último, analizar las posibles relaciones ente esas modificaciones y el sistema de creencias que manejan los profesores acerca de su actuación discursiva en el aula.

---

9. Canale (1995: 69) “Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación

### 1.3. Estructura del trabajo

El capítulo I se presenta a modo de introducción a esta investigación, en este se plantea el interés que este suscita y la necesidad de investigar sobre la situación propuestas. También se presentan en este capítulo los objetivos generales que se persiguen.

En el capítulo II se presentan los presupuestos teóricos en los que se ha enmarcado esta tesis. En primer lugar (apartado 2.1.) se justifica la necesidad de tomar tres orientaciones teóricas diferentes: una primera lingüística, presentada en el apartado 2.2.; una segunda, didáctica, apartado 2.3; y, finalmente, una perspectiva ideacional, apartado 2.4.

Una vez expuestos los tres marcos teóricos de los que se servirá este trabajo, en el capítulo III se presenta cuál es el estado actual del tema de investigación que nos ocupa: las modificaciones discursivas; para ello se toma como punto de partida los trabajos que analizan el *input* en la adquisición de la lengua (apartado 3.2.); se continúa con el *input* en el proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua (apartado 3.3.), para llegar, finalmente, a los estudios realizados en Europa sobre discursos modificados (apartado 3.4.).

La presentación de los presupuestos teóricos y los trabajos previos que están en la base de esta tesis, nos posibilita en el capítulo IV exponer los diferentes objetivos específicos de investigación que se pretenden alcanzar (apartado 4.1.), así mismo también nos posibilita la formulación de las preguntas de investigación (apartado 4.2.) que han motivado la elaboración de este trabajo y para las que esperamos encontrar respuestas.

Para la consecución de estos objetivos nos hemos servido de un corpus, cuya presentación se lleva a cabo en el capítulo V. En el apartado 5.1. se expone cómo se llevó a cabo la recogida de datos; en el apartado 5.2. se presenta el tratamiento que se les dio a estos, y el apartado 5.3. trata de las metodologías cualitativas y cuantitativas utilizadas en el análisis

---

debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (...) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación.”

de los datos. Por último, este capítulo se cierra con la presentación de los conceptos y constructos utilizados en el análisis de los datos.

El capítulo VI es el dedicado al análisis de los datos, se inicia con la información relativa a la estructura de las sesiones analizadas en el apartado 6.2.; a continuación en el apartado 6.3. se presentan las características del discurso generado por el profesor; para pasar seguidamente al análisis del discurso generado por los alumnos en el apartado 6.4. En el apartado 6.5. se analizan las modificaciones interaccionales presentes en el discurso del profesor; y en el apartado 6.6. las modificaciones que afectan a los usos no normativos de la lengua. En el apartado 6.7. se analizan las creencias de los profesores y su relación con las modificaciones presentes en los discursos que estos han generado; y en el último apartado (6.8.) se recogen, a modo de síntesis, los resultados obtenidos tras el análisis de los datos.

En el capítulo VII, exponemos una discusión acompañada de diversos comentarios fruto de las reflexiones a las que nos ha llevado el análisis de los datos realizado en el capítulo anterior.

En el capítulo VIII, presentamos las conclusiones a las que se ha llegado con la realización de este trabajo. También en este capítulo se exponen las líneas futuras de investigación que creemos que deben seguirse para poder continuar en el camino iniciado con esta tesis.

En último lugar, se recogen los diferentes datos que se han manejado para la elaboración de este trabajo; en primer lugar se presenta un apéndice que está formado por las fichas de observación de las sesiones analizadas; el segundo apéndice presenta las transcripciones de las sesiones objeto de estudio; el tercer apéndice consta de los cuestionarios a los que contestaron los profesores; y, por último se presentan, en el cuarto apéndice, los programas de las asignaturas contenidas en la licenciatura de Filología Hispánica en los años en los que los profesores cuyo discurso ha sido analizado cursaron sus estudios.

## **II. MARCO TEÓRICO. DELIMITACIÓN DE LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO: EL DISCURSO DEL PROFESOR GENERADO EN EL AULA**

Una vez presentado el objeto de estudio de esta investigación, se hace necesario exponer el marco teórico que está en la base de este trabajo. En este capítulo, en primer lugar se justifica la necesidad de partir de tres presupuestos teóricos diferentes (apartado 2.1.); a continuación se presenta cada uno de esos tres marcos teóricos: en el apartado 2.2. el derivado de la lingüística, en el apartado 2.3. el que parte de la perspectiva didáctica y en el apartado 2.4. el basado en la perspectiva ideacional.

### **2.1. Introducción**

Creemos necesario justificar, a modo de introducción, los marcos teóricos de los que se sirve este trabajo. Si lo normal es presentar un modelo teórico en el que pueda enmarcarse una investigación, y a partir de este desarrollar el trabajo con el ánimo de realizar alguna aportación, en esta tesis, por sus características, hemos creído conveniente interrelacionar diferentes marcos teóricos; ya que para poder presentar un análisis del discurso didáctico que incluya todos los elementos que lo configuran nos es imposible ceñirnos a un ámbito teórico.

Esta tesis surge del interés por profundizar en el análisis del discurso para poder dar cuenta de los fenómenos caracterizadores del discurso que genera el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje. En un primer período de aproximación a los datos, se pensó que relacionando los modelos teóricos de la lingüística con las aportaciones llevadas a cabo por el análisis del discurso se podría plantear una base teórica que permitiera que avanzara este trabajo. Pero la realidad es que la complejidad de la situación de enseñanza-aprendizaje nos ha demostrado que eso no es posible.

Para el análisis de los datos que forman la muestra de esta investigación —producciones orales emitidas de forma espontánea en una situación comunicativa concreta, la situación de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua— los estudios de lingüística descriptiva tradicionales se muestran insuficientes. Ya que como afirma J. M. Bleca (1986: 15) los límites establecidos en los estudios lingüísticos tradicionales dejan fuera la posibilidad de explicar algunos fenómenos característicos de la lengua que se manifiestan en su

actualización; y, por otro lado continuar contemplando la 'oración' como la unidad mayor de estudio no permite dar explicaciones válidas a fenómenos de construcción e interpretación de textos. Es por eso, que se hace necesario incluir tanto las aportaciones derivadas de la teoría pragmática como de la gramática del texto o análisis del discurso.

"Dos son, pues, las innovaciones que en estos últimos años han variado los límites y forma de la teoría lingüística y, por lo tanto, de la gramática. En primer lugar, la necesidad de contemplar la teoría con la adición de la pragmática y, en segundo lugar, la discusión muy prometedora sobre la ampliación de los dominios gramaticales a estructuras supraoracionales. Ambas innovaciones, plenas de dificultades, resultan imprescindibles a la hora de plantear una teoría lingüística que sea capaz de enfrentarse con los problemas reales del lenguaje." (Blecua, 1986: 15)

No desestimamos las aportaciones de la lingüística considerada tradicional, ya que a ella recurrimos para poder realizar un análisis de las unidades significativas menores del discurso, pero parece insuficiente para la descripción de la totalidad del discurso didáctico. Así, pues, parece obligado acudir además a otras disciplinas, quizá con menos tradición, en las que sí es posible encontrar el marco teórico en el que apoyarnos. Las disciplinas de que se servirá esta investigación son las que se han ocupado, por un lado, de buscar explicaciones a los fenómenos característicos de las situaciones comunicativas orales — como la gramática del texto, el análisis de la conversación o el análisis del discurso—, ya que la situación de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por su carácter interactivo dialógico. Pero, también los hechos que se suceden en la situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas pueden ser descritos desde otras perspectivas diferentes. Es decir, el marco teórico que proporcionan las diferentes orientaciones lingüísticas más recientes aportan herramientas válidas para el análisis de las interacciones orales propias de esa situación. Aunque, no hay que dejar de lado que la situación comunicativa que nos ocupa es compleja por lo que para explicar los fenómenos que la caracterizan es necesario recurrir no sólo a una disciplina como marco de estudio, sino a varias.

Las teorías sobre gramática del texto no pueden dar cuenta de algunos de los fenómenos que ocurren en el habla espontánea. La explicación a estos fenómenos se encuentra en otras teorías que también tienen como objeto de estudio el lenguaje humano pero desde otras perspectivas. Aunque esto no presupone que se desestimen las aportaciones de la gramática del texto al estudio del discurso, como afirma Van Dijk (1980: 20) "(...) una gramática sólo

puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de discursos emitidos."

Es por ello que también se ha acudido a las corrientes que estudian el lenguaje desde su perspectiva comunicativa, como el análisis del discurso, y ha de aceptarse que alguien pudiera afirmar que este trabajo podría también haberse enmarcado en los estudios de la conversación. Ya se verá que cuando lo hemos creído conveniente hemos seguido el marco teórico que proporciona el análisis de la conversación. Así algunas de las unidades empleadas en la descripción y análisis de los datos pertenecen a esta. Pero, recordemos que el análisis de la conversación se centra en los intercambios orales realizados por hablantes entre los que se establecen relaciones simétricas, es decir "entre iguales" (Kerbrat-Orecchioni, 1996), cosa que no sucede en la situación de enseñanza. Todos sabemos que esta se caracteriza, en multitud de ocasiones, por la desigualdad de roles que tienen asignados sus participantes.

Por todo ello para el análisis discursivo del habla generada por el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje se recogen las aportaciones del análisis de la conversación, para aquellos aspectos que comparten la conversación espontánea y el discurso didáctico. Por otro lado, nos guiamos de las aportaciones derivadas del análisis del discurso porque en él se contemplan las interacciones orales propias de situaciones comunicativas en las que existen desigualdades entre los participantes; además, tampoco hay que olvidar que desde este marco teórico se han hecho valiosas aportaciones al análisis del discurso didáctico. Esta disciplina incluye como materia de estudio todo tipo de discurso, ya sean producciones orales o escritas; ya estén enfocadas hacia el intercambio social o hacia la transmisión de información, etc. Es, pues, desde la confluencia de ambos marcos teóricos que se analiza en este trabajo el discurso didáctico.

Pero, además de presentar un análisis del discurso didáctico de forma global, también interesa en este trabajo un análisis de los fenómenos que aparecen en el interior de la unidad significativa del discurso: el enunciado, con el interés de comprobar si estos fenómenos son similares a los que se producen en cualquier situación comunicativa oral, o por el contrario, son específicos de la situación didáctica. Es por ello por lo que también se recogen las aportaciones de la lingüística descriptiva, la gramática, para poder realizar la mencionada comparación. Así, pues las aportaciones teóricas del análisis de la conversación, el análisis del discurso y la gramática nos sirven para enmarcar el estudio del discurso generado por el



profesor. Pero, estas aportaciones son insuficientes, ya que no pueden analizarse producciones orales sin considerar el contexto en el que estas se emiten.

Las producciones orales que se emiten en las interacciones que se llevan a cabo en el aula no pueden ser interpretadas sin considerarse el contexto en el que se producen. El aula como contexto de enseñanza-aprendizaje posee unos rasgos que permiten caracterizarlo como un contexto en el que rigen unos principios y rutinas ajenos a otros contextos diferentes. Por ello es por lo que se hace necesario recurrir a disciplinas que tienen como objetivo el estudio de las diferentes variedades de lengua en función del contexto en el que se producen, como la etnografía o la sociología

El discurso que va a ser objeto de estudio se genera en un espacio determinado: el aula. Además, profesores y estudiantes comparten un tiempo establecido durante un período de tiempo determinado. Por lo que ese contexto espacio-temporal genera situaciones comunicativas específicas entre los participantes lo que permite hablar de un discurso específico para cubrir las necesidades derivadas de esas situaciones. Entre esas personas, además se establece una relación marcada por la diferencia de roles que cada uno posee, y que se manifiesta en las diferentes funciones que ha de asumir y en las diferentes actividades que a cada uno le está permitido realizar. Por lo tanto, el discurso que se genera en esa situación también puede ser analizado bajo los parámetros de la etnografía de la comunicación, al considerar el aula como un contexto de uso de la lengua diferente a otros posibles.

Además, el discurso interactivo generado en esa situación tiene unos objetivos específicos para cada uno de los participantes como pueden ser la transmisión de contenidos, para el profesor; y el aprendizaje de una lengua extranjera, para el alumno. Por lo que para describir y analizar este discurso también han de ser consideradas las aportaciones realizadas por la pedagogía a la didáctica de lenguas.

Por último, para poder explicar algunas de las actuaciones de los participantes —en el caso que nos ocupa, las del profesor— en los hechos de enseñanza que suceden en el aula es necesario realizar un trabajo de indagación introspectiva, para llegar a esbozar qué ideas le inducen a actuar de una forma determinada y no de otra. Por ello es necesario tener en cuenta los trabajos desarrollados desde la psicología, la antropología, la pedagogía y la etnografía

que se han ocupado de indagar sobre los procesos reflexivos de los profesores sobre los actos de enseñanza.

Como se anunciaba al principio de este apartado un marco teórico basado en un área de conocimiento es insuficiente para llevar a cabo el análisis que nos hemos propuesto; así, pues, hemos intentado extraer de cada una de las áreas propuestas las herramientas de trabajo y los conceptos necesarios para alcanzar nuestros objetivos. Se podrá observar en el desarrollo de las diferentes teorías un tratamiento desigual, ello es debido a que se ha recurrido a ellas para conseguir aquellas informaciones pertinentes para la realización de esta investigación.

## **2.2. Perspectiva lingüística**

Como ya se ha adelantado en la introducción, es difícil partir de las orientaciones lingüísticas más tradicionales para enmarcar un estudio de las manifestaciones lingüísticas que se producen en situaciones comunicativas orales (apartado 2.1.). Es por ello por lo que se hace necesario partir de las nuevas aportaciones teóricas que intentan abordar algunas cuestiones que en las corrientes lingüísticas precedentes no habían podido ser descritos con la exhaustividad que hubiera sido deseable.

### **2.2.1. La lengua oral como objeto de estudio de la lingüística**

En la bibliografía consultada los diversos autores (Narbona, 1991, 1995; Vigara, 1992; Briz, 1993a, 1993b, 1993c, 1995; Portolés, 1995, 1998a, 1998b; Payrató, 1988; Castellá, 1992; Herrero, 1995; Tusón y Calsamiglia, 1999; Cortés, 1991; 1998, entre otros.) coinciden al manifestar la dificultad que conlleva realizar estudios que intenten traspasar los límites de la oración —como los realizados desde las orientaciones lingüísticas precedentes— para tomar en consideración otras unidades de análisis diferentes como el enunciado, el texto o el discurso tal y como se está haciendo desde orientaciones lingüísticas actuales entendiéndose la pragmática, análisis del discurso, análisis de la conversación, gramática del texto, etc. Sirvan de ejemplo las palabras de Vigara (1992: 8).

"De un modo general, las últimas orientaciones de la lingüística (Pragmática, Teoría de la Enunciación, Lingüística del Texto, Análisis del discurso...) coinciden en la incorporación del significado a su campo de estudio y en su insistencia sobre los valores prácticos y 'pragmáticos' del

lenguaje (en su necesaria relación con el ser humano que lo utiliza y con las circunstancias en que se emplea). A esta nueva lingüística —complementaria, que no sustituta de la anterior— le interesa sobre todo el lenguaje en su dimensión comunicativa, bien como actividad (conducta verbal comunicativa), bien como producto (instrumento de comunicación de comunicación interpersonal); el conocimiento del 'sistema' en abstracto es sólo un paso previo (y necesario) a la explicación de su funcionamiento en la comunicación. Hay, pues, que tomar el habla o 'hablar real' (que decía E. Coseriu) como punto de partida en todo estudio sobre el lenguaje; es la actuación (*performance*) la que está en la base de la competencia (y no al contrario), desarrollándola y adaptándola en el sujeto hablante. Más aún: en realidad no se trata tanto de una competencia puramente lingüística (como la defendida inicialmente por Chomsky) como de una *competencia comunicativa* (Hymes), entendida como aquella capacidad que nos permite adecuar nuestro comportamiento lingüístico y extralingüístico a una situación de comunicación dada. Y la comunicación en su aspecto activo es, en suma, un fenómeno complejo que desborda siempre su soporte verbal (la mera *codificación*) en múltiples y muy diferentes direcciones. De este modo, el estudio del lenguaje coloquial, sin duda el más usado por los seres humanos para comunicarse, va encontrando su sitio en la metodología lingüística."

Además de ese cambio que se ha anunciado de unidad de análisis son otras las novedades introducidas por las nuevas tendencias en el estudio de la lengua. Como afirma Narbona (1988: 33)

“La inflexión que se está produciendo en la lingüística ha de verse, pues, como superación y ruptura del modo de proceder de los lingüistas en buena parte del presente siglo. No se trata simplemente de un cambio de unidad del análisis ni de una mera extensión del objeto. De centrarse en realizaciones contempladas como monólogos (tanto si son acuñadas *ad hoc* como si se extraen de textos, no se cuenta, en realidad, con el receptor) y dar por sentado que se debía adoptar como base y tope máximo la noción de *oración*, abstracta y estática, se ha pasado a reconocer que son las distintas clases de discursos, en cuanto interacciones que se dan en situaciones diversas, las que han de ser consideradas globalmente y en cuanto procesos.”

Tal y como acaba de exponerse a través de la cita de Narbona queda clara la necesidad de contemplar ese tipo de estudios, que para llegar a la descripción de la lengua consideran tanto un cambio en la unidad de análisis como la consideración de la existencia de los sujetos que participan en un proceso interactivo en cualquier situación con el objetivo de comunicarse a través de la lengua. Queda, pues, manifiesto que para llegar a la descripción

del discurso didáctico se parte de estudios que consideran la lengua como un medio utilizado en situaciones comunicativas diversas por sujetos también diversos.

El discurso del profesor en el aula de español como lengua extranjera en la situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta presenta unas características peculiares que lo diferencian de otros discursos generados en otras situaciones comunicativas diferentes. Algunas de estas características se presentan en el interior del enunciado, afectando a los diferentes elementos que lo componen y a las relaciones que se establecen entre esos elementos. Este hecho permite que además de ser analizada esta unidad, el enunciado, con la perspectiva que ofrece el análisis del discurso (como se presenta en el apartado 2.2.2., ya que en las últimas décadas se ha creado una tradición que justifica que así sea), también lo sea con las teorías que parten de otras áreas de conocimiento como los estudios gramaticales.

Si el fin último de esta tesis es analizar el discurso del profesor para llegar a establecer, en la medida de lo posible, las posibles modificaciones presentes en este; es necesario, pues, acercarse a este tipo de discurso desde el punto de vista estrictamente gramatical. Es decir, parece necesario analizar los enunciados emitidos por el profesor teniendo en cuenta las descripciones de los hechos lingüísticos que proporciona la gramática del español. Esta necesidad surge la presuposición de que el análisis discursivo del habla del profesor se hace insuficiente para su caracterización debido al contrato didáctico que exige al enseñante generar un discurso que sea ejemplar para poder contribuir al aprendizaje del alumno—presuposición quizá influida por nuestra formación inicial más filológica que discursiva—. Aunque no dejamos de lado, de todas formas, su análisis como macroacto de habla, es evidente que existen aspectos que lo diferencian de otros posibles discursos emitidos en otras posibles situaciones, con otras intenciones, que solo pueden ser explicados si nos alejamos de esa visión global del acto de enseñanza y nos aproximamos al discurso del profesor contemplando unidades significativas menores como el enunciado.

Esperamos que el análisis de estas unidades menores —los enunciados— desde la perspectiva gramatical aporte alguna información acerca de las modificaciones o usos 'desviados' de la lengua que realiza el profesor en la situación de enseñanza, respecto de la norma académica.

A través del análisis de los enunciados que articulan el discurso del profesor es posible apreciar cómo en estos se detectan algunos fenómenos que también ayudan a caracterizarlo como un tipo específico de discurso propio de una situación también específica, la de

enseñanza del español como lengua extranjera. Para presentar un análisis riguroso y una explicación seria al porqué de estos fenómenos se ha partido de gramáticas que describen la lengua tanto con un criterio normativo (*Esbozo de la RAE*, (1973); *Gramática de la lengua española*, de Alarcos, (1994); como descriptivo (*Curso superior de sintaxis español* de Gili Gaya (1961); *Gramática descriptiva de la lengua español* de I. Bosque y V. Demonte, (1999), también se han tenido en cuenta las obras que tienen como objetivo divulgar las teorías de la Academia de la Lengua Española (Gómez Torrego, 1989; F. Marsá, 1986; Martínez de Sousa, 1983, 1996; M. Seco, 1986, 1998) para hacerlas accesibles al usuario de esta lengua.

Estas obras de claro contenido gramatical describen la lengua española como sistema, además de exponer los diferentes fenómenos existentes en esta que en algunos casos pueden llegar a alterar el sistema de la lengua. En estas obras se presentan los usos desviados respecto de los usos normativos del español por la mayoría de usuarios de esta lengua, con el intento de aclarar sus posibles dudas; así como para presentar explicaciones que les ayuden a mejorar su uso en las diferentes situaciones comunicativas. De tal forma, se entiende a partir de sus lecturas que el español, como lengua viva, está constantemente experimentando cambios que se alejan de los usos normativos prescritos por la Academia; y que es necesaria la existencia del segundo tipo de obras mencionadas que ayuden al usuario del español a aclarar sus posibles dudas antes esos cambios.

En los últimos años, estamos asistiendo a una proliferación de 'manuales de uso del español correcto' o a publicaciones que recogen 'las dudas del español', que ponen de manifiesto las vacilaciones más frecuentes en el uso de la lengua. A estas obras nos hemos acercado con el objetivo de encontrar explicaciones para algunos de los fenómenos presentes en el discurso del profesor. Creemos que es a partir de contraste entre explicaciones aportadas por las diferentes obras normativas, descriptivas y divulgativas, aunque estas estén formuladas para explicar otras manifestaciones lingüísticas, con los fenómenos presentes en el discurso generado por el profesor que es posible explicar tales fenómenos.

En este apartado se presenta, pues, información extraída de dos tipos de obras diferentes; por un lado, de gramáticas ya sean normativas o descriptivas con el objetivo de exponer cuál es la visión de la Real Academia Española acerca de los fenómenos caracterizadores del discurso del profesor. Y, por otro lado, obras que tienen como objetivo divulgar las normas de la Academia para acercarlas al usuario no especializado en temas gramaticales.

Somos conscientes de la perplejidad que puede causar en estos momentos someter los datos a un análisis que toma como modelo descriptivo la gramática, cuando las últimas publicaciones se están haciendo eco de la necesidad que tienen los estudios gramaticales para encontrar explicaciones válidas a los fenómenos que pretenden ampliar su unidad de análisis de la oración a otra mayor que pueda incluir el contexto interaccional en el que esta se produce. No desdeñamos a los investigadores que afirman que las gramáticas tradicionales no dan explicaciones válidas por no contemplar el contexto en el que se producen las oraciones que son objeto de análisis; al contrario, se ha intentado partir de los estudios gramaticales tradicionales, conocidos por todos, para llegar a los estudios más innovadores existentes para la lengua española con el ánimo de incluir las investigaciones que no se limitan sólo a la oración, sino que contemplan la importancia de los interlocutores presentes en la comunicación, sus intenciones comunicativas y el contexto en el que esta se produce. Ya que en algunas ocasiones, tal y como afirman R. Hughes y M. McCarthy (1998: 268),

"Grammatical phenomena require discursal explanations, and the traditional paradigms do not sufficiently explain the choices that are available in use."

Y aunque en estos momentos todavía no existen gramáticas para el español que se hayan elaborado a partir de corpus de lengua oral, como sería deseable, sí que contamos ya con alguna obra que incluye tanto explicaciones válidas para la lengua en su variedad escrita como en su variedad oral. Es por eso por lo que se han utilizado tanto las gramáticas más tradicionales como las más innovadoras, por no existir en estos momentos una gramática del discurso en la que se pudieran incluir algunos de los fenómenos objeto de estudio de esta tesis.

"... a discourse grammar may involve the redefinition of traditional paradigms in line with real choices in discourse, the reexamination of deterministic rules and guidelines in the light of real data, the probabilistic correlations of forms and contexts that can be observed using corpus evidence, and the rethinking of conventional units of description to reflect the kinds of units that are actually present in spoken and written discourse." R. Hughes y M. McCarthy (1988: 278-279)

### **2.2.1.1. Sobre las gramáticas consultadas**

Para este análisis se han tomado como puntos de referencia obras que aunque no se hayan escrito con un carácter claramente normativo sí que se vienen utilizando de ese modo, nos

referimos al *Esbozo* de la RAE, *El curso superior de sintaxis español* de Gili Gaya, *Gramática de la lengua española* de Alarcos, pero, además también nos hemos basado en las últimas aportaciones hechas en este campo como la *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Bosque y Demonte. Con ello se quiere decir que el análisis que se presenta a continuación, aunque pretende ser gramatical en su esencia, no deja de lado las aportaciones que desde la pragmática o el análisis del discurso se han hechos a algunas cuestiones gramaticales. Ya que para explicar algunas características de la lengua no es suficiente con una explicación que parta exclusivamente de la gramática, por ejemplo el fenómeno de la 'presencia o ausencia de las formas pronominales tónicas' en función de sujeto.

Son muchos los estudios teóricos gramaticales existentes en estos momentos que se podrían haber seguido para analizar los datos que configuran los datos de esta tesis, por lo que parece necesario justificar la elección de las obras gramaticales seleccionadas. Principalmente se han seguido estas obras por haber sido publicadas con el respaldo de la Real Academia Española<sup>2</sup>. Aunque hay que decir que algunas de estas obras presentan grandes diferencias entre sí—compárense el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973/1986) y *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999)—, como cabría esperar dada la diferencia de años entre la publicación de una y otra. La primera se ha elegido por haberse considerado durante mucho tiempo una obra de referencia obligada en todas las publicaciones posteriores de carácter gramatical; y por hallarse en la base de las obras de carácter normativo y divulgativo que han ido apareciendo en los últimos años, aun a pesar de que ese no era su objetivo. Tal y como se expone en las primeras páginas del *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Pág. 5),

"La Real Academia Española saca a la luz este *Esbozo* —su mismo título lo anuncia— como un mero anticipo provisional de la que será nueva edición de su *Gramática de la Lengua Española*. La finalidad primordial de esta publicación es la de reunir los materiales que la Comisión de Gramática de esta Academia ha preparado como base de la futura *Gramática*, con objeto de someterlos al Pleno de la propia Corporación, sin cuyo refrendo no podrá tener carácter oficial, y conocer la opinión de las

---

<sup>2</sup> Somos conscientes de la importancia de otros tipos de gramáticas y la influencia que han ejercido en la didáctica del español como lengua extranjera, como por ejemplo la *Gramática Comunicativa del Español* (Matte Bon, 1992) que ya ofrece explicaciones desde una perspectiva pragmática o de lengua en uso; pero si nos hemos limitado en nuestro estudio a las gramáticas publicadas con el apoyo de la RAE ha sido por ser estas —las que ya se habían publicado durante la recogida de los datos que sirven de base a esta investigación— las consultadas por los sujetos cuyo discurso es objeto de análisis, debido a la proximidad entre este tipo de obras y la formación inicial de estos sujetos.

Academias de la Lengua asociadas a la Española. Una vez estudiadas las enmiendas y adiciones que se propongan a la Comisión, esta reelaborará el presente trabajo para establecer, en su día, el texto definitivo de la *Gramática*. POR SU CARÁCTER, PUES, DE SIMPLE PROYECTO, EL PRESENTE *Esbozo* CARECE DE TODA VALIDEZ NORMATIVA."

Sorprende el anuncio hecho por la Academia de que su obra 'carece de toda validez normativa' ya que esta ha sido una obra de referencia, auspiciada por la Academia, a la que durante años se han acercado los estudiosos y usuarios del español. En este trabajo se han tenido en cuenta las explicaciones aportadas por esta obra con relación a los fenómenos presentes en el discurso generado por el profesor de español como lengua extranjera en situación de enseñanza, aunque siempre que ha sido posible se han cotejado esas explicaciones con otras incluidas en obras de publicación más reciente.

Sobre ese aspecto, el de la normativa, vale la pena tener en cuenta las palabras expuestas por Alarcos (1994) en el prólogo a su gramática. Así, este autor afirma lo siguiente:

"La tendencia normativa, desde los mismos orígenes de la gramática, la hemos heredado todos, incluso los afectados de ligero latitudinarismo. Toda gramática termina, o empieza, por ser normativa. Y, al cumplir con el compromiso contraído, también esta gramática aconseja normas, siempre, eso sí, sin espíritu dogmático." (Alarcos, 1994: 18)

Se ha de tener en cuenta la idea presentada por Alarcos, ya que todo aquel que consulta una gramática para encontrar explicación a alguna duda, considera la información que en esta se presenta como una regla que ha de seguirse, aunque los autores se empeñen en afirmar que lo que ellos presentan carece de todo valor normativo. De esa forma se ha procedido en este trabajo, se han consultado en las diferentes gramáticas aquellos aspectos presentes en el discurso del profesor que parecen alejados de los usos frecuentes, para ver cómo son considerados en estas obras y así poder tratarlos de una forma o de otra, siempre teniendo en cuenta la información aportada por las gramáticas.

Otra obra que también se ha considerado como referencia para este estudio, como ya se ha mencionado, es la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), publicada también en el seno de la Academia. Esta obra se caracteriza por ser

"(...) la gramática más detallada que se haya escrito nunca sobre nuestra lengua, y —si descontamos



algunas gramáticas francesas clásicas— una de las más exhaustivas que se hayan publicado nunca para cualquier idioma. Sus características externas fundamentales son cuatro: se trata de una obra *colectiva*, de un estudio *descriptivo* del idioma y de una obra *de múltiple acceso* que, además, incorpora *nuevos temas en la gramática del español*. " (Pág. XIX)

Veamos a continuación en qué sentido es entendido el término 'descriptivo' por los directores de esta obra.

"Para nosotros, esta obra es descriptiva en cuanto presenta las propiedades de las construcciones y de las palabras que las forman, es decir, en tanto que muestra clases y paradigmas, regularidades y excepciones. Es descriptiva en el sentido de que pretende exponer y razonar el comportamiento de las categorías gramaticales, las pautas que regulan su estructura interna y las relaciones morfológicas, sintácticas, semánticas y discursivas que se dan en todos los ámbitos que abarca el análisis. Es descriptiva asimismo porque se centra en la caracterización de problemas empíricos y no en la validación de constructos teóricos. Lo es, en suma, porque muestra (creemos que con suficiente detalle) los datos y las generalizaciones que resultan necesarios para entender cada construcción y para relacionarla con las demás". (Pág. XXI)

En esta obra, pues, será posible encontrar explicaciones a los fenómenos objeto de estudio que vayan más allá de las encontradas en las obras publicadas hasta este momento, por incluir apartados nuevos, como por ejemplo los que hacen referencia al discurso.

"La presente gramática de la lengua española abarca la sintaxis, la relación entre léxico, la semántica de las relaciones oracionales, la morfología (tanto flexiva como derivativa) y una parte de lo que se conoce como 'gramática del discurso' ". (Pág. XXVIII)

Como puede apreciarse en esta obra, además de contener los apartados clásicos de toda gramática, incluye también una parte dedicada al discurso algo que puede clasificarse de novedoso.

Otra característica de esta gramática, que la asemeja al *Esbozo*, es que tampoco pretenden sus directores que se considere una obra cuyo contenido haya de ser aceptado como 'normativo' o 'prescriptivo', sino que se constituya en una obra de 'referencia' para los que se acerquen a ella.

"Esta es una gramática descriptiva de *referencia*, y no una obra de *doctrina gramatical*. Nos parece, de hecho, que el primer término está más libre de las connotaciones que acechan en el segundo. Lo cierto es que el término *gramática de referencia* apenas se usa entre nosotros, frente a lo que sucede en otras culturas. *Referencia* sugiere aquí simplemente 'consulta', 'examen', 'información' ". (Pág. XXIII)

"Esta no es una obra normativa, ni directa ni indirectamente. De hecho, se han evitado siempre las actitudes de censura o estigmatización hacia los usos sintácticos considerados 'no cultos' o 'menos cultos', tanto si los acepta la Academia, como el leísmo de persona, como si los rechaza, como el laísmo, el dequeísmo, los llamados a veces 'relativos despronominalizados' o algunos tipos de solecismos o silepsis." (Pág. XXIX)

En último lugar, hay que decir que otra obra que también ha sido utilizada en este trabajo ha sido el *Curso superior de sintaxis española* (1961/1983). Si esta obra se menciona en último lugar no es por considerar sus exposiciones menos válidas que las anteriores, al contrario, sorprende de esta gramática lo novedosas que hemos encontrado sus explicaciones que, para determinadas cuestiones, aportan una visión mucho más moderna que el *Esbozo*, a pesar de haberse publicado con bastantes años de antelación. Destacamos de esta obra su concepto de oración, en especial el de 'oración psicológica' tan próximo al de 'enunciado' utilizado actualmente en el análisis de la conversación o en el análisis del discurso; o el apartado que le dedica a los 'enlaces extraoracionales' tomado como punto de partida en todos los estudios actuales sobre los conectores y marcadores del discurso. Sorprende que, tal y como afirma O. Kovacci (1995: 245-246), Gili Gaya fuese el responsable de la redacción del apartado de la Sintaxis del *Esbozo*. Algunas de las descripciones aportadas por este autor en esta última obra mencionada son mucho menos osadas que las planteadas en la obra anterior.

#### **2.2.1.1.1. Fenómenos objeto de análisis**

En estas obras la información que se ha buscado es la que hace referencia a los fenómenos presentes en el discurso del profesor que permiten caracterizarlo como un tipo específico de discurso, propio de una situación comunicativa también específica: la de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Se pretende describir estos fenómenos desde una perspectiva gramatical con el objeto de establecer si esas cuestiones que permiten caracterizar el discurso de esta situación didáctica son las mismas que se presentan en otros discursos en situaciones comunicativas diferentes. Con ello se pretende llegar a saber si es posible establecer paralelismos con otros discursos, y de esa forma, aceptar que esos

fenómenos comunes son los que permiten caracterizar el estado actual del español. O, si por el contrario no es posible establecer paralelismos, entonces deberían considerarse esas cuestiones e como específicas del tipo de discurso que no ocupa.

Estos fenómenos están relacionados con la presencia y omisión de las formas pronominales, tanto las tónicas en función de sujeto, como las átonas en función de complemento directo e indirecto; con la presencia de enunciados incompletos, ya sea porque se omiten las marcas de estilo indirecto —tal como está descrito en las gramáticas antes citadas—, o porque se prescinde de algunas formas verbales, como por ejemplo los verbos; y, por último, también se ha de contemplar la poca presencia de formas verbales en el modo imperativo, que se sustituyen por otras formas verbales.

<b>Fenómenos presentes en el discurso del profesor que serán objeto de análisis</b>	
1. Enunciados incompletos	2. Presencia de pronombres tónicos
1.1. Poca presencia de pronombres átonos	3. Poca presencia del modo imperativo
1.2. Ausencia de marcas del estilo indirecto	
1.3. Ausencia de verbo	

Cuadro 1. Fenómenos presentes en el discurso del profesor que serán objeto de análisis en este trabajo

En primer lugar se tratarán las cuestiones relacionadas con los enunciados incompletos, contemplando qué exponen acerca de este fenómeno las diferentes obras; aunque para llegar a la información que interesa acerca de este tipo de estructuras ha de realizarse primero una aproximación a la distinción entre enunciado y oración. A continuación, se tratará el segundo aspecto de interés, el que alude a las alteraciones en los usos lingüísticos de los profesores respecto de la norma descrita en las diferentes gramáticas, como son la presencia de pronombres tónicos en función de sujeto, la realización de órdenes e instrucciones y su relación con el uso del modo imperativo.

### **A. Enunciados incompletos. Oración frente a enunciado**

En este apartado nos encontramos con el primer problema, en esta investigación se trabaja con una unidad discursiva, el enunciado (véase la definición que manejamos de este concepto en el capítulo V), y, como es sabido, esta unidad no es considerada en algunos estudios gramaticales ya que en estos se opta por considerar como la unidad mínima de sentido completo a la oración. Así en el *Esbozo* es posible encontrar información acerca de la

oración, su definición, sus características y su clasificación, pero no dice nada esta obra acerca del enunciado. Si indagamos acerca de las diferentes definiciones aportadas en las gramáticas sobre el término 'oración', se comprenderá por qué en el estudio del discurso se prefiere el término 'enunciado'. En el *Esbozo*, por ejemplo, al definir este término lo consideran como "(...) la unidad más pequeña de sentido completo en sí misma en que se divide el habla real." (1973: 350). Nada hay que objetar a esta definición, pero si se continúa leyendo, en esta obra se nos informa de lo siguiente:

"Con mucha frecuencia la oración establece una relación lógica entre dos términos o miembros: *sujeto y predicado*. El sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo; por predicado entendemos todo lo que decimos (predicamos) del sujeto. (...) Las oraciones que se formulan gramaticalmente estableciendo una relación entre sujeto y predicado se llaman *bimembres*. Son las que principalmente han servido y sirven de base para el análisis sintáctico." (1973: 350-351)

Parece que esta forma de considerar la oración viene determinada por el uso que de ella se hará más adelante en los diferentes análisis a los que sea sometida. Por otro lado, las oraciones que no reúnen estas condiciones son denominadas "Oraciones unimembres", por considerar que les falta alguno de sus miembros. Este concepto tal y como es planteado en esta gramática no es operativo, ya que en este trabajo no se pretende analizar sintácticamente las producciones emitidas por los interlocutores. Así, el concepto de oración que esta obra maneja parece adecuado para el estudio de la lengua escrita, pero no contempla las características de las manifestaciones orales de la lengua.

En la gramática de Gili Gaya, precursora como todos sabemos en muchos aspectos, presenta la definición de oración desde diferentes perspectivas. Hay que apuntar que alguna de las definiciones de oración que este autor presenta coincide con el concepto de enunciado que se maneja normalmente en el estudio de la lengua oral. Para este autor, la oración, además de poder definirse desde el punto de vista gramatical, también puede contemplarse desde el punto de vista psicológico. Y, es desde esta perspectiva, la psicológica, donde podemos encontrar que el concepto de oración es similar al concepto de enunciado que se maneja en los estudios de lengua oral. Veamos a continuación algunas de las ideas expuestas por Gili Gaya acerca de la oración desde el punto de vista psicológico.

"La expresión lingüística sugiere, evoca; raras veces define los conceptos de lo mentado. De aquí resulta que una expresión lógica o gramaticalmente incompleta basta a menudo para la comprensión; o

dicho de otro modo con la expresión verbal de una parte de lo mentado suscitamos una evocación suficiente. Viceversa: la evocación incompleta de una expresión puede bastar para entenderla.

El análisis lógico de la expresión verbal echa de menos, en estos casos, elementos que faltan en sus esquemas previos y habla de omisión del sujeto o del predicado, de palabras implícitas o sobrentendidas, de fragmentos y equivalentes de oración (interjecciones, elipsis, etc.); pero en realidad nada falta a tales expresiones para ser completas ante la intención del que habla y la comprensión del que escucha. El ajuste o desajuste a las leyes del juicio, o a los patrones gramaticales en uso, nada importan al punto de vista psicológico. La unidad psíquica llamada *oración* debe de basarse en leyes propias distintas, aunque no contradictorias, de las de la Lógica y la Gramática.

9. Un discurso se divide intencionalmente en partes bien diferenciadas para el espíritu del que habla. La intencionalidad de esta división es su carácter esencial. Esta fragmentación mental del discurso en unidades psíquicas intencionales, a las que llamaremos desde ahora *oraciones psíquicas*, tiene su expresión fonética, comprensible siempre para el oyente, en la curva melódica del lenguaje." (1961: 18)

Siguiendo, pues, la exposición de Gili Gaya acerca de su concepto de 'oración psicológica' parece desafortunado seguir pensando que existen enunciados incompletos, en cuanto a significado, pero sí que existen estos en cuanto se aplica a estas emisiones el "análisis lógico" que este autor menciona<sup>3</sup>. Como señala este autor tras el análisis lógico de algunas oraciones es posible percibir que faltan elementos. Esta idea es la que se maneja en esta investigación cuando nos referimos a 'enunciados incompletos'. Son fragmentos de discurso con sentido pleno pero en los que se percibe la falta de alguno de sus elementos para poder considerarlo como un enunciado completo<sup>4</sup>.

En el empeño de encontrar referencias que aludan al concepto de 'enunciado incompleto' revisamos la obra de Alarcos (1994: 255) en la que se recoge el término 'enunciado'. Este autor lo define de la siguiente forma:

"La secuencia de signos proferida por un hablante (manifestada por una combinación de fonemas

---

<sup>3</sup>. Destaca en la exposición de Gili Gaya la modernidad de sus afirmaciones, sobre todo si se compara con la información que sobre los mismos conceptos aporta el *Esbozo*. Parece que Gili Gaya estaba al corriente de los trabajos que se estaban realizando en el ámbito anglosajón, nos referimos a la teoría de los actos de habla de Austin y también a la gramática funcional de Halliday.

<sup>4</sup>. En este trabajo, como se recoge en el capítulo V, se maneja una definición de 'enunciado' que tiene en cuenta la teoría de los actos de habla (el enunciado se corresponde con una acción, cumple una función clara en la interacción) y las pausas como marcador de límite. De esta forma, se entiende por enunciado la unidad de comunicación elemental, es decir, una secuencia verbal dotada de sentido pleno (Briz, 1998: 56).

sucesivos) queda delimitada entre el silencio previo a la elocución y el que sigue a su cese, y va acompañada por un determinado contorno melódico o curva de entonación. El signo (o el conjunto de signos) que emite el hablante, y ha de captar el oyente, consiste en un mensaje con sentido cabal y concreto dentro de la situación en que se produce. Se llama *enunciado* a esta unidad mínima de comunicación."

Como puede apreciarse, este autor define este término partiendo de la comunicación, frente a la definición de oración que él mismo propone que parte de la gramática (en la misma obra en la página 256-7). Si se continúa leyendo esta obra se observa que en la página 256, este autor presenta algunos ejemplos para que este concepto quede claro; para, a continuación pasar a hablar de la oración, su estructura y su clasificación. Parece claro, pues, que desde el punto de vista gramatical sólo la oración merece ser analizada, no así el enunciado, que queda relegado a los estudios de la comunicación.

Tal y como se ha podido observar en la información precedente, ha habido una evolución clara a través del tiempo en el tratamiento de la lengua oral en las diferentes gramáticas consultadas. En la primera de ellas los conceptos que se manejan son aplicables al estudio y a la descripción de la lengua escrita; en la segunda, se advierte que algunos conceptos utilizados por la gramática son para una aplicación casi exclusiva en el interior de la gramática misma; y, en la última obra, ya se recoge la diferencia entre la unidad que posibilita la descripción de la lengua oral —el enunciado— y la que es propia de la gramática —la oración—, pero se echa en falta que se le dedique más atención a aquella que a esta.

Por la evolución que han experimentado las obras de gramática cabría esperar que la última obra publicada con el respaldo de la Real Academia Española incluyera descripciones operativas para el estudio de la lengua oral —nos referimos a la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999)—. Bien, así lo hace, pero por las características de la obra no es posible establecer ni comparaciones, ni paralelismos con las gramáticas anteriores a esta. En esta obra, por la distribución de los contenidos, que se hace en su interior, no se dedica ningún apartado a la definición de oración, tal y como se ha venido haciendo tradicionalmente. Aunque en esta nueva gramática sí que se contemplan y se describen los fenómenos caracterizadores de la lengua oral, a diferencia de las anteriores.

Aunque en esta gramática no se dedique un apartado en especial a la oración, ni a la distinción entre este concepto y el de enunciado, sí que se delimitan en esta obra los campos

de acción de cada uno de estos términos. Veámoslo a continuación:

"La relación entre el decir y el hacer se suele basar en la que se da entre enunciado y acto de habla: al proferir un enunciado se lleva a cabo una acción.

La distinción es antigua: Bühler (1934: 4) habla de 'acción de hablar' (*Sprechhandlung*) y de 'acto de hablar' (*Sprechakt*), y Jespersen (1924: cap. 22) observa que no hace falta la estructura oracional para que una expresión tenga el carácter de petición (como *Camarero, una cerveza*), por lo que propone el término de enunciado (*utterance*); Acero, Bustos y Quesada (1982: 2.3) emplean 'preferencia', más cercano a la naturaleza de proceso que de producto, en la línea de la distinción de Benveniste (1970) entre enunciado y enunciación. La distinción arranca de la filosofía, de la obra de Austin (1961, 1962) y su ampliación por Searle (1969, 1975a, 1975b, Searle y Vanderveken, 1985), Vanderveken (1990-1991), Bach y Harnish (1979) y Havertake (1984). (...)

La distinción se basa en considerar por una parte la gramática, cuyo dominio es la oración, y por otra parte el uso en el contexto, la pragmática, cuyo dominio es el enunciado. En la gramática hay reglas que se aplican a unidades y categorías discretas (tipo sí o no), mientras que en la pragmática hay fenómenos continuos (tipo más o menos), con principios que se emplean para resolver problemas comunicativos, según Leech (1983: 76)." (Garrido Medina, 1999: 3881)

Queda claro, pues, cuál es la diferencia entre estos dos conceptos y por qué en las gramáticas más tradicionales no se ocupan del enunciado, porque no es de su dominio.

Ahora bien, a pesar de todo lo expuesto hasta ahora, en esta investigación nos basaremos en las gramáticas citadas anteriormente, aun sabiendo que en algunas de ellas las explicaciones que aportan no han sido concebidas teniendo en cuenta las manifestaciones orales de la lengua. Si se procede de esta forma es por considerar que al no existir todavía suficientes estudios que se ocupen de la lengua oral, será a partir de la información aportada por estas gramáticas que quizá pueda llegarse a avanzar en el estudio de esta. Ya que entendemos que el problema básico es la falta de consideración de la lengua oral como fenómeno de naturaleza interactiva. Las oraciones completas son necesarias cuando hay poca interacción y, como consecuencia, se necesita una locución completa en ella misma; pero no sucede lo mismo en las situaciones comunicativas en las que intervienen diferentes interlocutores y, especialmente cuando estos están compartiendo el mismo tiempo y espacio. En este otro tipo de situaciones la mayor parte de la información que se intercambian los interlocutores se extrae del contexto y de los elementos no verbales que intervienen en la comunicación (Argyle, 1978).

### **Poca presencia de pronombres átonos en función de Complemento Directo e Indirecto**

Otro aspecto que se ha considerado en el análisis del discurso generado por el profesor, en relación con el sistema pronominal del español ha sido el uso que estos hacen de los pronombres átonos en función de Complemento Directo e Indirecto. Sobre este punto hay que decir que la información que se presenta en las gramáticas alude a problemas de uso de estas formas pronominales que no se presentan en el discurso del profesor. Es decir, se puede encontrar información acerca de la reestructuración que afecta al sistema pronominal átono, en concreto los fenómenos de laísmo, leísmo y loísmo, en algunas variedades geográficas del español<sup>5</sup>. Pero, solo se ha encontrado en una de estas obras (Bosque y Demonte, 1999) información acerca del fenómeno de omisión de esta forma pronominal en función de acusativo.

En primer lugar, presentamos, siguiendo la obra de Alarcos, la función que cumplen estas formas.

"La función de estos incrementos personales adosados al verbo se reduce a indicar que este comporta adyacentes de objeto directo o indirecto o de ambos a la vez, cuando la mención de estos es innecesaria por desprenderse su referencia de la situación en que se habla.

Así como las terminaciones verbales señalan la persona que funciona como sujeto gramatical y no hace falta un sujeto explícito si la situación es inequívoca, los incrementos personales permiten eludir las unidades léxicas que cumplirían las funciones de objeto directo o indirecto. Los incrementos indican, al unirse al verbo, que este posee un objeto directo e indirecto de primera, segunda o tercera persona, el cual no se especifica con otra palabra por ser su referencia consabida de los interlocutores." (Alarcos, 1994:199)

Alarcos en su gramática explica el uso de los pronombres con función de OD y OI, y deja claro que la función de estos mismos es práctica, nos permite economizar discurso a los hablantes. Su uso es posible cuando los interlocutores que intervienen en el discurso comparten el mismo nivel de competencia y pueden, fácilmente, relacionar el pronombre con el elemento léxico al que hace referencia; es decir, pueden recuperar la información precedente a través del pronombre. En el discurso que analizamos es evidente que el nivel de

---

<sup>5</sup>. A este fenómeno del español que afecta al sistema pronominal, laísmo, leísmo y loísmo dedican las gramáticas consultadas algún apartado o capítulo; por ejemplo el *Esbozo* lo trata en la página 424; Gili Gaya (1961) en la página 175; Alarcos, (1994: 263-265); y Bosque y Demonte (1999: 1317-1399).



competencia es muy diferente entre los interlocutores que participan en la situación comunicativa de enseñanza-aprendizaje: el profesor y los estudiantes. Por lo que no parece extraño que el discurso generado por el profesor presente algunos usos alterados de estos pronombres en sus enunciados al no confiar en los conocimientos que poseen sus interlocutores de la lengua meta. Podría ser ese el motivo por lo que, en algunas ocasiones, en el discurso del profesor se percibe una escasa presencia de las formas pronominales átonas, ya sea porque el profesor reproduce el Complemento directo o indirecto con todos sus elementos léxicos, ignorando la función práctica que desempeñan estos elementos pronominales átonos en el discurso; ya sea porque prescinde de su uso, dejando el enunciado incompleto.

Presentamos a continuación la información que aporta la gramática de Bosque y Demonte (1999) sobre la ausencia de pronombres átonos. En el capítulo que lleva como título "*Leísmo, laísmo y loísmo*" escrito por I. Fernández-Ordóñez se expone lo siguiente:

"En las zonas distinguidoras del caso [zona oriental y sur de la península], los nombres de referencia inespecífica y con interpretación partitiva o existencial pueden no ser referidos por clíticos de acusativo, a diferencia de los nombres de referencia específica o de lectura genérica, que siempre requieren copia pronominal (...).

(147) a. ¿Compraste {patatas/cerveza}? Sí, compré para que tuvieras en casa. (...)

En cambio, los nombres de interpretación específica (...) o con lectura genérica o de tipo (ya sean definidos o indefinidos) (...) exigen regularmente ser referidos por un pronombre acusativo (...).

(148) a. ¿Conoces a mi primo? No, no \*(lo) conozco. (...)

En este sentido, conviene destacar que un nombre cuantificado en español puede ser o no referido por un pronombre dependiendo de las características del conjunto sobre el que se cuantifica. Si se cuantifica sobre un sustantivo escueto, un conjunto no-delimitado, la interpretación es inespecífica y puede no haber copia pronominal (...). Pero si la cuantificación se realiza sobre un conjunto delimitado, a su vez ya cuantificado, la interpretación resulta necesariamente específica o genérica y la presencia del pronombre es categórica (...).

(149) a. ¿Me puedes prestar un poco de azúcar? No te puedo prestar porque no tengo. (...)

(150) a. ¿Me puedes devolver un poco del azúcar que te di ayer? No te \*(lo) puedo devolver porque ya

no \*(lo) tengo. (...)" (Fernández-Ordóñez, 1999: 1380-1381)

Es decir, según Fernández-Ordóñez puede darse la ausencia del pronombre de acusativo cuando:

- a. Estos se refieren a nombres de referencia inespecífica y con interpretación partitiva o existencial.
- b. Estos se refieren a un sustantivo escueto que aparece cuantificado, o a un conjunto no-delimitado.

Y es obligatoria su presencia en los siguientes casos:

- a. Estos se refieren a nombres de referencia específica o de lectura genérica.
- b. Estos se refieren a un conjunto delimitado que aparece doblemente cuantificado.

Esta distinción será la que se seguirá para analizar si la omisión del pronombre átono en función de acusativo se corresponde con los usos lingüísticos orientales de la península. En cambio, no se ha encontrado referencia bibliográfica alguna que aluda a la omisión de las formas pronominales átonas en función dativa que pueda servir de guía en esta investigación.

### **Ausencia de marcas del estilo indirecto<sup>6</sup>**

En primer lugar creemos necesario aclarar qué se entiende por estilo indirecto, para ello se tendrán en cuenta algunos trabajos que se han publicado al respecto como el de Maldonado (1991), el de G. Reyes (1993) y el de A. López García (1996); pero seguiremos como eje vertebrador de esta exposición el artículo de C. Maldonado (1999). Esta autora presenta las diversas formas existentes de reproducir el discurso, además en él se incluyen referencias, también, al estilo indirecto en lengua oral, no sólo en lengua escrita.

Empieza Maldonado por exponer los diferentes mecanismos de cita que existen (págs. 3352-3553), entre estos destacamos el que presenta como "discurso directo libre" o "discurso indirecto sin marco explícito" que puede aparecer en la lengua oral. Se caracteriza este modo de reproducir el discurso por carecer de marcas que indiquen que lo que se está diciendo es reproducción de discurso previo.

- a) El llamado 'discurso directo libre' o 'discurso directo sin marco explícito', por ejemplo reproduce los

---

<sup>6</sup>. Existen trabajos que analizan el estilo indirecto utilizado por los nativos de español (N. Sánchez Quintana, 1999) en los que se utiliza una terminología diferente, por estar inscritos en teorías comunicativas de la lengua, nos referimos a los que toman como base la *Gramática Comunicativa del Español* (Matte Bon, 1992), en cuyo caso se refieren al "Discurso referido".

enunciados de forma literal; carece, sin embargo, de un verbo que introduzca la cita. Esta, a su vez, puede conservar las marcas tipográficas que la delimitan (comillas o guiones) o puede presentarse sin ninguna marca formal. En el primer caso, suele hablarse de 'discurso directo no regido', fenómeno que en la lengua oral sólo es posible si el hablante que reproduce concede entonaciones distintas a los enunciados según el hablante original al que se atribuyan, (...). El segundo sería el 'discurso directo libre' propiamente dicho, y su uso es exclusivo de la lengua escrita (si un hablante intenta reproducir las palabras de otro sin diferenciarlas formalmente de las suyas propias, el oyente no podrá percibir tal reproducción y atribuirá todo el discurso a su interlocutor)." (Maldonado, 1999: 3552)

Esta definición dada acerca del 'discurso directo libre' recoge un uso característico de la lengua oral que es difícil ver recogido en otras obras de tipo gramatical, por apartarse del estilo indirecto prototípico. Eso sí, para que este tipo de mensaje sea comprensible, y se perciba como una reproducción es necesario, como dice la autora, que el hablante incluya diferentes tipos de voz o de entonación.

Presentamos a continuación la definición que presenta esta autora del discurso indirecto oponiéndola a la definición de estilo directo, con el objeto de recabar información que nos ayude al análisis de las intervenciones de los discursos del profesor que incluyen porciones de discurso reproducido<sup>7</sup>:

"(10) a. Todo 'discurso directo' (DD) está constituido por una 'expresión introductora' (EI) que contiene un verbo de 'decir' (...) flexionado y una 'cita directa' (CD) marcada tipográficamente por guiones o comillas, y que es siempre reproducción literal de un enunciado. La expresión introductora y la cita directa están separadas por una pausa, marcada tipográficamente por los dos puntos. (...)

(11) b. Todo 'discurso indirecto' está constituido por una 'expresión introductora' (EI) que contiene un verbo de decir flexionado y una 'cita indirecta' (CI) cuya marca es la conjunción *que*, y que está subordinada al verbo de la expresión introductora." (Pág. 3554)

Por las definiciones que presenta Maldonado de los dos tipos diferentes de reproducir un discurso, parece que ambos modos de reproducir un mensaje emitido previamente tanto

---

<sup>7</sup>. Apuntamos solo la definición de 'Estilo Directo' de C. Maldonado (1999), ya que esta no presenta diferencias a la presentada por esta autora en su obra: *El discurso directo y el discurso indirecto* (1991), Madrid, Taurus.

A. López García en su obra *Gramática del español II. La oración simple*, (1996), las definiciones de estilo directo y de estilo indirecto que maneja son las propuestas por C. Maldonado (1991: 29-30).

pueden presentarse en la variedad oral de la lengua como en la escrita. El primer tipo que ella presenta, el discurso directo, es el que interesa para llevar a cabo el análisis de los discursos que forman nuestro corpus, ya que en ellos se han detectado varios ejemplos de reproducción de mensajes en los que se recoge ese patrón.

No parece extraño que los profesores que se dirigen a alumnos con un dominio lingüístico limitado de la lengua meta utilicen esta forma de reproducir mensajes —el discurso directo—. Ya que el profesor actualiza ante ellos las palabras emitidas por otros, dotándolas de una entonación diferente a la propia lo que puede facilitar que estas palabras sean percibidas como ajenas al que las emite.

### **Ausencia de verbo**

En este punto se presenta información acerca de cómo se considera en las diferentes obras gramaticales a los enunciados carentes de verbo; es decir qué explicación se recoge en ellas sobre enunciados presentes en el discurso en los que la ausencia del verbo no representa un inconveniente para alcanzar sus objetivos comunicativos.

La información que se expone en este apartado responde al interés por encontrar explicaciones satisfactorias a los fenómenos relacionados con la presencia de enunciados en el discurso generado por el profesor en la situación didáctica con el verbo elidido. Así es posible que se echen de menos obras de referencia que traten este fenómeno de forma más general.

Se ha seguido la obra de Gili Gaya (1961) para el análisis de las producciones emitidas por el profesor en las que el verbo elidido es un verbo copulativo. Así este autor expone en su gramática al tratar las oraciones atributivas la siguiente información.

"Los verbos copulativos *ser* y *estar*, que emplea nuestro idioma en esta clase de oraciones [atributivas], se llaman *copulativos* porque su misión en ellas se reduce a servir de nexo entre el sujeto y el predicado sin que añadan nada al significado de la oración. Su empleo ha ido extendiéndose históricamente por asimilación de las oraciones atributivas a las predicativas, y porque permiten la expresión temporal (...). Sin embargo, en español moderno prescindimos muchas veces del verbo copulativo, especialmente cuando no interesa señalar el tiempo. Los numerosos casos que registran las gramáticas pueden reducirse a los dos siguientes: 1º. En refranes y proverbios, por expresar juicios permanentes e intemporales (...).

2° En oraciones interrogativas y exclamativas fuertemente matizadas de afectividad, en las cuales los sentimientos dominantes de irritación, asombro, alegría, etc., se sobreponen a toda idea de tiempo (...)." (Gili Gaya, 1961: 58)

Como podrá verse a continuación algunas de las ideas presentes en la obra de Gili Gaya son las que aparecen en las últimas gramáticas.

Alarcos (1994) en su gramática dedica el último capítulo de su gramática al aspecto que nos ocupa *Las frases: enunciados sin núcleo verbal*. Como puede apreciarse el título de este es bastante transparente. Los enunciados que carecen de núcleo verbal son considerados frases, al no poderse corresponder con la definición de oración (presentada al inicio de este capítulo). Hay que destacar que la idea de frase que maneja Alarcos se aleja de la presentada en el *Esbozo*, ya que para este autor, esta puede ser considerada como una unidad de sentido independiente. En cambio el *Esbozo* (pág. 351) contempla la frase como

" (...) cualquier grupo de palabras conexas y dotado de sentido. Según esta definición, las oraciones son frases, pero no viceversa. Expresiones como *las recias murallas de la ciudad; en aquella playa solitaria y lejana; con habilidad sorprendente*, etc., son frases y no oraciones, porque su sentido no es completo en sí mismo."

O nos lo parece o la Academia en su redacción no fue muy acertada, ya que no acaba de quedar claro cómo es posible que se le conceda a la frase el privilegio de estar dotada de sentido, pero que su sentido no sea "completo en sí mismo".

Es de especial interés la explicación que Alarcos (1994) aporta sobre la presencia de este tipo de construcciones en la interacción:

"458. Cuando la situación coloquial permite al hablante reducir a lo imprescindible lo que profiere (que solo tendrá sentido en relación con lo que se haya dicho antes o se diga después), el enunciado puede estar constituido en exclusiva por unidades nominales. En estas circunstancias, las frases son en realidad secuencias truncas, resultado de la elipsis de un verbo consabido." (Alarcos, 1994: 358)

Este autor contempla la posibilidad de que existan enunciados incompletos, con sentido pleno en el coloquio. Es de gran importancia que explicaciones de este tipo aparezcan en una gramática, ya que de ese modo la consideración de las unidades de la lengua oral ganan

prestigio. Y, de esa forma, puede empezar a desterrarse esa idea mantenida por la tradición gramatical de que la sintaxis de la lengua oral es simple y algo caótica. Como puede apreciarse, las gramáticas que han ido publicándose en los últimos años empiezan a considerar la lengua oral y se plantean incluir explicaciones consistentes que permitan describir los fenómenos constitutivos de esta manifestación de la lengua.

En relación a la última gramática publicada, presentamos a continuación las aportaciones de Hernanz Calvo y Suñer Gratacós (1999). Estas autoras presentan una clasificación de los enunciados carentes de verbo o frases nominales:

"(...) el español posee varios tipos de frases nominales: los refranes o aforismos (...), las frases nominales exclamativas (...) y las variedades que pueden hallarse en registros especiales (...). En todos los casos, la ausencia de un verbo flexionado en el predicado no atenta contra la inteligibilidad de las secuencias dado que factores contextuales suplen la información necesaria para poder interpretarlas correctamente." (Pág. 2530)

Es decir, no es necesaria la presencia de un verbo para que un enunciado pueda ser interpretado en una situación comunicativa dada, en esta idea coinciden con Alarcos. Cuando estas autoras hablan de 'registros especiales' en los que pueden aparecer frases nominales, se refieren a: los titulares de periódico, el lenguaje publicitario, los pies de foto, las acotaciones marginales en obras de teatro, el lenguaje telegráfico y avisos y carteles (pág. 2538). No incluyen estas autoras en sus 'registros especiales' ningún tipo de discurso que pueda presentar modificaciones o alteraciones debidas al escaso dominio lingüístico del oyente, como podrían ser el habla que dirigen los adultos a los niños o la que se emplea para la comunicación entre hablantes nativos y extranjeros.

En la misma obra (*Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999) se encuentra otro apartado en el que se tratan los enunciados con verbo elidido, el capítulo de J.Mª Brucart, *La elipsis* (págs. 2787-2863). En este capítulo Brucart analiza las 'frases nominales puras' como los refranes y frases hechas y las exclamaciones. De la información presentada por este autor destacamos la alusión que hace a las interrogativas carentes de verbo, por presentarse esta estructura en los discursos analizados en esta investigación

"Los esquemas interrogativos sin verbo son mucho menos frecuentes. Sin embargo, pueden usarse en ocasiones para formular verdaderas preguntas (*¿Con patatas, el bistec?*) o para denotar incredulidad,

sorpresa o disconformidad del hablante con respecto al contenido de la predicación (*¿Presumido, Luis?*).” (Brucart, 1999: 2849)

Se echa en falta, sin embargo que Brucart no dedique más atención a este fenómeno, ya que lo recoge pero no lo desarrolla.

También queremos recoger las palabras de Beinhauer (1978) sobre los enunciados con verbo elidido, aunque el carácter de su obra se aleje de la perspectiva que ofrecen las obras gramaticales mencionadas en este apartado. Así, este autor al tratar la elipsis verbal dentro de los fenómenos de economía y comodidad propios del habla coloquial, presenta la siguiente información.

“La elipsis verbal corresponde frecuentemente a una necesidad de expresión más gráfica y concreta. 'La nominalización mediante la elipsis del verbo —dice Spitzer en IU, 160— desplaza el centro de gravedad de la frase sobre los portadores de la acción, es decir, sobre los sustantivos de la frase, permaneciendo latente o sólo en segundo término, lo abstracto, la acción.'” (Pág. 391)

Como ha podido observarse en este apartado, la consideración de este fenómeno, enunciados carentes de verbo, ha ido variando en cuanto al tratamiento que recibe en las diferentes gramáticas; pero todavía no se le presta la consideración necesaria. Se echa en falta, en esta última gramática un tratamiento más detallado de los rasgos que caracterizan las manifestaciones orales de la lengua.

## **B. Presencia de formas pronominales tónicas en función de sujeto**

Las gramáticas consultadas dedican por lo menos dos capítulos a tratar el pronombre: uno, desde un punto de vista morfológico, en el que exponen las cuestiones relacionadas con la flexión de género y número. Y otro, desde un punto de vista sintáctico, en el que se presentan las relaciones que establecen estas formas con el resto de partes de la oración. Además, todas las obras dedican un espacio a tratar los problemas derivados del uso incorrecto de algunas de estas formas pronominales. Por ello parece obligado recurrir a ellas en el intento de encontrar explicaciones válidas a los usos 'anómalos' de las formas pronominales presentes en el discurso del profesor como lengua extranjera. Para este trabajo se ha consultado los capítulos que ofrecen un tratamiento sintáctico de las formas pronominales, aunque también se ha recogido, cuando ha sido pertinente, información aportada en los capítulos que ofrecen un

tratamiento morfológico de estas formas.

En primer lugar, presentamos la información que se expone en el *Esbozo* de la Academia (1986/1973), además de por su carácter normativo en el uso del español, por ser la obra de referencia obligada para las demás gramáticas consultadas, ya que todas remiten a esta en sus explicaciones. En esta obra en las explicaciones sobre el uso de las formas pronominales acentuadas 'caso nominativo' o en función de sujeto, se nos informa acerca de la innecesariedad de la presencia de este pronombre ya que en el verbo está presente la información sobre el sujeto discursivo a través de sus desinencias verbales.

"3.10.2. **Formas acentuadas. Caso nominativo.** — a) Las desinencias personales de la conjugación española son tan claras y vivaces, que casi siempre hacen innecesario y redundante el empleo del pronombre sujeto. Un verbo en forma personal contiene en sí el sujeto y el predicado, es decir, los dos términos esenciales de la oración. [...] este carácter sintético de las formas verbales contribuye a la libertad constructiva peculiar de nuestra lengua y forma contraste con otras lenguas, especialmente el inglés y el francés, donde la anteposición del sujeto pronominal, es, de ordinario, obligatoria. Conviene a este respecto, llamar la atención de los traductores que por contaminación del texto traducido o por apresuramiento, no advierten a veces la machacona pesadez que comunica al estilo la repetición insistente de los sujetos pronominales." (Esbozo, 1983: 421)

Parece evidente que el uso de estas formas pronominales no es siempre necesario en español, a diferencia de lo que sucede en otros idiomas. Según la información que aporta la Academia podría afirmarse que el uso abusivo que hacen los profesores de español de esta forma pronominal es incorrecto, dado que caen en usos 'innecesarios y abusivos'. Aunque en la misma obra se informa, a continuación, de los casos en los que sí es necesario su presencia.

"b) Sin embargo, el sujeto pronominal se emplea correctamente en español por motivos de énfasis expresivo, o para evitar alguna ambigüedad posible, según las circunstancias particulares de cada caso. Tales circunstancias hacen que el hablante, sintiendo como insuficiente la expresión del sujeto contenido en la forma verbal, necesite determinarlo más. Lo dos casos más frecuentes son estos:

1º Cuando se quiere hacer resaltar el papel del sujeto, como recalcando su importancia. Este uso enfático, que ya existía en latín, aparece preferentemente con los pronombres de primera y segunda persona [...]. A menudo queremos presentar en contraste la actitud o la circunstancia del sujeto con la de otro u otros [...]. La insistencia en el sujeto puede determinar la repetición del pronombre [...]

2º Cuando pueda haber ambigüedad: *Ya decía yo (él, ella, usted)*. Nótese que en doce ocasiones



coinciden en nuestra conjugación la primera y la tercera persona del singular [...]. Por otra parte, las terceras personas pueden ser muchas. Por esto usamos del pronombre sujeto de tercera persona con frecuencia mucho mayor que en las personas primera y segunda, siempre que no esté suficientemente determinada por el contexto la persona o cosa a que nos referimos entre las varias a que pudiera aludirse. Decir *Él, Ella, Usted volvió al día siguiente*, supone por parte del que habla el deseo de eliminar una falsa interpretación posible". (RAE, 1983: 421-422)

Queda claro, pues, que su uso está justificado en español por motivos de 'énfasis expresivo' o para deshacer las posibles ambigüedades que puedan darse en determinados contextos. Parecería raro justificar en cada uno de los casos en los que aparece en el discurso generado por el profesor en el aula por la necesidad de deshacer posibles ambigüedades.

En términos similares se expresa S. Gili Gaya en su *Curso superior de sintaxis española* (1961), al afirmar que su objetivo es el de "(...) describir lo más cuidadosamente posible el estado de la lengua actual y ordenarlo con fines didácticos." (1961: 12)

Gili Gaya al exponer la definición de oración se manifiesta en términos similares a los de la Academia al afirmar lo siguiente:

"Con razón dice la Academia (202) que el predicado verbal "contiene en sí al sujeto, sea determinado o indeterminado, y equivale por sí solo a una oración completa".

[...] Por ello, aunque las Gramáticas registran cuidadosamente los casos de *omisión del sujeto*, parece más adecuado y más breve ocuparse de las circunstancias en que el idioma, sintiendo como insuficiente la expresión del sujeto contenido en la forma verbal, necesita determinarlo más. Éstas son dos:

a) Cuando se quiere hacer resaltar la participación del sujeto en la acción, como insistiendo en que es aquél y no otro. Este empleo enfático, que ya era frecuente en latín, aparece preferentemente con los pronombres de primera y segunda persona. `[...]

b) Cuando pueda haber ambigüedad [...] donde si no empleásemos el sujeto, no se sabría quien *dijo*. Por esto es necesaria la determinación especial del sujeto en las terceras personas, si por el contexto no resulta suficientemente determinado, ya que las terceras personas pueden ser muchas.

Fuera de estos casos, el empleo del sujeto unido a la forma verbal comunica al estilo español extraordinaria pesadez." (Pág. 23-24)

De nuevo parece que puede afirmarse que la presencia de esas formas pronominales en el discurso del profesor carece de razón, ya que si no existe esa ambigüedad de la que se habla

en el párrafo anterior, nos hallamos ante usos innecesarios. Es por ello por lo que puede decirse que esa presencia es uno de los elementos caracterizadores del discurso generado por el profesor en situación de enseñanza.

Más adelante en la misma obra en el capítulo en el que se tratan los 'Pronombres y artículos' (págs. 227-244), Gili Gaya recuerda lo que ya había comentado en páginas anteriores:

"En el capítulo II señalamos el poco empleo que hacemos en español del pronombre sujeto, a causa de que la claridad de las desinencias personales del verbo lo hace innecesario casi siempre". (Pág. 227.

Y en la misma página hace un comentario que vale la pena destacar por la relación que puede establecerse con el tema que nos ocupa:

"En la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros es indispensable corregir su tendencia a enunciar todos los verbos con su sujeto pronominal, a fin de evitar la redundante pesadez que eso comunica al estilo. Convendría que en las gramáticas elementales se enseñara desde el primer momento que, por ejemplo, el presente del verbo *cantar* es *canto*, *cantas*, etc., y no *yo canto*, *tú cantas*, etc., como suelen hacerlo aun las mismas gramáticas destinadas a españoles e hispanoamericanos, entre ellas la de la Academia." (Pág. 227)

Gili Gaya, de forma explícita, critica lo que constituye una actuación didáctica presente en algunas aulas, y presente en todos los manuales de español para extranjeros: la presentación de las formas verbales acompañadas de los correspondientes pronombres. Parece que algo que es una práctica docente habitual puede llevar a los estudiantes a que produzcan enunciados 'pesados'; pero también podría llegar a pensarse que si los profesores en situación de enseñanza abusan de estas formas pronominales quizá sea por contaminación con los manuales que utilizan; y, por el empeño que ponen en que sus alumnos los reproduzcan. De modo que los profesores actúan en clase de forma inadecuada, y obligan a que sus alumnos también repitan esa inadecuación, cuando en sus actuaciones lingüísticas fuera del aula esa tendencia a la redundancia no se observa.

En la siguiente página de la misma obra, observamos que este autor insiste en lo dicho en páginas anteriores cuando se refería a la oración:

"En tercera persona puede haber ambigüedad, puesto que las terceras personas posibles son muchas,

mientras que la 1ª y 2ª son únicas y están bien determinadas para los interlocutores. Por esto usamos con mayor frecuencia del pronombre sujeto de 3ª persona, siempre que por el contexto no esté suficientemente determinada aquella a que nos referimos, entre las varias a quien pudiera aludirse. Decir *él, ella se presentó enseguida* supone por parte del que habla el deseo de eliminar una falsa interpretación posible. Si no es así, el pronombre sujeto de 3ª persona es tan enfático como los de 1ª y 2ª, y denota como ellos la intención de destacar expresamente el sujeto por algún interés especial.

Como quiera que los motivos de énfasis son variadísimos y a veces borrosos o poco perceptibles, no deben interpretarse las observaciones precedentes de un modo absoluto. En la conversación y en los textos hallamos de vez en cuando sujetos pronominales redundantes, o que por lo menos lo parecen para el que escucha o lee." (Pág. 228)

Como puede apreciarse las explicaciones aportadas por este autor al tema que nos ocupa son de especial interés por varios aspectos:

- a. Destaca el papel redundante que en muchas ocasiones presente el pronombre sujeto, ya que las desinencias verbales en español informan acerca de la persona gramatical
- b. Recomienda estrategias que deberían seguirse en la enseñanza de español a extranjeros para evitar la tendencia al sobreuso de estos pronombres; a la vez que recomienda cómo deberían ser presentadas las formas verbales en las gramáticas a extranjeros para evitar el abuso de los pronombres por parte de estos estudiantes.

Otro gramático que en su obra también trata la cuestión de la presencia de las formas pronominales tónicas en función de sujeto es Alarcos (1994: 73). Este autor afirma lo siguiente al respecto:

"(...) el morfema de persona incluido en el verbo distingue ya cuál de las tres funciona como sujeto gramatical, y así no resulta muy necesaria la presencia de un sustantivo personal (pronombre personal) para señalar un sujeto explícito (...) la aparición de los sustantivos personales (pronombres personales) en estos casos de redundancia, tiene marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a las otras (...)." (Pág. 73)

Este autor en su obra presenta una información similar a la de la Academia y a la de Gili Gaya, se insiste en que el uso de estas formas pronominales es redundante y posee un 'marcado carácter enfático y expresivo'.

Aunque las explicaciones aportadas por la Academia a través del *Esbozo* y por la obra de Gili

Gaya, y la de Alarcos son acertadas, parece posible encontrar argumentos más contundentes, o que por lo menos especifiquen con mayor concreción en qué casos es necesario y en qué casos no lo es el uso del pronombre y no dejarlo como una cuestión de 'énfasis' como afirma la Academia y Alarcos, o de 'estilo' como expone Gili Gaya; ya que esa explicación no es suficiente para aplicarla a los datos que nos ocupan.

La nueva gramática de Bosque y Demonte también dedica varios capítulos a la exposición de los distintos fenómenos relacionados con el paradigma pronominal del español. Llama la atención que en esta obra formen capítulo aparte las cuestiones relacionadas con la presencia/ausencia de ciertas formas pronominales (*'Expresión y omisión del pronombre personal'*).

O. Fernández en el capítulo que dedica al pronombre (*'El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos'*), en un principio, se expresa en términos similares a como ha podido verse que se habían manifestado otros autores que le han precedido al tratar cuestiones relacionadas con la presencia/ausencia del pronombre personal en función de sujeto; sobre todo, al relacionar esta cuestión con la información que proporcionan las desinencias verbales acerca de persona y número.

"El español permite omitir los pronombres de sujeto, esto es junto a una oración como *Ella ha venido* existe la posibilidad de la paralela sin pronombre, *Ha venido*. Así nuestra lengua difiere de otras, como el inglés, que solo permiten, con verbos conjugados, construcciones en que el sujeto aparece expresado (*He saw her*). Esta posibilidad, que se da también en italiano y en otras lenguas no emparentadas, se ha puesto en relación con la riqueza que presenta el paradigma verbal, es decir, con el hecho de que la desinencia flexiva del verbo permita, por sí sola, distinguir entre las distintas personas gramaticales. (...)

La misma situación se repite, con pocas modificaciones, en todos los tiempos verbales, a excepción, claro es, de las formas llamadas no personales.

En cuanto a la caracterización de los ejemplos (48), parece claro que la idea de que se trate de oraciones sin sujeto, en sentido estricto, es fácilmente descartable. Entendiéndolo como el argumento del que se predica la acción verbal y que posee un contenido semántico concreto, se puede afirmar sin demasiado riesgo que todas las oraciones de (48) tienen sujeto, no son impersonales. La idea tradicional más extendida es que en estas oraciones la flexión "contiene en sí" al sujeto, posee sus rasgos. Así lo han entendido autores como Seco (1988), RAE (1973), Gili Gaya (1943) y Fernández Ramírez (1951), entre otros muchos. La naturaleza pronominal de la flexión verbal de persona hace, así, que la aparición de un sujeto expreso no sea necesaria en ciertos casos." (Pág. 1224)

Todas las obras consultadas coinciden al afirmar que no es necesaria la presencia de las formas pronominales ya que el verbo contiene la información necesaria para saber a qué persona del discurso se refiere. Pero, más adelante, en la misma obra, esta autora se detiene en la observación de en qué casos parece necesaria su presencia y en qué casos es imposible. De esta forma da un paso más que las anteriores obras mencionadas al dejar claro que la presencia/ausencia de estas formas pronominales no es algo arbitrario, o algo que se deba solo a cuestiones de redundancia, énfasis y ambigüedad.

"Por otro lado, el hecho de que la realización expresa del pronombre sujeto en español no sea imperativa no es inocente, sino que trae consigo una serie de consecuencias. Una de ellas es precisamente que los pronombres explícitos (tónicos) de sujeto tienen propiedades particulares, que los distinguen de los que se dan en lenguas que no admiten sujetos tácitos. La mayoría de los gramáticos tradicionales parecen coincidir en que la aparición de un pronombre explícito en posición de sujeto, es cuando menos, "superflua". Más concretamente, la presencia de estos pronombres se ha hecho derivar de tres factores no muy claramente delimitados: la redundancia, el énfasis y la ambigüedad [.]. La suposición que subyace a estas consideraciones es que el pronombre tónico es una variante libre cuya aparición se explica por razones estilísticas más que gramaticales. Esta suposición, sin embargo, pierde su fundamento si se hace una observación minuciosa de los datos. La discusión anterior referente a las restricciones de aparición de los pronombres expresos muestra que, en sentido estricto, no hay 'alternancia' entre el uso y la omisión de los pronombres sujeto. Pero, además, todo parece indicar que un pronombre tónico no es 'redundante', sino totalmente imposible, en algunos casos. Esto es, oraciones del tipo de (55), perfectas en lenguas como el inglés o el francés, son totalmente inaceptables para un hablante nativo de español:

- (55) a. #Juan es mi vecino de al lado. Él es estudiante de matemáticas, pero él se interesa también mucho por la filosofía porque él tiene una novia filósofa.  
b. #Yo me vestí y después yo fui a recoger a mi hijo, pero yo llegué tarde.

No parece, así, que pueda hablarse de libre alternancia ni de opcionalidad en la utilización de pronombres explícitos; debe haber factores estrictamente gramaticales que determinen su posibilidad de aparición. Es claro que el pronombre tónico sólo aparece cuando es necesario, y que esa necesidad deriva muchas veces de propiedades de la configuración sintáctica. En todo caso, la aparición de un pronombre tónico conlleva una especial interpretación, que se ha descrito de diversos modos. En general se habla de valor de contraste o individualización." (Pág. 1226-1227)

Así, para O. Fernández no es correcto hablar simplemente de posible opcionalidad en el uso o no de las formas pronominales en función de sujeto, ya que como ella ejemplifica en algunos

casos su ausencia tiene como consecuencia enunciados que no serían aceptables en español. Del mismo modo los enunciados que esta autora incluye en su exposición, con un uso redundante de las formas pronominales, ejemplifican a la perfección el efecto machacón que pueden llegar a producir en el interlocutor; y, por lo tanto, sufrirían una valoración negativa — por otra parte ha de decirse de los ejemplos presentados por esta autora que parecerían perfectamente posibles si fuesen emitidos en una aula de español como lengua extranjera—. Parece, pues, que mejor que hablar de valores redundantes sería mejor referirse al valor de contraste o individualización que poseen los enunciados en los que se haya presentes estas formas pronominales frente a los enunciados que carecen de ellos. Ya que la presencia o ausencia de los pronombres tónicos no es algo arbitrario, como O. Fernández demuestra.

M. Luján en el capítulo '*Expresión y omisión del pronombre personal*' incluida en la misma obra se expresa de forma parecida a como lo hace su colega O. Fernández. Rechaza que la expresión y omisión del pronombre personal sea un caso de alternancia libre en español; así como que su presencia se deba simplemente a cuestiones de redundancia, énfasis o ambigüedad como ha venido defendiendo la gramática tradicional.

"La expresión y omisión del pronombre personal, indicada por medio de los paréntesis en las oraciones de (1), se presenta a primera vista como un caso de alternancia libre en nuestra lengua, sin mayores consecuencias sobre el significado de la cláusula que lo contiene [.]:

- (1) a. (Tú) trabajas demasiado.
- b. ¿ Crees que (yo) tengo alguna duda?
- c. Las quiero trasladar (a ellas) el próximo mes.

No obstante, los hablantes intuyen que hay una diferencia entre uno y otro uso, diferencia que la gramática tradicional describe característicamente en términos de énfasis' o 'contraste', sin precisar demasiado el contenido de estos conceptos (nota que remite a la RAE 3.10.2 y 3.10.4, Gili 1943: 172-4, Alarcos 1980: 205). Así, se afirma que el uso explícito de un pronombre personal tónico en posiciones donde su omisión es normal obedece a razones de contraste o énfasis. Hay, en efecto, ejemplos donde resulta nítida la denotación enfática o contrastiva del pronombre que se pronuncia en vez de callarse (Nota. RAE 1973. 423):

- (2) a. Nunca me verás (a mí) haciendo eso.
- b. Prometió que (ella) vendría a la reunión.
- c. Esa tarea la terminas (tú) cuando puedas.

Por el contrario, el pronombre no es enfático si está en una posición donde no es posible omitirlo, ya que su omisión daría una secuencia agramatical. Sucede así, por ejemplo, cuando es complemento de preposición, de conjunción coordinante o de conjunción subordinante, como en las oraciones de (3), donde el asterisco fuera del paréntesis indica que el pronombre no puede faltar." (Pág. 1277)

Esta autora va más allá en sus explicaciones que la gramática tradicional y apunta los contextos sintácticos en los que la omisión del pronombre personal daría como resultado enunciados agramaticales en español. También, más adelante, M. Luján explica cuáles son los casos en los que su presencia estaría justificada; para ello retoma el término empleado por la gramática tradicional: 'énfasis'. Pero la autora analiza los contextos discursivos en los que es necesaria su aparición, de esa forma ese término un tanto ambiguo ('énfasis') cobra sentido.

"Es indudable, pues, que las formas alternantes en la expresión/omisión del pronombre no tienen la misma función o valor significativo. La aparente alternancia libre es en realidad un caso de distribución complementaria. En una posición donde la omisión es posible, la forma explícita funciona como un término contrastivo, distintivo o 'enfocado', que requiere un contexto discursivo, sea lingüístico o no, que justifique el énfasis que esta forma expresa. Esto es, un contexto que incluya o implique uno o más elementos a los que se contraponen el término enfocado. En tal entorno, la forma tácita, inacentuada, o no marcada, resulta, pues, disonante o inapropiada. Así, un camarero pregunta a un conjunto de comensales quién va a pagar la factura, sería inapropiado que quien vaya a hacerlo contestara simplemente: *Pago*; el empleo de la forma explícita y contrastiva es en este caso ineludible, es decir, habría que decir *Pago yo*, *YO pago* o simplemente *Yo*. La conclusión es igualmente válida para la oposición entre pronombre átono frente a tónico en las lenguas que no permiten la omisión." (Pág. 1280)

Tras leer su explicación parece claro que es el contexto en el que se produce el enunciado es el que determina la necesidad o no de que aparezca el pronombre personal. De esta forma parece evidente que el valor enfático al que se refiere la gramática tradicional está justificado cuando por el contexto no es suficiente con la información gramatical que aporta el verbo acerca de la persona que interviene en el discurso para el emisor de tal enunciado. O en palabras de M. Luján,

"En las posiciones en que se legitima la omisión del pronombre (o está este expresado implícitamente por un afijo concordante en la flexión verbal, particularmente las desinencias de persona y número), si el pronombre se explicita, entonces la función y el significado contrastivo de este pronombre tónico deriva

de que se interpreta como un término focal, destacado sintácticamente (aunque sea de una manera virtual) frente al resto de los constituyentes de la oración.

En consecuencia, en las posiciones en que el pronombre tónico parece redundante, en realidad no lo es. En lo que concierne a su interpretación semántica, este pronombre es equivalente a una variable ligada por un operador, y se identifica por su significado con un pronombre de relativo. su interpretación semántica es paralela a la de un nombre de acento enfático, y puede, por tanto, parafrasearse por medio de una perífrasis de relativo, como se ilustra en los ejemplos de (11):

(11) a. *Él* trabaja demasiado.

Para  $x$ : él,  $x$  trabaja demasiado.

*Él* es el que trabaja demasiado.

b. Las queremos trasladar a *ellas* el próximo mes.

Para  $x$ : ellas, queremos trasladar a  $x$  el próximo mes.

Es *a ellas* que queremos trasladar el próximo mes

(o *A ellas* las queremos trasladar el próximo mes).

c. Me compusieron *el auto*.

Para  $x$ : el auto, me compusieron  $x$ .

Lo que me compusieron es el auto." (Pág. 1281)

Esta autora concluye el capítulo que dedica a la expresión y omisión del pronombre personal con las siguientes afirmaciones:

"Estas observaciones, unidas a las dadas previamente en este apartado, confirman que las nociones de redundancia y posible ambigüedad no son realmente sostenibles para explicar la expresión del pronombre personal." (Pág. 1311)

"El pronombre expresado es una forma enfática, y debe entenderse como una categoría enfocada, que se contrapone o discrimina con relación a otra que integra el contexto discursivo, de un modo explícito o implícito." (Pág. 1312)

Parece evidente que los criterios que prevalecen para esta autora a la hora de explicar la presencia o ausencia del pronombre personal no son los tres que ha mantenido la gramática tradicional: redundancia, ambigüedad y énfasis. Más bien hay que pensar que de esas tres posibles explicaciones la única consistente y que es aplicable a todos los contextos analizados por ella es el último.



### **C. Enunciados con valor de mandato o directivos**

En este apartado se tratará de aportar información acerca de las diferentes posibilidades que presenta la lengua española para vehicular órdenes y transmitir instrucciones. Interesa para esta investigación recabar información, en las diferentes gramáticas descriptivas, sobre las diferentes estructuras sintácticas que pueden ser utilizadas para actualizar la función de dar órdenes e instrucciones. Este interés está motivado por la poca presencia que se ha detectado del modo imperativo para la transmisión de órdenes e instrucciones en los discursos que son objeto de análisis en esta investigación.

En primer lugar nos acercamos al *Esbozo* para conocer cuál es la información que proporciona esta obra sobre el tema que nos ocupa. En esta obra esta información aparece en dos apartados diferentes, por un lado el que hace referencia a la *Clasificación y nomenclatura de las oraciones simples*; y, por otro, en el capítulo *Modos, tiempos y aspecto del verbo*.

Veamos, en primer lugar la información referente al tipo de oración que expresa "exhortación, mandato o prohibición".

"La exhortación es un mandato atenuado, un mandato sin la crudeza del imperativo, el cual se emplea solo cuando nos dirigimos a otro que consideramos igual o inferior en autoridad o poder. Es un mandato que a la vez incluye ruego, y por eso se expresa con el presente de subjuntivo. (...)

El mandato, en castellano, queda reducido a la segunda persona, y en el caso en que, como se dice en el apartado anterior, sea esta considerada como igual o inferior al que habla. (...) Mas cuando esta segunda persona tenga cierta autoridad sobre nosotros, o le concedamos ciertos respetos, no usamos el imperativo, sino el presente de subjuntivo en tercera persona (...). Y del mismo modo empleamos esta tercera persona cuando hablamos de un ausente (...).

(...) en la prohibición empleamos el presente de subjuntivo aun en segunda persona (...).

Cuando el mandato o la prohibición se expresen de un modo absoluto, sin relación a tiempo o lugar, podemos sustituir el imperativo o el subjuntivo, en segunda persona, por el futuro simple de indicativo de indicativo (...).

También se usa a veces, en el habla coloquial poco esmerada, el infinitivo para exhortar, mandar o prohibir, (...). Con este valor se usa también el infinitivo con la preposición *a*; (...).

Para suavizar la aspereza del mandato o expresar el deseo con modestia y cortesía, nos servimos a veces de los verbos *querer* y *desear* en el condicional o en la forma *-ra* del pretérito imperfecto de subjuntivo (...)

Por su carácter sintético, el mandato tiende a expresarse en oraciones unimembres y fuertemente acentuadas, con verbo o sin él (...)." (Pág. 361-363)

De esta forma se explica la Academia: estas tres funciones —exhortación, mandato o prohibición— pueden vehicularse a través de diferentes formas verbales: imperativo, presente de subjuntivo, futuro simple de indicativo, infinitivo, los verbos querer y desear en condicional o en imperfecto de subjuntivo o con oraciones unimembres. La elección de cada una de esas formas verbales responde a usos diferentes. Así, parece que el imperativo es propio de mandatos dirigidos a los que consideramos nuestros iguales o inferiores; de no ser así es preferible la utilización del subjuntivo. El futuro se utiliza en el mandato o prohibición absoluta<sup>8</sup>; el infinitivo se usa en el habla coloquial<sup>9</sup>. Y, en este capítulo no dice nada esta obra acerca de la posibilidad de usar el presente de indicativo para expresar mandato, sino que esta información la proporciona en el capítulo dedicado a los diferentes modos y tiempos verbales.

"Con el presente de *mandato* sustituimos a veces el imperativo (...). En el habla coloquial son frecuentes las frases *¡Ya te estás marchando!*; *¡Ya está usted escribiendo!*, y otras semejantes que se pronuncian con entonación volitiva directa." (Pág.465)

En el caso de utilizar formas de presente en lugar de imperativos para expresar mandato la valoración que emite la Academia no es tan negativa como la que presenta para el uso del infinitivo.

Hasta aquí la información referente a las diferentes formas que puede adoptar la lengua para expresar mandato, según la clasificación de oraciones expuesta por la Academia.

Presentamos a continuación la información que proporciona Gili Gaya (1961) acerca de las oraciones existentes en la lengua para vehicular la función de dar mandatos u órdenes. Este

---

<sup>8</sup>. En el capítulo dedicado a "Modos tiempos y aspecto verbal" el *Esbozo* aclara la diferencia que existe entre el futuro simple y el imperativo para expresar mandato o prohibiciones:

"Usamos también el *futuro de mandato*, especialmente en segunda persona para expresar prohibición; v.gr.: *Saldrás a su encuentro y le dirás que venga* (en vez de *sal y dile*); *No matarás*. Reforzamos con el futuro la voluntad imperativa expresando seguridad en el cumplimiento de lo mandado. (pág. 470)"

<sup>9</sup>. Si se continúa con esta obra se aprecia que el *Esbozo*, es contundente en sus afirmaciones, dejando claro que de las otras posibilidades que alternan con el imperativo no todas gozan de igual consideración:

"Tanto en España como en América se ha extendido bastante el vulgarismo de emplear el infinitivo por el imperativo (...). Sin embargo, el infinitivo acompañado por la preposición *a* reemplaza expresivamente al imperativo (...)." (pág. 460)

autor expone que el imperativo se utiliza en las oraciones 'exhortativas' —las denomina igual que el *Esbozo*—, aunque también con el mismo fin puede utilizarse el infinitivo, el futuro absoluto y los verbos de voluntad (como querer, desear, rogar, suplicar, mandar, prohibir), usados en futuro hipotético o en los imperfectos de indicativo y subjuntivo.

Cuando se refiere al uso del infinitivo con valor de imperativo (pág. 55), no emite valoración alguna —tal y como hacía la Academia—, sino que se limita a informar de lo siguiente: "(...) aunque este empleo es frecuentísimo en la conversación, aparece pocas veces en la lengua escrita" (pág. 55)<sup>10</sup>. Sobre los verbos de voluntad afirma que estos "usados en futuro hipotético o en los imperfectos de indicativo y subjuntivo (sólo en la forma en *-ra*), atenúan a veces su sentido optativo y expresan modestia, timidez, cortesía." (Pág. 56).

Gili Gaya al hablar de las oraciones exhortativas no menciona la posibilidad de utilizar la forma de presente de indicativo en este tipo de oraciones. Sin embargo, en el capítulo que dedica a los tiempos de indicativo (Capítulo XII), sí que afirma que este tiempo puede utilizarse "con significación de imperativo." (pág. 156). Como puede apreciarse, a excepción de los juicios de valor expuestos por el *Esbozo*, la información presente en una y otra obra es similar.

La gramática de Alarcos (1994) no presenta una clasificación de oraciones según la función de estas, por lo que no es posible establecer paralelismos sobre este punto entre esta obra y las ya mencionadas. La información sobre este tipo de construcciones las encontramos en el apartado dedicado al modo imperativo (pág. 150-152). En este se expone que el contenido de este modo expresa "apelación". También informa de que puede utilizarse el infinitivo con ese valor; aunque como puede apreciarse este autor parece censurar este uso.

"Es muy frecuente, aunque no correcto, el uso oral del significante del infinitivo en lugar del imperativo plural (...)." (Pág. 150)

Pero esta no basta, también se utilizan perífrasis verbales con el objeto de obligar, mandar a otros que realicen determinadas acciones. Creemos necesario añadir en este apartado estas

---

10. Tampoco censura este autor el uso del infinitivo en lugar del imperativo en el capítulo: 'Formas no personales del verbo'

"En oraciones exclamativas, interrogativas y exhortativas, el infinitivo reemplaza a otros tiempos del verbo (...)" (pág. 191)

otras posibilidades, las que ofrecen las perífrasis verbales; nos referimos a las perífrasis de obligación o a las incoativas que pueden aparecer en el discurso del profesor con el valor de una orden, un mandato o para vehicular instrucciones.

En primer lugar presentamos la información que ofrece el *Esbozo* sobre la perífrasis incoativa ir+a+infinitivo.

" Ir a + infinitivo significa acción que comienza a efectuarse, bien en la intención, bien en la realidad objetiva (...)." (Pág. 446)

Esta perífrasis aparece en los discursos que son objeto de análisis para anunciar que va a realizarse una actividad, para informar de cuáles son los pasos que hay que seguir para efectuarla o para dar instrucciones acerca de cómo debe realizarse. Por lo que en algunos casos presenta un valor cercano al de una orden o un mandato.

A continuación presentamos la información que ofrece esta obra sobre otras perífrasis que también se han presentado con el mismo valor: ordenar que se realice una actividad o dar instrucciones para llevarla a cabo.

"La expresión obligativa se vale de las siguientes perífrasis:  
haber de +infinitivo (...)  
haber que + infinitivo (...)  
tener de + infinitivo (...)  
tener + infinitivo (...)

La primera es la más antigua. *Haber de* se siente hoy como más literaria que *tener que*, la cual predomina en todos los países de lengua española. Esta última es más enérgica e intensa. *Hemos de llegar pronto* es una obligación menos conminatoria, como si nosotros mismos nos la hubiéramos impuesto; *Tenemos que llegar pronto* puede ser una obligación que se nos impone desde fuera (...). *Haber que* es impersonal (...). Por último, la frase intermedia *tener de* se formó por cruce de las dos anteriores; es actualmente muy poco usada." (RAE Pág. 447)

Creemos que alguna diferencia debe de existir entre el uso de las formas verbales y el uso de las perífrasis que se han presentado para que el hablante en el momento de transmitir órdenes o dar instrucciones opte por unas y no por otras.

La obra de Gili Gaya (1961) presenta una información similar a la del *Esbozo* en cuanto a las perífrasis verbales (págs. 107-113), por lo que remitimos a ella directamente. Y en cuanto a la gramática de Alarcos, este autor presenta en su exposición un análisis de las perífrasis verbales atendiendo a las cuestiones formales (págs. 260-264), no de significado; por lo que no hemos creído pertinente incluir esa información, ya que no está directamente relacionada con el tema que nos ocupa.

En último lugar, presentamos la información que recoge la gramática de Bosque y Demonte (1999) acerca de las construcciones de mandato o de exhortación en el capítulo 60, *Los actos de habla. Las oraciones imperativas*, a cargo de J. Garrido. Como el título del capítulo indica la presentación que se hace en esta obra se enmarca en la teoría de los actos de habla, para posteriormente tratar las propiedades sintácticas de este tipo de oraciones (pág. 3907 y ss.), es por ello por lo que la información que expone presenta características diferentes a las de las otras gramáticas consultadas.

Garrido recorre diferentes gramáticas que han tratado este tema, con el objetivo de revisar lo que se ha dicho respecto de sus propiedades sintácticas como oraciones y las diferentes formas verbales que pueden utilizarse en estas: subjuntivo y presente de indicativo. Sobre este último expone que "se expresa apelación con el indicativo *vamos, vámonos*, en la comunicación oral espontánea." (pág. 3909). También recoge este autor la posibilidad de usar el infinitivo en las oraciones imperativas (pág. 3911).

Este autor también trata las oraciones imperativas desde otro punto de vista, considerándolas como parte del discurso en el que aparecen (págs. 3918 y ss); así estas pueden constituir procedimientos indirectos de petición, en cuyo caso las formas verbales que se utilizan se alejan del modo imperativo, ya que el uso de este implica una relación determinada entre el oyente y el destinatario.

"(...) el imperativo requiere que se emplee información sobre la relación jerárquica entre hablante y oyente, así como de sus derechos y obligaciones acerca de la acción en cuestión (...). Esta información se combina con la que expresa explícitamente el imperativo acerca de que la acción es deseable para el hablante, y de todo ello resultan los diferentes grados desde el mandato hasta la súplica, incluyendo el permiso. La oración imperativa introduce por tanto la representación del oyente y del hablante, y presenta explícitamente la relación de que el hablante le solicita al oyente la realización de la acción. Con la intervención de la requerida información adicional esta acción de solicitar se especifica como ruego,

sugerencia u orden terminante. Esta información se introduce en el discurso o se supone en él." (Pág. 3918)

Siguiendo esta perspectiva discursiva en el análisis de la función de transmitir órdenes, mandatos, etc., sí que pueden contemplarse diferentes estructuras propias de los discursos orales<sup>11</sup>. Así, Garrido presenta como formas verbales que pueden aparecer en las oraciones imperativas inmersas en el discurso: el presente, el infinitivo, el futuro, la perífrasis 'ir+a+infinitivo', la estructura 'no hay razón {para que/para que no}+infinitivo', 'no hay por qué no+infinitivo', 'no {tienes/tenéis (etc.)} por qué no+infinitivo', o 'poder+infinitivo'. Ya que como él afirma:

"Cuando disminuye el grado de explicitación requerida, basta expresar una parte del conjunto de la petición. En primer lugar, la mera mención de la acción se entiende como expresión de una orden propuesta, ya sea por el tipo de texto (...), ya sea por la relación jerárquica entre interlocutores (...)." (Pág. 3919)

De esta forma, el hablante selecciona de entre las distintas posibilidades que le ofrece la lengua aquella que sea más adecuada según la situación, el grado de conocimiento entre los hablantes y la jerarquía que exista entre ambos. Así la selección entre un verbo en modo imperativo o su equivalente en presente está informando acerca de cómo vive la relación existente entre los interlocutores el hablante que la emite. Al respecto Garrido expone que en textos formales las prohibiciones se expresan en futuro de indicativo, mientras que la perífrasis incoativa 'ir+a+infinitivo' "(...)" permite una expresión menos distanciada que la de futuro de indicativo pero también menos explícita que la del propio imperativo." (pág. 3920). Esta idea justificaría la mayor presencia de la perífrasis incoativas frente otras estructuras posibles para vehicular esa función imperativa como el futuro o al imperativo en el discurso generado en el aula.

---

<sup>11</sup>. En este momento de nuestra exposición, creemos necesario hacer un comentario. Hemos intentado, a la hora de presentar las bases teóricas que han de servir para enmarcar esta investigación, recoger de forma separada la información que aportan los estudios gramaticales y la que aportan los estudios del análisis del discurso. Esta forma de proceder respondía al objetivo de intentar demostrar que los primeros han de servir de los segundos, al igual que los segundos se han alimentado de aquellos, para poder aportar explicaciones válidas para el análisis de la lengua oral. Pero la gramática recién publicada bajo la dirección de Bosque y Demonte (1999) ya ha realizado esa labor. En sus explicaciones se parte de la oración, para llegar al discurso, además de incluir los fenómenos propios de la variedad oral de la lengua. El mejor ejemplo de ello es la explicación del fenómeno del que nos ocupamos en este apartado: se parte de la oración, se analiza su estructura sintáctica, se contempla esta como acto de habla, y se describe y analiza su uso en unidades mayores como el discurso. Además al tratar el discurso se contempla este tanto en su realización oral como escrita.

También creemos necesario aportar la información que presenta Gómez Torrego (1999) en esta gramática acerca de las Perífrasis verbales. Las que interesan para el análisis de los datos que constituyen el corpus de esta investigación son por un lado algunas de las que él incluye en su calificación como 'perífrasis modales' —entre las que se incluyen las de obligación— y 'perífrasis aspectuales' —entre las que se incluyen las incoativas—.

Sobre las perífrasis modales este autor indica lo siguiente:

"Dentro de las construcciones perifrásticas de infinitivo, se encuentra un grupo que expresa 'modalidad' (...); es decir, son construcciones en las que la acción del infinitivo es vista por el hablante como obligatoria, necesaria, deseada, posible, probable, etc." (Pág.3347)

Así pues, las perífrasis de obligación —atendiendo a su significado— se presentan en el discurso cuando el hablante cree que la acción que en ellas se incluye es de realización obligatoria para el interlocutor; esto sería lo que diferenciaría el uso de enunciados imperativos en el discurso con estas estructuras verbales respecto de las otras posibilidades ya mencionadas.

Por la naturaleza de los datos que se analizan en esta investigación, de entre todas las perífrasis modales que expresan obligación la que trataremos es la formada por 'tener+que+infinitivo', ya que es la única que aparece en los discursos generados por los profesores. Sobre esta perífrasis afirma Gómez Torrego (1999: 3352)

"Uno de los valores fundamentales de esta perífrasis verbal es el de obligación o necesidad. Sólo aspectos pragmáticos (relativos al contexto) o fónicos (entonación) pueden ayudarnos a saber cuál es el significado que predomina, pues, además de esos valores, se dan otros en esta construcción. A veces, el hablante se impone a sí mismo la obligación; se trata, por tanto, de una obligación activa."

Dadas las características del discurso de la situación de enseñanza-aprendizaje, puede preverse que el uso de esta perífrasis, por parte del profesor, puede responder en la mayoría de los casos al primer valor mencionado, el de obligación o necesidad.

Sobre las Perífrasis aspectuales incoativas la que interesa para esta investigación es la formada por 'ir+a+infinitivo' por ser la única que ha aparecido en los discursos analizados.

Sobre el significado de esta perífrasis Gómez Torrego (1999) habla de su valor de futuro inmediato de la acción que expresa el infinitivo y también añade la siguiente información:

"En ocasiones, con el auxiliar en primera persona del plural, el valor de futuridad se diluye o pasa a un segundo plano y domina un valor claramente exhortativo. En estos casos, cabe la sustitución por un presente de subjuntivo con valor de imperativo (...)." (Pág. 3369)

Parece, pues, que es algo frecuente el uso de la perífrasis 'ir+a+infinitivo', cuando se usa en la primera persona del plural, como estructura con valor exhortativa sustituible por un presente de subjuntivo. Lo que no aclara este autor a qué responde la posibilidad que tiene el hablante de escoger entre una u otra forma de realizar la exhortación.

En último lugar mencionamos las aportaciones de R. Lapesa (1996: 448-449) sobre el uso de las perífrasis 'haber de+infinitivo', 'tener que+infinitivo' e 'ir+a+infinitivo'. Este autor afirma que estas "(...) indican frecuentemente la inadecuación o importunidad de una acción o pregunta, o el desagrado, sorpresa o rechazo ante ellas.". Pero, se ha de decir que con este valor no se presentan en los datos que se analizan en este trabajo. Aunque en la misma obra Lapesa hace una afirmación que creemos que sí ha de tenerse en cuenta en esta investigación:

"El indicativo invade el terreno del subjuntivo, condicional o imperativo" (Lapesa, 1996: 447)

Al observar el cuadro que aparece a continuación (ver cuadro 2), en el que se presenta diferentes formas de actualizar enunciados imperativos, puede apreciarse que en él se han incluido diferentes posibilidades. Pero, si se agrupan las diferentes formas verbales o estructuras que se utilizan en indicativo en los enunciados imperativos, se puede ver fácilmente que estos son mayoría —presente de indicativo, futuro simple, verbos de voluntad, perífrasis de obligación y perífrasis incoativa— respecto a las otras posibilidades.



### **Formas verbales y realización de enunciados imperativos**

1. Modo imperativo (mandatos dirigidos a iguales o inferiores)
2. Presente de Subjuntivo (mandatos dirigidos a superiores)
3. Futuro simple (orden o prohibición absoluta)
4. Presente de indicativo (propio de la comunicación oral espontánea)
5. Verbos de voluntad en condicional o imperfecto (mandatos atenuados)
6. Perífrasis incoativa 'ir+a+infinitivo (valor exhortativo similar al del presente de subjuntivo)
7. Perífrasis de obligación 'tener+que+infinitivo (expresa obligación o necesidad, es la de mayor uso de su grupo)
8. Infinitivo (considerado incorrecto, coloquial y propio de la lengua oral)

Cuadro 2. Formas verbales y realización de enunciados imperativos

El cuadro anterior muestra las diferentes formas de expresar mandatos o instrucciones; los modos, tiempos y perífrasis verbales que pueden vehicular enunciados imperativos, además de recoger información pertinente sobre cada uno de ellos lo que puede aclarar las diferencias existentes en cuanto a su uso.

#### **2.2.1.2. Sobre los manuales de uso del español**

Como se anticipó al inicio de este apartado, también ha de tenerse en cuenta la información presentada por los manuales de duda del español, para llegar a establecer si los usos desviados de la norma académica que presenta el discurso del profesor de español se asemejan a los que presentan otros usuarios del español en otras situaciones comunicativas. Este tipo de obras presenta explicaciones que han de servir de respuesta a problemas de los usuarios en otras situaciones comunicativas, y, como era de prever, por las explicaciones que exponen son pocas las coincidencias encontradas.

Todas estas obras nacen con un mismo fin acercar la norma académica al hablante de hoy, y aclarar aquellas explicaciones que tras la lectura de las obras de la Academia no quedan claras para el usuario del español. Así lo afirman algunos de sus autores en los prólogos o introducciones de sus obras.

"La presente edición, procura, por tanto, hacerse cargo de lagunas de las dificultades que al hablante de

hoy puede presentarle la lengua de hoy." (M. Seco, 1986, 1998, Pág. XXI)

F, Marsá (1986) también en la introducción de su obra presenta cuáles son los objetivos que pretende cumplir con ella:

"Este libro pretende presentar, de modo claro y práctico, las nociones gramaticales que permitan al español medio expresarse con dignidad y eficacia. Y —¿por qué no?— proporcionar al español culto la ocasión de comprobar el buen estado de sus conocimientos lingüísticos; que es imprudente confiar en la rutina de cada día, en un mundo de oradores improvisados y escritores de urgencia." (Pág. 8)

De forma similar se expresa L. Gómez Torrego en su *Manual de español correcto*.

"El objeto fundamental de la obra que presentamos es el de informar de la normativa académica en relación con las distintas incorrecciones o desviaciones que se comenten en cada uno de los planos de la lengua." (1989: 7)

Tras la presentación de los objetivos de algunas de estas obras, no creemos que sea arriesgado afirmar que los problemas que en ellas se presentan pueden servir de orientación acerca de cuáles son los problemas de uso respecto de la norma académica con los que se encuentra el hablante del español a la hora de utilizar su lengua.

Pasamos ya a comentar cuáles de los aspectos de los que han sido presentados líneas más arriba, con el fin de saber cuál es la postura de la gramática acerca de los fenómenos que pueden ayudarnos a caracterizar el discurso generado por el profesor de español, también aparecen en estas obras como fenómenos caracterizadores del español de hoy (recordemos que estos aspectos a los que aludimos son: la poca presencia de las formas pronominales átonas, la ausencia de marcas del estilo indirecto, la ausencia de verbo en algunos enunciados, la presencia de formas pronominales tónicas y la poca presencia del modo imperativo.

Acerca del uso de las formas pronominales, estas obras dedican especial atención a los problemas derivados del mal uso de las formas pronominales átonas en función de Complemento directo e indirecto: leísmo, laísmo, y loísmo. Pero, en ellas no se recoge información acerca de los usos de las formas pronominales tónicas. Tampoco se le dedica apartado alguno a las características del estilo indirecto en estos manuales, por lo que debe interpretarse que en general la reproducción o repetición de información previa no presenta

problemas. Así mismo, en las obras mencionadas no se alude a enunciados en los que el verbo aparezca elidido.

El tema que sí aparece en alguna de estas obras es el de las construcciones imperativas que contienen el verbo en infinitivo. M. Seco (1998) coincide en su exposición con las gramáticas anteriormente presentadas al afirmar que existe un uso del infinitivo con valor imperativo.

"En el lenguaje coloquial se usa a veces el infinitivo con valor de imperativo, tanto para el singular como para el plural." (Pág. 257)

Otro autor que también recoge esta información es Gómez Torrego, pero no en su *Manual de español correcto*, sino en la obra publicada en 1998 *Gramática didáctica del español*. Esta obra va destinada a estudiantes de filología o a profesores de niveles no universitarios, tal y como indica su autor.

"En el lenguaje coloquial es frecuente, pero incorrecto, emplear para la 2ª persona del plural del imperativo morfológico una forma acabada en *-r*, que coincide con el sufijo del infinitivo." (Pág. 145)

Es extraño que este comentario aparezca en una gramática y no en el manual del mismo autor, cuando como él mismo afirma es un fenómeno frecuente en el lenguaje coloquial.

Parece, pues, que no pueden establecerse paralelismos entre los aspectos que pueden parecer 'anómalos' en el discurso generado por el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje con los que presenta el usuario de la lengua española en otras situaciones comunicativas diferentes. De esto debe derivarse que esos usos anómalos o desviados de la norma académica no responden a un desconocimiento de la norma, sino que quizá las causas que motivan su aparición se encuentren en los elementos que configuran el contexto y la situación de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.2. El Análisis del Discurso como enfoque teórico y metodológico en el estudio de la lengua oral**

En este apartado se presentan las diversas aportaciones del Análisis del Discurso como enfoque teórico y metodológico al estudio de la lengua oral. Para ello, en primer lugar, presentamos un breve recorrido por las últimas orientaciones de la lingüística de este siglo

para justificar el porqué de este marco y no otro para el análisis del discurso que nos ocupa: el discurso generado en el aula por el profesor de español como lengua extranjera. Además, también es necesario este breve recorrido para poder enmarcar las bases teóricas a las que se hará referencia a lo largo de la investigación.

Los orígenes del análisis del discurso se hallan en los primeros estudios que traspasan la oración como unidad de análisis. El análisis del discurso nace con dos cambios de enfoque: el cambio de unidad de análisis de la oración al enunciado y el paso de un estudio que toma la lengua en un sentido virtual, abstracto (el estructuralismo de Saussure), a un estudio que tiene en cuenta las intervenciones, las actuaciones comunicativas, es decir, que toma como objeto de análisis las actuaciones concretas, los usos concretos en un momento dado, en una situación comunicativa, por unos interlocutores concretos.

El cambio de enfoque que se produce no surge de la nada, ni es una superación del estructuralismo o del generativismo. No nace de la nada porque hay muchos antecedentes y tampoco se ha de ver como una superación sino que es, en todo caso, una manera diferente de acercarse al hecho lingüístico; lo que supone un cambio metodológico y un cambio de unidad de análisis. Para encontrar esos antecedentes debe remontarse a la retórica de Aristóteles que procuraba enseñar la manera de hacer discursos eficaces, es decir, en el sentido que consiguieran lo que pretendían sobre el receptor. Algo que no se contempla en la teoría estructuralista.

El estructuralismo centra su interés en un intento de buscar el sistema de la lengua. El sistema se define como el conjunto de reglas y sus relaciones. Desde sí mismo y como fin en sí mismo se quiere conseguir el estudio de la lengua en su abstracción, lejos de las actuaciones lingüísticas. La unidad de análisis que se toma es la oración. Y la metodología empleada es el estudio de la lengua en sí misma, sin criterios extralingüísticos, se rechaza el significado. Se basa en lo observable, es descriptivo. Es una formalización de todos los niveles lingüísticos. Ahora bien, dentro de las escuelas estructuralistas se encuentran los primeros atisbos que anuncian el otro elemento de la famosa dicotomía saussuriana: el habla. Es en el círculo lingüístico de Praga donde se realizan mayores estudios en esta línea. Por un lado Jakobson estudia los elementos que intervienen en cualquier acto comunicativo así como las funciones que el lenguaje tiene según sea el elemento comunicativo sobre el que se pone el énfasis. Aunque hay que decir que Jakobson no hace sino ampliar la teoría de Bühler a la que une las aportaciones de Malinovsky.

## **A. Actos de habla**

Si, como acaba de decirse, los lingüistas centran su atención en la forma, dejando de lado el significado, ha de buscarse en otras áreas de conocimiento los estudios que se interesan por el significado. Los filósofos del lenguaje son los que van a iniciar una orientación en la que pueden encontrarse trabajos que atienden al significado y que tendrán grandes repercusiones en la lingüística, provocando un cambio de enfoque en los estudios sobre la lengua.

Destaca J.L. Austin (1962/1981) que, con su teoría de los 'actos de habla', presenta una visión diferente de la lengua, al afirmar que cuando se habla no sólo se está produciendo lengua sino que además, el individuo se sirve del lenguaje para conseguir sus fines, es decir, se están realizando actividades. Por lo que los enunciados no pueden, simplemente, catalogarse como verdaderos o falsos tal y como se hace con la oración, sino que los enunciados emitidos pueden clasificarse teniendo en cuenta los efectos que éstos pueden causar en el interlocutor.

Austin parte de la distinción entre oración y enunciado. Para él, la primera se define como una estructura gramatical, abstracta, no realizada. Mientras, que el segundo es la realización concreta de una oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas; es decir, un enunciado es un tipo de acción. Entendiendo que el enunciado posee cierto carácter de acción, Austin elabora su teoría dividiendo en tres los actos que pueden realizarse al emitir un enunciado: acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo.

El primero, el acto locutivo, es el que se realiza por el mero hecho de emitir lengua; el segundo es el que se realiza al decir algo, es la intención con la cual y por la cual el hablante produce las oraciones; y el tercero es el que se realiza por haber dicho algo, hace referencia a los efectos que produce el enunciado emitido sobre las creencias, actitudes o comportamientos del destinatario. La distinción de estos tres actos es teórica, ya que los tres se realizan a la vez, de forma simultánea.

J. Searle (1969/1980) continúa la línea de investigación iniciada por Austin, integrando sus ideas en un modelo más desarrollado y llevando hasta sus últimas consecuencias muchas de las intuiciones del primero. Searle amplía la teoría de los 'actos de habla': da nombre a los 'actos de habla' (unidades mínimas de la comunicación lingüística, intuita por Austin, pero no denominada); establece las reglas de uso de estos. Y su gran aportación es la teoría de los 'actos de habla indirectos'.

Esta teoría plantea la existencia de usos de la lengua en los que el hablante quiere decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa. Expone que no siempre se da una relación biunívoca entre una forma lingüística y su fuerza ilocutiva: una oración interrogativa puede no ser una pregunta, sino una petición. El destinatario por el conocimiento compartido con el interlocutor, y por las inferencias que se dan en el acto lingüístico llega a entender de forma correcta los enunciados. Es el contexto de emisión y no su forma lingüística lo que determina qué acto de habla realiza una estructura oracional dada.

Las teorías desarrolladas por Austin y Searle, con el cambio de unidad de estudio de la oración al enunciado, abren nuevas vías en los estudios lingüísticos que se verán recogidos en el análisis del discurso.

## **B. Antropología y lingüística**

La antropología tiene como objeto de estudio la cultura de diferentes grupos sociales. A principios de siglo los antropólogos americanos crearon una polémica con el término 'cultura' enfrentándose a las consideraciones innatistas, y por tanto, universalistas, basadas exclusivamente en los supuestos biológicos. La antropología, en sus orígenes, parte de modelos dicotómicos: biológico-social, heredado-cultural; pero con Mead y Malinowsky, entre otros antropólogos, la visión del comportamiento humano se vuelve más integradora y, también, más ajena a la etología. Con estos antropólogos arranca la antropología social o cultural, ya que sus estudios y la metodología empleada interesan para dar explicaciones satisfactorias a los fenómenos presentes en las diversas situaciones comunicativas.

Según Mallart (1992) podemos definir la 'antropología' como la ciencia que integra tres momentos distintos en el proceso investigador:

1. la etnografía cuyo objetivo es extraer datos de la realidad y, por ello, tiene un carácter básicamente enciclopédico,
2. la etnología que intenta establecer relaciones a partir de los datos etnográficos, y
3. la antropología que se corresponde con el último momento de la reflexión y que no ha de ser un saber enciclopédico, ya que su objetivo no es acumular datos, sino interpretarlos.

El antropólogo Malinowsky (1923) presenta concepciones del lenguaje muy diferentes a las tradicionales al ampliar el estricto ámbito del estudio lingüístico y relacionarlo con la antropología social, cambiando radicalmente la idea sobre la naturaleza del lenguaje. Este se entiende como un modo de acción (no de reflexión) para crear vínculos sociales (comportamiento social) y expresar conductas y sentimientos (comportamiento individual). Estamos ante una concepción funcional del lenguaje basada en su naturaleza activa y emocional. De este modo, toman valor una serie de términos, a los que no se les había dado la importancia que merecían hasta ese momento, entre ellos el de contexto. Se pasa del análisis del contenido lingüístico a la descripción y análisis del contexto. Las palabras se dan en un contexto situacional (actual) dentro de un contexto cultural amplio (potencial). Una expresión va ligada a la situación en la que se da porque hay una estrecha relación entre el sentido y el mundo exterior. El lenguaje es una forma de potencia de conducta al ofrecer una serie de opciones al individuo como hombre social.

Para entender la relación existente entre la antropología y la lingüística ha de tenerse en cuenta cómo se desarrollaron las teorías estructuralistas en Estados Unidos, ya que presentaron diferencias respecto de su desarrollo en Europa. La lingüística norteamericana estuvo fuertemente influenciada por la antropología, debido a los trabajos que se estaban realizando en este país sobre las lenguas indígenas, las lenguas indias en peligro de extinción, y de las descripciones exhaustivas que se realizaban de estas. Destacan en este tipo de estudios F. Boas y E. Sapir.

Antropólogos como Malinowsky introducen en el estudio lingüístico términos de los que adolecían teorías anteriores. Entonces, —como ya se ha puesto de manifiesto— el interés de estudio pasa de la lengua como sistema abstracto al habla como una acción concreta con fines básicamente sociales. Una de las disciplinas que surgen con estos nuevos planteamientos son el análisis del discurso y el análisis de la conversación.

La figura capital de este grupo americano será Bloomfield quien publicó en 1933 *Lenguaje*, que constituye un acontecimiento en la lingüística, similar a la publicación de la obra de Saussure en Europa. Su obra rechaza algunos de los principios metodológicos del Círculo de Praga (estructuralista) —no acepta la conmutación— para acogerse de forma exclusiva a la distribución. También hay que resaltar que fue el primero en aceptar y poner en práctica los postulados de la psicología conductista. Sus teorías fueron decisivas para los estudios lingüísticos posteriores como los de Ch. Hockett, Z. Harris y N. Chomsky.

### **C. Sociología y Lingüística. Hymes, Gumperz y Goffman**

La línea de investigación iniciada por Boas y Sapir será recogida por Hymes a principios de los años 70 para proponer una nueva disciplina, o programa de investigación: la etnografía de la comunicación.

"La etnografía y no la lingüística, la comunicación y no el lenguaje, deben proporcionar el marco de referencia en el seno del cual pueda ser definido el lugar del lenguaje con relación a la cultura y la sociedad." (Serrano, 1983: 150)

Hymes hablando de los antropólogos les recrimina que no se hayan preguntado por los modos de comunicación interpersonal, ya que considera que éste debería ser uno de sus objetivos; por lo que él propone sustituir el concepto 'chomskyano' de competencia lingüística por el nuevo de competencia comunicativa.

Hymes desarrolla su teoría a partir de las ideas de Chomsky, y en *Acerca de la competencia comunicativa* (1971/1995: 29) nos informa de las carencias de las teorías de éste:

"Esta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socioculturales, requiriendo tan sólo para su desarrollo la existencia adecuada del habla en el entorno del niño. La teoría de la actuación es el sector que podría poseer un contenido sociocultural; pero, aunque equiparado a una teoría de la utilización del lenguaje, versa esencialmente sobre productos laterales del análisis gramatical, y no, por ejemplo, la interacción social. Respecto al papel constitutivo de las características socioculturales en la adquisición o régimen de la actuación, la actitud podría parecer bastante negativa. Se dice poco o nada al respecto, y caso de que se hiciese, sería previsible que fuese de carácter despectivo."

Hymes critica, especialmente, que Chomsky no haya realizado ningún comentario, ni haya incluido en su teoría los factores socioculturales, ya que para él son importantes estos factores y el conocimiento que de ellos tengan los usuarios de una lengua. Y es esa carencia, la no inclusión de los factores socioculturales, lo que Hymes intenta aportar a los estudios sobre la adquisición de la lengua. Las teorías de Hymes van encaminadas a intentar superar la dicotomía existente entre competencia y actuación y para ello se tendrá que abandonar el concepto de hablante ideal de una lengua propugnado por el generativismo y empezar a



hablar de usuarios de la lengua. Aunque no hay que olvidar que ambos parten de una concepción distinta en sus respectivas teorías tal y como afirma Widdowson (1995: 84)

"Chomsky y Hymes están jugando diferentes tipos de juego. Es verdad que hay reglas de uso, etc., pero Chomsky no lo niega. Simplemente él no está interesado en el uso del lenguaje. En realidad, no está interesado en el lenguaje como tal en su totalidad. Está interesado en la gramática. Por lo que a él respecta, como él mismo dice: "el lenguaje es un concepto derivado y quizá no demasiado interesante" (Chomsky, 1980:90). (...) Para Chomsky la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje; es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las que el lenguaje simplemente sirve de evidencia."

Para entender el concepto de competencia comunicativa de Hymes es necesario partir de cuatro tipos de juicios que dan respuesta al conocimiento y a la capacidad de uso de la lengua por parte de los hablantes.

"Si se quiere desarrollar una teoría adecuada a los usuarios de la lengua y el uso de la lengua, parece que los juicios se han de reconocer no de dos tipos diferentes, sino de cuatro. [En este punto Hymes hace referencia a los dos tipos diferentes presentes en la teoría de Chomsky 1. Competencia (subyacente) frente a actuación (real); y 2. Competencia gramatical (subyacente) frente a modelos/reglas de actuación (subyacentes)]. Y si queremos integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación y la cultura, se ha de constatar esta división a cuatro bandas de forma lo suficientemente generalizada. Me parece que, por lo tanto, surgen cuatro preguntas en relación con el lenguaje y otras formas de comunicación (cultura):

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *possible*.
  2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
  3. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
  4. Si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva."
- (Hymes 1971/1995: 37)

El término 'competencia' se aplica a la comunicación para referirse a ciertas regularidades en forma de hábitos en el habla. Estos hábitos están gobernados por la cultura y una serie de normas contextuales que restringen la elección de opciones de comunicación y la interpretación de lo que se dice. El control de estas regularidades es un prerequisite para una comunicación efectiva. Dicho de otro modo, el lenguaje no es sólo conocimiento, sino

habilidad para usarla e interpretarla; esta habilidad, de naturaleza intuitiva, nos hace 'saber' cuándo hablar o callar, qué código utilizar, con quién, etc. Este fenómeno responde a una función extrínseca al lenguaje al estar constituido por una serie de reglas sociales, culturales y psicológicas que son las que facilitan el empleo del sistema del lenguaje. Podría hablarse, pues, de una función social del lenguaje. No ha de olvidarse, sin embargo, la parte de conocimiento lingüístico mental que puede operar de manera inconsciente.

El conocimiento de la competencia comunicativa (Hymes, 1967, 1971; Canale, 1981) es un conocimiento pragmático de doble nivel. En primer lugar, el lenguaje como un conocimiento socio-cultural y del mundo (Hymes, 1972); y en segundo lugar, desde ese conocimiento se seleccionan y combinan diferentes elementos según los objetivos de ilocución, proposición o educación, es decir, según la intención comunicativa del hablante (Austin, 1962; Grice, 1971).

Otro autor que debe mencionarse sobre este tema es John Gumperz, quien en 1964 colabora con Hymes en la recopilación de una serie de textos (entre ellos los de Goffman y Hall) que ofrecen el marco de referencia a la incipiente ciencia de la etnografía de la comunicación.

Según Gumperz (1984) la competencia comunicativa es un conocimiento adquirido que permite inferir e interpretar en el nivel del discurso gracias a experiencias previas. Este conocimiento no incluye sólo significados, sino también 'convenciones de contextualización'. A la teoría que apuntaba que cualquier información compartida suponía una convención semántica, Gumperz añade otro tipo de convenciones que pueden tomar formas lingüísticas (fórmulas, aberturas conversacionales, *code switching*, etc.), pero también pueden expresarse por medios no-lingüísticos. Tal y como subraya Gumperz (1982): "La comunicación humana requiere un aprendizaje de varios sistemas, producidos automáticamente y expresados por señales NVs y verbales de forma coordinada". Las convenciones de contextualización se describen en términos sociales y lingüísticos; un fallo en localizar alguna de ellas puede producir una interpretación errónea del emisor repercutiendo en la fluidez de la comunicación. Un ejemplo de este fenómeno es no percibir un cambio de ritmo del emisor como señal de que acaba su discurso o de que expresa una intención cómica.

Gumperz expone que el éxito de una comunicación se debe, en gran parte, a la sincronía conversacional. Esta sincronía requiere predicción y rutina y se aprende en la cultura con

experiencias interactivas similares entre los hablantes. Enfocado al lenguaje del aula, Gumperz asegura que el estar familiarizado con las sutilezas de la organización social de la clase es un prerequisite para el aprendizaje. Esta organización no siempre tiene que ver con los significados literales que pueden derivarse de los mensajes verbales; hace falta, además, un conocimiento extralingüístico y contextual para interpretar significados. Sobre esto, el autor nos ofrece un buen ejemplo: si un profesor emite la frase "No veo ninguna mano", no está haciendo una declaración descriptiva sino que está pidiendo respuestas de sus alumnos (Gumperz, 1988).

Dentro del ámbito que nos ocupa cabe destacar los estudios realizados por A. Tusón (1991) aplicando las teorías de Hymes y Gumperz al estudio de la vida del aula.

"(...) el que defineix una comunitat de parla no és tant que es parli una llengua o més d'una, sinó que els seus membres comparteixen una sèrie de normes d'ús d'aquest repertori verbal i comunicatiu que tenen al seu abast, pel fet de participar en unes xarxes de comunicació de caràcter social. [...] En el nostre àmbit cultural, l'escola i l'aula constitueixen escenaris comunicatius, en el sentit que el que s'hi esdevé té lloc, bàsicament, gràcies a l'ús de codis verbals i no verbals amb finalitats comunicatives. L'aula es presenta com un microcosmos on, en bona part, es concentren les relacions típiques de la societat de la qual forma part: relacions jeràrquiques i entre iguals, de poder i de solidaritat, íntimes i distants, etc."

Se retoma, de este modo, la visión del lenguaje como actividad social de Malinowsky y no como producto cognitivo. Este programa iniciado por Hymes y desarrollado por Gumperz ha tenido una gran aceptación entre los lingüistas que contemplan cada vez más el lenguaje como lengua en uso.

En los últimos años, los estudios sociológicos y, especialmente, los de sociología de la interacción en la comunicación han pasado a un primer plano, no sólo los lingüistas han centrado sus estudios en las situaciones comunicativas, poniendo el foco de interés de sus estudios en la comunicación en situaciones cotidianas, sino que además sociólogos como E. Goffman, o Durkheim, han estudiado la conversación y las reglas y principios que la rigen.

Goffman profundiza en el estudio de la interacción y en las estrategias (aspectos de la interacción susceptibles de predicción, cálculo y control). Este autor estudia la interacción en la vida cotidiana ya que ésta constituye el entramado profundo del orden social. Las

interacciones que se dan en las diferentes situaciones sociales parecen tan triviales que tanto los participantes que las ejecutan como los observadores que las estudian, sólo han reparado en ellas en situaciones extremadamente ritualizadas, como algún tipo de ceremonia civil o religiosa.

El observador ante la conversación tiene como objetivo, en su estudio, llegar a establecer cuáles son las reglas subyacentes en las diferentes interacciones que se dan en las relaciones sociales, éste es un campo de estudio amplio en el que se acepta la distinción entre sintaxis, semántica y pragmática, pero que considera su marco teórico más amplio que el de la lingüística por lo que sería mejor hablar de una teoría general de la comunicación.

El análisis del discurso se ha nutrido de los ámbitos de estudio que le han precedido — lingüística, antropología, etnografía, sociología— así de la evolución de los estudios de la etnografía de la comunicación, se recogen cinco aspectos aportados por Gumperz (1977) que incorporan elementos sustanciales al programa de análisis del discurso:

1. Las situaciones naturales de comunicación, estudiadas a partir de un perfeccionamiento de las técnicas de grabación y transcripción de los datos verbales y no verbales.
2. La importancia otorgada al discurso de lo cotidiano, la esfera de actividad más habitual para los hablantes.
3. Las situaciones interculturales que se dan en las modernas concentraciones urbanas debidas a los movimientos migratorios.
4. El interés por la producción e interpretación del significado ligado a la interacción, y, por tanto, determinado por el dinamismo de los intercambios entre unos interlocutores que pertenecen a un medio sociocultural igual, afín o distinto.
5. El paso del interés por las reglas que estructuran la construcción de la conversación a las estrategias que despliegan los interlocutores: estrategias que van ligadas a la concepción dinámica de la conversación como una actividad finalizada y cooperativa.

Todos estos elementos han colaborado activamente a extender la idea de que el análisis del discurso tiene que ver claramente con lo que hacen los hablantes al hablar, poniendo énfasis en el proceso por el cual interactúan y en cómo la comunicación establece sus bases, no solamente sobre las producciones lingüísticas sino sobre los conocimientos convencionales labrados dentro de la tradición de cada contexto sociocultural.

E. Hatch (1978), en los inicios del análisis del discurso ya apunta que, aunque esta disciplina se encuentra en un estado incipiente (en la fecha de publicación de su trabajo), puede ser útil como marco de investigación para alcanzar revelaciones tanto acerca de lo que sucede en el habla que los adultos dirigen a los niños, como en el aprendizaje de una segunda lengua. Como ella afirma (op. cit. pág. 402), "I believe the search for explanations via discourse analysis is one of the more promising areas of research."

En su artículo, esta autora se propone construir un caso para el análisis del discurso como una metodología para el estudio de la adquisición de segundas lenguas. Para ello hace un repaso a la metodología empleada en las investigaciones sobre adquisición en los años 70. Esos estudios habían investigado la forma de las estructuras sintácticas usadas por el aprendiz (por ejemplo, estudios sobre la presencia de determinados morfemas en las producciones de los alumnos, el orden de adquisición de éstos; estudios sobre el desarrollo del sistema de la auxiliaridad); como reacción a estos estudios aparecieron otros en los que se cuestionaban los primeros. Afirma esta autora que no es pertinente hablar de si se ha adquirido una forma determinada hasta que no se ha adquirido la función que desempeña esa forma, se considera que la forma no puede ser estudiada separada de la función. Así no se puede decir que una forma ha sido adquirida hasta que ésta no aparece diferenciada con otras formas de su clase.

"In an effort to link the learning of functions and forms, we have suggested that the research must transcribe and examine not just the child's production of speech but also the speech of those with whom he talks. We assume that input (some portion of which must be intake) is an extremely important factor in the order of acquisition of various syntactic forms and functions.

In all the research, however, an important link has been missing. In talking about the importance of input and the frequency of forms in that input, we have overlooked the most important factor of all, the link that explains *how* the child learns. I truly believe that to talk about child language learning, as an automatic process is simply to say that we have nothing interesting to say about *how* that child learns language. A turn to a new methodology might give us a way of looking at the *how*. One possibility for a new method is discourse analysis and, in particular, conversational analysis. It is not enough to look at input and to look at frequency; the important thing is to look at the corpus as a whole and examine the interactions that take place within conversations to see how that interaction, itself, determines frequency of forms and how it shows language functions evolving." (op. cit. Pág. 403)

Para esta autora queda claro que es necesario no descontextualizar el objeto de estudio del entorno en el que se produce; de esa forma, abandonando el estudio de las producciones de manera aislada y considerándolas como parte de la interacción en la que se producen, es como se produce el cambio de enfoque metodológico que ella propone. Esta autora sugiere que en lugar de seguir haciendo investigaciones que tengan como objetivo investigar la presencia de determinados fenómenos en las producciones de los niños o de los aprendices de lenguas extranjeras, lo que debería hacerse es indagar sobre la presencia de esos mismos fenómenos en las producciones de los adultos, o de los maestros y nativos, respectivamente; estudiando el *input* al que están expuestos los individuos que están aprendiendo la lengua podrían encontrarse hallazgos más interesantes. Del mismo modo que analizando las producciones de los aprendices de lengua en el contexto en el que se producen, en la interacción, podrían interpretarse de manera correcta los fenómenos objeto de estudio.

Siguiendo en la misma línea, están las afirmaciones de Brown & Yule (1993), quienes exponen que el análisis del discurso es análisis de la lengua en uso, por eso los estudios lingüísticos no pueden limitarse a la mera descripción de las formas lingüísticas sin tener en cuenta los propósitos y las funciones a las cuales están destinadas esas formas. Mientras que desde la lingüística se estudian las propiedades formales de la lengua, desde el análisis del discurso se investiga para qué se utiliza esa lengua. Por ello desde el análisis del discurso puede estudiarse la lengua en su dimensión interactiva en relación con la expresión de relaciones sociales y actitudes personales.

Por lo que se ha dicho hasta ahora puede afirmarse que el análisis del discurso ofrece un marco en el que es posible analizar la actuación discursiva de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el trabajo que nos ocupa en el que el interés se ha centrado en el estudio de las producciones de los profesores dentro de la interacción que se desarrolla en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología empleada en el análisis del discurso surge de los principios teóricos y conceptos primitivos típicos de la lingüística (Levinson 1983/1989). Se trata esencialmente de una serie de intentos de ampliar las técnicas que resultan tan operativas en la lingüística pero sin limitarse a la unidad oracional.

Este autor (1983/1989), en su obra ya clásica *Pragmática*, presenta los procedimientos que se emplean en el análisis del discurso para su estudio:

- El aislamiento de un conjunto de categorías básicas o unidades de discurso.
- La formulación de un conjunto de reglas de concatenación determinadas sobre tales categorías, que delimitan las secuencias o categorías bien formadas (discursos coherentes) de las secuencias mal formadas (discursos incoherentes).

Brown & Yule (1993), en su obra de referencia obligada *Análisis del Discurso*, nos presentan cuáles son los objetivos del analista del discurso, qué es lo que se pretende al estudiar un corpus de textos o discursos que se han producido de forma más o menos espontánea. Se expone en este punto sus ideas ya que, en definitiva, ese es nuestro objetivo al enfrentarnos a la muestra que está en la base de este trabajo.

"El analista del discurso, con su corpus de 'lenguaje ordinario', se ve obligado a adoptar una perspectiva muy diferente ante aquellos aspectos de la lengua que están gobernados por reglas. De hecho, puede que lo que le interese estudiar no sean "reglas" sino regularidades, simplemente por el hecho de que su corpus ejemplifica constantemente fenómenos no categóricos. Las regularidades que describe el analista se basan en la frecuencia con que aparece un rasgo lingüístico en particular en el corpus discursivo en ciertas condiciones. Si la frecuencia de aparición es muy elevado, entonces puede parecer que el fenómeno descrito es categórico (...) la frecuencia de aparición no tiene que llegar al 90% para calificarla de regularidad. Así una regularidad discursiva es un rasgo lingüístico que aparece en un entorno definible con una frecuencia significativa. Para tratar de determinar tales regularidades, el analista del discurso adoptará normalmente la metodología tradicional de la lingüística descriptiva. Intentará describir las formas lingüísticas que aparecen en su corpus en relación con los entornos que aparecen (...). Podemos ver el análisis del discurso más como un conjunto de técnicas que como un sistema teóricamente predeterminado para la formulación de "reglas" lingüísticas. El analista del discurso tratará de descubrir regularidades en sus datos y de describirlos." (op. cit. Pág. 43-44)

Recogiendo las palabras de Levinson y Brown y Yule podemos decir que con el análisis de la muestra de discurso generado en el aula de lengua extranjera que se presenta en esta investigación no se pretende extraer reglas aplicables a otros discursos, sino regularidades de fenómenos presentes en el mismo. Estas regularidades se basan en la frecuencia de aparición de dichos fenómenos. Para identificar las regularidades nos basaremos en la descripción de los fenómenos que aparezcan en la muestra, teniendo en cuenta las situaciones que motivan su aparición, así como el contexto en el que se hallan.

### 2.2.2.1. La interacción oral en conversaciones espontáneas

El discurso que se genera en el aula, por el contexto en el que se realiza —académico—; y por la situación en la que se produce —el aula en presencia de los alumnos como destinatarios—, presenta unos rasgos que dificultan su clasificación dentro de los esquemas elaborados hasta la fecha para el análisis de los diferentes tipos de discurso. Si repasamos la bibliografía que hace referencia a las diferentes modalidades de discurso según su grado de elaboración y según el canal de transmisión, observamos que difícilmente el discurso didáctico encaja en las clasificaciones existentes. Nos referimos al árbol desarrollado por Gregory y Carrol (1978), recogido en Payrató (1988), Castellà (1992) y Alcoba (1999), entre otros autores.

Si se observan las ramificaciones del árbol destinadas a las manifestaciones orales de la lengua, es difícil colocar el discurso didáctico bajo alguna de las etiquetas que aparecen en este. Este discurso no puede clasificarse ni como espontáneo en su totalidad ni como no espontáneo; ya que en algunos contextos académicos, y en algunas situaciones específicas, se caracterizaría como un discurso bien expositivo, bien argumentativo, directivo, etc., con un alto grado de elaboración que lo asemejan a los textos cultos escritos (Cros, 1996, 1999; Cros y Vilà, 2000). Pero, en otros contextos académicos como la situación de enseñanza de una lengua extranjera parece difícil mantener esa caracterización. Más aún, esta idea parece corroborada por Vígara (1992: 16) en la caracterización que establece para delimitar lo que se consideraría coloquial, contrastándolo con lo no coloquial no incluye el discurso didáctico propio de las situaciones académicas en ninguno de los dos apartados. Esta autora menciona los siguientes textos orales no coloquiales: la conferencia, el sermón, el discurso, la lectura en voz alta de un texto dialogado, etc. Y como textos orales coloquiales presenta la conversación cotidiana, el coloquio postconferencia, la entrevista y la conversación telefónica. Si continuamos leyendo, en la página 17 encontramos una referencia al discurso didáctico en la que lo asemeja a la conferencia.

"De acuerdo con esto, ciertas modalidades orales de realización, como conferencia, clase que se da a los alumnos o discurso público, raramente constituyen actos de comunicación propicios a lo *conversacional*, y, por lo tanto, difícilmente podríamos considerarlos específicamente 'coloquiales'. Salvo excepciones: por ejemplo, en una clase, la presencia física y activa (si bien en planos diferentes) de los interlocutores podría favorecer en un determinado momento el intercambio más o menos espontáneo entre el profesor y los alumnos y, por tanto, la conformación de una nueva circunstancia comunicativa muy cercana a la meramente conversacional." (Vígara, 1992:17)



Como puede apreciarse Vigara se muestra reticente a incluir el discurso que se produce en clase como un discurso conversacional.

Otros autores que coinciden en afirmar que el discurso que se produce en la situación de enseñanza-aprendizaje no puede considerarse un discurso conversacional espontáneo son Calsamiglia y Tusón (1999: 39), ya que en la clasificación que estas presentan el discurso didáctico aparecería bajo la categoría de discurso que se produce de "persona a audiencia ( $\pm$ ) monologal". H. Calsamiglia y A. Tusón al exponer las diferentes prácticas discursivas posibles catalogan estas teniendo en cuenta el tipo de interacción que se produce (de persona a persona o de persona a audiencia) y el ámbito en el que éstas se producen. De tal forma que estas autoras consideran que el discurso oral que se produce en el aula pertenece al grupo de prácticas discursivas en las que la interacción se produce de persona a audiencia, considerándola por lo tanto 'más o menos monologal'. Sobre este aspecto cabe decir que las clases de lenguas extranjeras en las que los grupos son menos numerosos que en la enseñanza de otras materias, el discurso monologal del profesor parece menos frecuente. En la segunda clasificación que presentan de las prácticas discursivas orales, teniendo en cuenta el ámbito en el que se producen, oponen la conversación espontánea propia del ámbito de la vida cotidiana, al discurso que se genera en el aula, propio del ámbito académico. Por lo que, como puede apreciarse, el ámbito en el que se producen las prácticas discursivas o intercambios orales, también aporta información sobre las características de éstos.

Vista esta primera aproximación al tipo de texto objeto de esta investigación, y presentada la dificultad de encontrar un estudio desde una perspectiva lingüística, meramente descriptiva, que delimite y analice este tipo de texto, nos vemos obligados, en la búsqueda de información bibliográfica sobre este punto, a profundizar en los estudios que sobre lengua oral se han realizado para la descripción del castellano (algunos de los ya mencionados y otros que irán presentándose a lo largo de esta exposición)<sup>12</sup>. Todo ello con el objetivo de intentar establecer las características del discurso didáctico a partir de los estudios de la conversación o del coloquio, con la dificultad que conlleva ya esta dualidad terminológica. Si este es el primer paso, partir de los estudios conversacionales, es debido a que si como algunos autores afirman este es un campo todavía nuevo (Narbona, 1988). Mucho más inexplorada se encuentra la descripción de la lengua oral en alguna de sus variedades de uso, como en el

---

<sup>12</sup>. En este apartado de aproximación a los estudios de lengua oral también, como ya se ha podido apreciar, se han utilizado obras de referencia que tienen como objeto el estudio del catalán en su modalidad oral como el citado de Payrató (1988).

caso que nos ocupa: el discurso del profesor de español como lengua extranjera en situación de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la comparación entre las características propias de la lengua oral producida en situaciones comunicativas más libres o espontáneas y el discurso didáctico se podrá llegar a la caracterización de este último; ya que, por un lado, es necesario analizar los puntos de coincidencia entre ambos usos de la lengua —en situaciones espontáneas y en situación de enseñanza-aprendizaje—; y, por otro lado, en qué puntos divergen. Si se cree necesario llevar a cabo esta comparación es porque, como podrá apreciarse a continuación, ambos tipos de discursos orales presentan, en una primera aproximación, características similares. Si se parte de estudios de la conversación es porque en ellos se contempla la lengua en su manifestación interactiva, teniendo en cuenta los aspectos derivados de esos intercambios producidos cara a cara con la participación oral de todos los interlocutores, a diferencia de otros géneros orales intermedios —léase conferencia— en la que el emisor puede no llegar a recibir respuestas orales por parte de los receptores. Es más, muchas de las características del discurso didáctico surgen de esa interacción cara a cara entre todos los participantes. Aunque, se adelanta ya que nuestro objetivo no es detectar la presencia de determinados aspectos en unos y en otros, sino establecer si cumplen funciones comunicativas similares o diferentes.

Si no es posible partir directamente del estudio de la lengua conversacional y aplicar los hallazgos encontrados en este ámbito de estudio al discurso didáctico es porque no coinciden algunas de las características fundamentales de ambos tipos de discurso. Por ejemplo, una de las características que se ha utilizado para caracterizar la lengua oral es la espontaneidad y sobre este parámetro deben tenerse en cuenta las palabras de Narbona (1988: 37-38):

“No deja de ser revelador que la principal característica que se le asigna como propia no es la *oralidad*, sino la *espontaneidad* (Beinhauer: 1973; Herrero: 1990b; Vigara: 1992; etc.), noción con la que comúnmente se pretende resumir de manera intuitiva toda una serie de rasgos específicos de lo hablado; de hecho, es corriente emplear *espontáneo* como sinónimo, o casi, de *oral* y de *coloquial*. La espontaneidad, sin embargo, es una más de las coordenadas de carácter gradual que pueden servir para ubicar determinada variedad de la escala continuada de las formas de empleo de un idioma.”

Como este mismo autor indica no es fácil sólo desde el ámbito de la lingüística analizar tal parámetro. Pero si se atiende a las variables que han de considerarse, como los participantes en la interacción, su sexo, edad, personalidad; la relación que existe entre éstos; el tema del

que se habla; la intención con la que se habla; la situación en la que se produce el intercambio comunicativo; las circunstancias ambientales que pueden facilitar o dificultar la recepción; etc., ya puede deducirse que el uso de la lengua en situación coloquial o espontánea

“(…) se ubica hacia la zona extrema de esa gradación imaginaria en que confluyen y se concentran los factores propios de *inmediatez* o *proximidad* comunicativa, es decir, donde dominan la familiaridad, privaticidad, afectividad, etc., y donde la espontaneidad no se ve constreñida por ninguna circunstancia, algo que se ofrece cuando el ámbito de las experiencias compartida por los interlocutores es muy amplio, y máxima la complicidad entre ellos. En el polo opuesto se situarían, por el contrario, aquellas modalidades cultas o escritas a las que se acude –los que pueden hacerlo, claro está– para expresarse en actos comunicativos en los que hay *distanciamiento* comunicativo, también mayor o menor, según los casos. Son, por tanto, las situaciones de comunicación, más que la pertenencia de los miembros de una comunidad idiomática a un determinado grupo o estrato, las que imponen el registro adecuado en cada caso, siempre, naturalmente, que se tenga capacidad de realizar opciones.” (Narbona, 1988: 38)

Los términos empleados por Narbona para determinar el lugar que ocupa la lengua coloquial —familiaridad, privaticidad, afectividad— no son comúnmente aplicables a la situación académica que se analiza en esta investigación —recordemos que los cursos de lenguas en los que se inscriben las clases analizadas duran dos semanas—, en la que alumnos y profesores no llegan a compartir el tiempo suficiente para establecer estrechas relaciones personales; por lo que difícilmente podrá afirmarse que la relación establecida está dominada por la familiaridad. Por lo tanto no puede hablarse de lengua coloquial al no poderse circunscribir el discurso didáctico dentro de los usos más espontáneos de la lengua. Pero sí que ha de recogerse la idea de Narbona de 'gradación imaginaria' que se utiliza para la caracterización de la espontaneidad, ya que en el discurso didáctico existen interacciones en las que puede establecerse un grado de espontaneidad máxima, por la impredecibilidad del contenido de las interacciones de los participantes. A la vez que existen interacciones en las que ese grado de espontaneidad se desplaza hacia el otro extremo de esa gradación, en las que los intercambios comunicativos parecen seguir patrones mecánicos de comportamiento, en las que el contenido de estas está establecido previamente.

Veamos cuáles son los elementos que han de considerarse para poder caracterizar los diferentes tipos de interacciones verbales. Kerbrat-Orecchioni los presenta de la siguiente forma (1996: 7-8-):

- "- la nature du **site** (cadre spatio-temporel);
- le nombre et la nature des **participants**, leurs status et rôles respectifs, et le type de contrat qui les lie;
- le **but** de l'interaction;
- son **degré de formalité**, et son **style** (plutôt sérieux ou ludique, conflictuel ou consensuel...)."

Vemos, pues que para caracterizar las interacciones que se establecen en el aula han de considerarse las coordenadas de tiempo y espacio, las características de los participantes, los objetivos de la interacción, el grado de formalidad existente entre estos y el estilo de la interacción, ya sea serio, lúdico, etc. Intentaremos dedicar brevemente unas líneas a cada uno de estos puntos.

Sobre el primer aspecto mencionado por esta autora, puede decirse que la interacción didáctica en contextos académicos se lleva a cabo en un espacio físico con unas características especiales: el aula. Este espacio puede determinar las características de las interacciones que en él se establecen, ya que en este hay espacios de uso limitado para cada uno de los participantes, así como objetos también de uso específico para cada uno de ellos. No todos los participantes en la interacción pueden disponer del mismo espacio, ni desplazarse libremente por este.

Sobre el segundo aspecto, los participantes, hay que decir que por las características individuales de cada uno y por la relación que se establece entre ellos sus roles están, normalmente, muy definidos. Entre los participantes en la interacción que se establece en el aula, hay uno que destaca, el profesor. Este por su profesión, a veces también por su edad, pero sobre todo por la presuposición de que es el que posee el conocimiento asume un rol diferente al resto de los participantes. Este rol diferente hace que en la situación didáctica, con frecuencia se establezcan diferentes tipos de interacción; por un lado el profesor puede asumir el rol de emisor único —pensemos en las exposiciones y presentaciones llevadas a cabo por el profesor— y los alumnos, en consecuencia, asumir el rol de receptor. Sin embargo, también se establecen otro tipo de interacciones en las que el profesor y los alumnos pueden ir alternando los roles de receptor y emisor — pensemos en las actividades prácticas y en las conversaciones espontáneas que pueden surgir a lo largo de una sesión de enseñanza-aprendizaje—. Pero, hay que decir, que tanto en un tipo de interacción como en otro, aun siendo posible el intercambio de roles de emisor a receptor, el profesor posee un papel destacado en la interacción. Es él quien tiene el poder de permitir o no que se intercambien los roles. Por ello puede afirmarse que la interacción que se establece en el aula

no es una interacción simétrica, a diferencia de lo que sucede en la conversación, sino complementaria (Kerbrat-Orecchioni, 1996). El rol de cada uno de los participantes en la interacción didáctica viene definido por el que adopta su interlocutor.

En tercer lugar, hay que definir los objetivos de la interacción que se lleva a cabo en la situación de enseñanza-aprendizaje para establecer las diferencias existentes entre esta interacción y otras posibles. Los objetivos de este tipo de interacción están bien definidos para todos los que participan en esta. A diferencia de lo que sucede en las conversaciones espontáneas el espacio dedicado a la función social, puede llegar a ser mínimo, ya que lo que prima es la función transaccional. Los alumnos tienen unos objetivos claros: aprender una lengua, y esperan que el profesor sea la persona que facilite el cumplimiento de ese objetivo. A su vez, el profesor también tiene un objetivo que los alumnos aprendan. De este modo los intercambios comunicativos que se producen en el aula entre los diferentes interlocutores van encaminados a cumplir esos objetivos complementarios.

Para terminar con los elementos que se han de considerar para caracterizar los diferentes tipos de interacción, esta autora presenta los aspectos relacionados con el grado de formalidad y el estilo de la interacción. Este último aspecto es la consecuencia directa de los mencionados anteriormente, la situación, las características de los interlocutores y los objetivos de la interacción determinarán el grado de formalidad y el estilo de esta.

Una caracterización similar a la expuesta es la que presenta A. Briz (1998b: 32 y 1998a: 42) en la que considera que los elementos que ha de incluir una conversación son los siguientes:

- una *interlocución en presencia*, conversación cara-a-cara;
- *inmediata*, actual (aquí y ahora);
- con *toma de turno no predeterminada*;
- *dinámica*, con alternancia de turnos inmediata, que favorece la mayor o menor tensión dialógica (la relación hablante-oyente es simultánea y/o sucesiva, es decir, supone una conversación más o menos prolongada, y no pares mínimos de intervenciones (rituales));
- *cooperativa* en relación con el tema de conversación y la intervención del otro."

Las palabras de Briz en relación con la toma de turno pueden relacionarse con la exposición de Kerbrat- Orecchioni acerca de los roles de los participantes. Si la interacción no es simétrica por las características de los participantes, la toma de turnos difícilmente podrá ser

libre. Hay que destacar la idea de dinamicidad de la conversación apuntada por Briz, ya en que la interacción didáctica abunda la presencia de pares mínimos, a diferencia de lo que sucede en la conversación.

Por todo lo expuesto anteriormente parece difícil catalogar las interacciones didácticas dentro de las conversaciones orales espontáneas, por haber encontrado bastantes aspectos divergentes. Sin embargo, también existen puntos coincidentes que no se han de menospreciar. Ya que en ambos casos se trata de interacciones orales cara a cara, en presencia del emisor y del receptor, además estos comparten un tiempo y un espacio común, por lo que creemos que es posible tener en cuenta las unidades de análisis establecidas para el estudio de la conversación y las estrategias que utilizan los interlocutores en su desarrollo para el estudio de las interacciones didácticas.

Así, pues, la conversación como un tipo de discurso se caracteriza por una serie de rasgos que la identifican y diferencian frente a otros posibles discursos orales. Algunos de estos rasgos, como se verá, la diferencian del discurso oral que se genera en el aula; sin embargo también existen características comunes. Debido a la escasez de trabajos en español sobre discursos intermedios (a caballo entre el totalmente espontáneo como la conversación y los totalmente planificados como la clase magistral o la conferencia), no parece descabellado partir de los estudios de la conversación, para poner de manifiesto cuáles son esos rasgos comunes identificadores del discurso oral. Por ello en este apartado se dará cuenta de estos, se presentan las unidades a partir de las cuales se estructura la conversación, así como los elementos lingüísticos que ponen de manifiesto los diferentes constituyentes de esa estructura; las estrategias utilizadas por los interlocutores que cohesionan el discurso oral; y las estrategias que promueven la comunicación.

#### **A. Unidades de análisis de la conversación**

Como ya se ha mencionado en otro lugar, en los últimos años están saliendo a la luz diversas obras sobre la conversación espontánea en español basadas en corpus de lengua real. Entre los diferentes autores que en español han tratado el estudio de la conversación cabe destacar A. Tusón (1995) y A. Briz (1998a, 1998b); estos parten para su análisis de las unidades propuestas por Sacks *et. al.*, 1974; Coulthard, 1977; Sinclair y Coulthard, 1975;

principalmente<sup>13</sup>. Estos autores coinciden en el intento de presentar un modelo que sea útil para el estudio de la conversación, basado en unidades organizadas de forma jerárquica.

A. Tusón (1995: 49) presenta las siguientes unidades organizadas de mayor a menor: *la interacción, la secuencia, el intercambio, la intervención o movimiento y el acto*. Por su parte, A. Briz (1998a: 52-58) en su exposición presenta estas unidades en orden inverso, él habla de *turno, intervenciones, intercambio, enunciado o acto de habla, diálogo o interacción, secuencia*.

A partir de ahora, presentamos las definiciones de cada uno de estas unidades expuestas por A. Briz en la obra mencionada, ya que este autor aglutina en su obra algunas de las definiciones presentadas por otros investigadores. Además, hay que destacar que las definiciones que este autor presenta en su obra van todas acompañadas de ejemplos reales de lengua oral. En primer veamos la información que aporta acerca del constructo 'turno'.

"El *turno* es un hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea (Sacks *et. al.*, 1974; Gallardo, 1993b y 1996), es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden (Fant, 1996: 150)." (Briz, 1998a: 150)

El siguiente concepto, el de intervención, lo define siguiendo a Fant (1996) de esta forma:

"Cada una de esas intervenciones informativas que rellenan los turnos son las *intervenciones*, esto es, un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua (comp. Fant, 'enunciados coherentes, seguidos y emitidos por un solo hablante', p.150). Y pueden ser *de inicio*, es decir, intervenciones que intentan provocar o simplemente provocan habla posterior (preguntas, juicios, invitaciones, reproches, peticiones, etc.), o *de reacción* (respuestas, conformidades, aceptaciones, excusas, concesiones, valoraciones, etc.)." (Briz, 1998a: 53)

Siguiendo con esta obra, veamos la definición de intercambio que presenta Briz:

---

<sup>13</sup> . Así, en este trabajo también se ha partido de estos estudios para definir las unidades que constituyen las interacciones orales que se establecen en el discurso didáctico (véase el apartado 2.2.2.2.); en cambio, en este apartado decidimos seguir los estudios de la conversación realizados para el castellano y el catalán, considerando que ya que todos parten de las mismas investigaciones, valía la pena tener en cuenta estos estudios realizados a partir de corpus orales.

"Dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción, constituyen un *intercambio*. Dicha unidad conversacional se puede llegar a reconocer —ésta sí— por el cambio de hablante, más exactamente por la intervención reactiva o reacción de un oyente-hablante B a la intervención de otro hablante-oyente A. Un intercambio mínimo prototípico es el *par adyacente* de tipo: invitación-aceptación, petición-negativa, saludo-saludo, etc."

Para presentar la definición del siguiente concepto el de 'enunciado' cabe destacar el paralelismo que este autor establece entre lo que el concepto de 'turno' supone para el análisis del discurso con lo que el concepto de 'oración' supone para la gramática. Leamos sus palabras:

"Aunque no existe correspondencia en absoluto entre la dimensión y estructura gramatical y la discursiva, y, así pues, entre sus unidades, nos permitimos establecer el siguiente paralelismo, ya que puede resultar esclarecedor para el que se inicia en estos temas. El turno puede compararse con la oración, según algunas definiciones, un lugar en el que se realizan funciones proposicionales y que posee unas características (estructura S+P e independencia sintáctica) que no posee la unidad cláusula o proposición (toda oración es proposición, pero no toda proposición es oración: toda alternancia de turno es un intercambio, pero no todo intercambio supone dicha alternancia); en este sentido el intercambio es como una proposición (ésta unas veces puede constituir oración, cuando no es un constituto o parte de ningún constituyente, y otras veces no; un intercambio supone una reacción, pero no necesariamente tenida en cuenta por el anterior hablante; es decir, a veces llega a constituirse en turno y otras, no). Las proposiciones resultan de la combinación de sintagmas, más exactamente se definen por la presencia necesaria de SV (de un núcleo verbal); los intercambios resultan de la presencia de dos intervenciones de hablantes diferentes, intervención iniciativa y reactiva, si bien lo que define a tal unidad es el cambio de hablante, la intervención reactiva. Por fin, cada uno de los sintagmas está formado por una o varias palabras; así también cada una de las intervenciones viene constituida por una o varias unidades más pequeñas, los *enunciados*." Briz (1998a: 55)

Más adelante en la misma obra, Briz procede a formular una definición del enunciado que resulte operativa para el análisis de la conversación. En este sentido define el enunciado como "una unidad de acción, una unidad informativa." (p. 56)

Por último, leamos la definición que presenta Briz de las dos unidades mayores de la conversación, la secuencia y el diálogo o interacción.



"Finalmente, la combinación de intercambios sucesivos da lugar a la unidad superior, *diálogo o interacción*, unidad de rango mayor, que está constituida por unidades temáticas, de rango así pues distinto, denominadas *secuencias*. En concreto, la *secuencia de apertura* y la *de cierre* son sus límites más precisos." (Op. cit, Pág. 55-56)

## **B. Estrategias conversacionales**

En este apartado se abordan las estrategias que caracterizan la conversación. Sobre este punto, el de estrategias, se seguirán en este trabajo diferentes investigaciones. Por un lado, para la clasificación general se parte de la obra de A. Briz (1998a), por presentar esta una clasificación exhaustiva de las diferentes estrategias que operan en la conversación. Para cada una de las estrategias que serán objeto de análisis en nuestra investigación se manejarán diferentes fuentes bibliográficas de carácter específico que hayan incidido en cada uno de los aspectos que van a tratarse. Así, para la repetición se parte del trabajo, considerado ya clásico, de D. Tannen (1989), aunque también serán tenidos en cuenta otros estudios que abordan el análisis de esta estrategia conversacional aplicado a la lengua española oral, como los de (Martinell, 1974; Vigara, 1992, 1995; Herrero, 1995; Briz, 1998a, 1998b). Para el análisis de conectores pragmáticos como mecanismos de conexión se han seguido los trabajos de Briz, 1993a, 1993b, 1993c, 1995, 1998a; Briz e Hidalgo, 1998; Casado, 1998; Cortés, 1991, 1995 (recopilación bibliográfica sobre el tema), 1998; Montolío, 1992, 1993, 1997, 1998; Portolés, 1995, 1998a, 1998b; Vigara, 1992; Zorraquino, 1998, entre otros. Para el análisis de la deixis, en concreto para la presencia del 'yo' como centro deíctico, seguimos los trabajos de Vigara, 1992 y Briz 1998a. Seguimos a Vigara (1992) en la información relacionada con la elipsis. Y, por último, para el análisis de las estrategias léxico-semánticas partimos de Beinhauer (1964) y Briz (1998a).

Briz (1998a: 67-101) presenta una clasificación acerca de las constantes y estrategias del registro en la conversación desde un punto de vista pragmático, ya que como él expone:

"Como señalábamos, la pragmática es una disciplina que se encarga de estudiar y plantear los principios, reglas, así como las estrategias que se siguen al usar la lengua en una situación determinada. Y el uso de ésta en la conversación es como un conjunto de *áreas y metas* (producir y mostrar; recibir e interpretar; conectar la producción y la recepción), que suponen un esfuerzo cognitivo para hablante y oyente, como procesadores ambos de información, y de *planes y tácticas discursivas* para hacerlas efectivas y eficaces e ir superando los obstáculos que surgen al interactuar." (Op. cit. Pág. 67)

Recogemos a continuación la clasificación de estrategias propuesta por este autor:

### 1. Estrategias sintácticas o de construcción

Estas se derivan de la ausencia de planificación en la producción del mensaje impuesta por el escaso control que sobre este proceso puede realizar el hablante en la conversación. En este grupo se incluyen: la sintaxis concatenada (frente a la sintaxis incrustada propia del discurso escrito); la parcelación; el rodeo explicativo, favorecedor de la paráfrasis, la redundancia, bajo la forma de repeticiones y reelaboraciones; la unión abierta entre enunciados; la conexión a través de conectores pragmáticos y de la entonación (conectores argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso, reguladores fáticos; el orden pragmático (movimientos tópicos o dislocaciones a la izquierda); y la tendencia al relato favorecedor del empleo del discurso directo.

### 2. Estrategias contextuales

La relación vivencial de proximidad y, como consecuencia, el saber compartido entre hablante y oyente hacen que el mensaje presente una fuerte dependencia del contexto. Como afirma Briz (pág. 83) "El habla coloquial se desprende de los elementos verbales que se consideran innecesarios o inadecuados para la acción comunicativa eficaz que se pretende."

Estas estrategias son: la elipsis y la deixis, el Yo como centro deíctico, el TÚ y los enunciados suspendidos.

### 3. Las relaciones temporales y modales

A propósito de este punto, Briz afirma que es una tarea pendiente en el estudio de la lengua oral estudiar el paradigma verbal en la conversación; sobre todo, las neutralizaciones y sincretismos o gramaticalizaciones y especializaciones pragmáticas de los tiempos y los modos verbales en el español oral espontáneo.

Al respecto de las relaciones temporales y modales que afectan al sistema verbal empleado en la conversación espontánea, hay que destacar el uso del tiempo de presente como forma no marcada lo que le permite manifestar otros valores diferentes al que posee de forma específica. Sobre este aspecto, ha de decirse, que por el control que ejercen los profesores

sobre sus producciones, como hablantes a interlocutores de dominio lingüístico limitado, es difícil establecer paralelismos con otros hablantes en situaciones espontáneas. Por ello, en lo que hace referencia a los usos verbales, hemos preferido ceñirnos a las explicaciones de la gramática, previendo que quizás lo que encontremos en los datos sean usos desviados de la norma no comparables a los que se manifiestan en las interacciones espontáneas.

#### 4. Las estrategias fónicas

Briz insiste en la importancia de la entonación y de las pausas como recurso para organizar y estructurar el discurso. Bajo esta categoría se incluyen la entonación y las pausas, los alargamientos fónicos, la pronunciación marcada o enfática, las vacilaciones fonéticas, la pérdida y la adición de sonidos.

Este aspecto, como ya se ha mencionado no es posible analizarlo en este estudio por dificultades de tipo técnico.

#### 5. Constantes y estrategias léxico-semánticas

El léxico es considerado como un recurso más que posee el hablante para organizar la información. Como estrategias léxicas hay que considerar la frecuencia de uso de determinados elementos léxicos (pro-verbos, pro-sustantivos, pro-adverbios, pro-adjetivos); el léxico argótico.

#### 6. El paralenguaje

También se incluye como estrategia el paralenguaje por el papel que juegan los códigos no verbales en la conversación espontánea.

Además de la clasificación propuesta por este autor también han de tenerse en cuenta otros fenómenos propios de la lengua oral como las preguntas, en especial un tipo de preguntas propio de este tipo de situación comunicativa: las preguntas eco (Dumitrescu, 1993), es decir aquellas que recogen parte del enunciado que les precede y su función pragmática.

A continuación presentamos aquellos aspectos caracterizadores de los usos orales conversacionales presentados anteriormente que se tienen en cuenta en el análisis de los datos que forman el corpus de esta investigación.

### Estrategias sintácticas o de construcción.

#### Sobre la repetición

Una de las características de la conversación que ha sido objeto de estudio en las últimas décadas ha sido la repetición (Martinell, 1974; Tannen, 1989; Vigara, 1992, 1995; Herrero, 1995; Briz, 1998a, 1998b). En estos estudios se trata este fenómeno contemplado desde diferentes puntos de vista, ya sea como un recurso de cohesión como afirma Briz (1998: 36)<sup>14</sup>:

"La repetición es un recurso de cohesión una marca de continuidad, a partir de la cual se logra recuperar el hilo de la comunicación tras una interrupción momentánea del mismo."

Ya sea como una característica intrínseca a la lengua, pues parece imposible emitir enunciados que nunca antes hayan sido producidos, como afirma Tannen D. (1989: 37) tomando como punto de partida para sus investigaciones estudios antropológicos además de lingüísticos.

"Thus Hymes, Becker and Bolinger all suggest that repetition is at the heart not only of how a particular discourse is created, but how discourse itself is created."

Parece de gran interés para nuestra investigación esta idea que Tannen desarrolla en el mismo libro (*Repetition in conversation: toward a poetics of talk*, 1989).

"Analysis of repetition thus sheds light on our conception of language production, or, as Becker would say, 'linguaging'. In short, it suggests that language is less freely generated, more prepatterned, than most current linguistic theory acknowledges. This is not however, to say that speakers are automatons, cranking out language by rote. Rather, propatterning (or idiomaticity, or formulacity) is a resource for

---

<sup>14</sup> La idea de Repetición como mecanismo de cohesión, no es una aportación nueva. Hay autores que hace ya varias décadas que así lo consideran como Hallyday y Hasan (1967), o E. Martinell (1974).

creativity. It is the play between fixity and novelty that makes possible the creation of meaning." (Tannen, 1989:37)

Tal gradación va desde las expresiones que funcionan como si se trataran de estructuras con un valor ya lexicalizado dentro del código comunicativo que se establece entre los interlocutores, y que si no se utilizan su omisión sería notada y desaprobada por estos. Hasta otras expresiones más libres que se van configurando y llenando de valor dentro de la interacción en la que surgen, como algunas repeticiones totales o las repeticiones eco. Esta autora apunta que para poder detectar el grado de fijeza de algunas expresiones, y, por lo tanto, percibir que son repeticiones de otras producciones ya existentes hay que contemplarlas tres dimensiones que intervienen en la producción de la lengua y que son las que determinan el grado de fijación: la forma, el contexto y el tiempo.

Esta autora clasifica los diferentes tipos de repetición que pueden darse en la conversación a partir de su función; así Tannen presenta 4 funciones<sup>15</sup>:

- a) la de permitir emitir producciones que cumplan la función de evitar los silencios;
- b) la de facilitar la comprensión de los enunciados al interlocutor;
- c) la de conectar los diferentes enunciados entre sí (esta función coincide con la apuntada por Briz);
- d) la de facilitar la interacción; y
- e) la de dotar de coherencia a la conversación a través de la implicación interpersonal.

Creemos importante recoger sus palabras sobre este último aspecto que presenta Tannen.

---

15. Vigara (1995: 180) presenta una clasificación similar a la de Tannen al establecer las funciones de la repetición en la conversación:

- "a) *proporciona* a la nueva información un "*marco de referencia*" estable en el que encauzarse e integrarse;
- b) *contribuye a la fluidez emisora* del hablante, que puede encontrar en lo previamente formulado parte de la nueva emisión ya lista;
- c) *facilita la comprensión del oyente*, proveyéndole información aproximadamente al mismo ritmo y en la misma proporción que el hablante la produce (piénsese, en cambio, en un texto leído, que obliga a decodificar y asimilar la información a un ritmo mucho más rápido que el que el autor ha empleado en elaborarla);
- d) *evidencia la actitud del hablante*, el modo en que se asume su relación interlocutiva y contribuye al sentido del discurso;
- e) *actúa como un dispositivo de cohesión más* (Halliday y Hasan, 1976), que muestra cómo las nuevas emisiones están unidas al discurso propio y cómo las ideas presentadas en el discurso están unidas unas a otras;
- f) *cumple fines sociales de interacción*, en la medida en que vincula a los hablantes regula el flujo discursivo y administra la tarea de la interpretación durante la conversación (cf. Tannen , 1989)."

"By facilitating production, comprehension, connection, and interaction in these and other ways, repetition serves an over-arching purpose of creating interpersonal involvement. Repeating the words, phrases, or sentences of other speakers (a) accomplishes a conversation, (b) shows one's response to another's utterance, (c) shows acceptance of others' utterances, their participation, and them, and (d) gives evidence of one's own participation. It provides a resource to keep talk going, where talk itself is a show of involvement, of willingness to interact, to serve positive face." (Tannen, 1989: 52)

Además esta estrategia puede clasificarse atendiendo a su forma, así Tannen nos presenta las siguientes formas posibles de repetición:

- a) autorepetición, que es la repetición de lo emitido por uno mismo;
- b) alo-repetición, cuando se repite lo emitido por otros;
- c) repetición exacta;
- d) repetición con variaciones, si presenta cambios en cuanto a la entonación, o si varían algunas palabras o frases, si hay cambios de persona gramatical o tiempo verbal; y
- e) los patrones rítmicos, en los que palabras totalmente diferentes se estructuran de igual forma sintáctica y rítmicamente que la estructura que le precede.

También Briz (1998a: 73, 1998b: 37) apunta que es posible diferenciar dos tipos de repetición:

"La repetición puede ser monológica, la que se da en la intervención de un hablante, o dialógica, es decir, aquella que aparece en intervenciones de distintos hablantes."

Este autor al tratar la repetición, aborda, además, la reelaboración. Ya que parece que esta estrategia no es sino una manifestación de la repetición que incluye algún tipo de transformación. Parece que la reelaboración obedece también a una necesidad del hablante de aclarar el enunciado emitido, esta estrategia tiene consecuencias sintácticas y léxicas.

"A menudo, sucede también que el hablante reelabora lo que está diciendo, unas veces por falta de palabras, otras porque lo considera comunicativamente necesario. Esta reelaboración es una de las causas principales del anacoluto o inconsecuencia en el régimen, en la construcción de una cláusula, falta de concordancia, en ocasiones sólo aparentes.

Puede afectar al léxico o a la gramática; modifica o cambia una voz, altera u organiza de otro modo la estructura sintáctica y morfológica, cambia el tiempo verbal, el modo, usa otra construcción para informar

de lo mismo (o de otra cosa), corta los enunciados y deja que el contexto transmita la información verbal que falta; de ahí también las frecuentes autocorrecciones, reinicios, falsos comienzos." (1998a: 73)

Así, pues, parece que el concepto de repetición es bastante amplio, si seguimos a este autor, o a Tannen en el seno de esta pueden incluirse las reformulaciones, como una manifestación más de la repetición. Vigara (1995) también coincide con estos dos autores, aunque la presentación que ella hace de esta estrategia presenta algunas diferencias respecto de estos.

Vigara en sus trabajos sobre la repetición o 'recurrencia' como ella designa esta estrategia propia de la lengua oral, presenta una clasificación diferente de este, no lo hace a partir de la forma, sino a partir de la información que se transmite. Así, ella presenta la siguiente clasificación:

1. Recurrencias temáticas. Estas revelan el interés del hablante por dejar claro a su interlocutor cuáles son los contenidos informativos a los que concede prioridad en su enunciación.
2. Recurrencias fáticas. Estas actúan en el coloquio como reguladoras del flujo de comunicación, facilitando al hablante la emisión del mensaje y orientando al destinatario, para su cabal entendimiento, acerca del uso del canal y del contacto.
3. Recurrencias expresivas. Son las que conducen directamente a la subjetividad del hablante.
4. Recurrencias parafrásticas. Estas parecen responder a la necesidad que experimenta el hablante en el coloquio de adecuar instantáneamente su expresión a la situación enunciativa; equivalen a recuperaciones parciales de una información ya expresada, a partir de la cual se añaden explícita e implícitamente matizaciones, explicaciones o aclaraciones que completan o especifican su sentido.
  - 4.1. Amplificaciones
  - 4.2. Reformulaciones
  - 4.3. Reajustes expresivos
5. Ecos prospectivos (o de progresión ilocutiva). Mediante estos el hablante repite, a veces, literalmente lo dicho por su interlocutor, incorporándolo a su acto de habla y al servicio de su particular intención de comunicación, con una referencia y un sentido nuevos.

Sobre este último tipo de repetición que presenta Vigara ('Ecos prospectivos') hay que mencionar el artículo de G. Herrero (1995)<sup>16</sup> a partir del estudio de la conversación, *Las*

---

<sup>16</sup>. Sobre las construcciones eco, también hay que mencionar el trabajo de D. Dumitrescu (1993): *Función pragma-discursiva de la interrogación ecoica usada como respuesta en español*. En este trabajo, a partir del

*construcciones eco: exclamativas-eco en español* con el que se profundiza más en un tipo de repetición muy específica. En este trabajo Herrero define las construcciones-eco del siguiente modo:

"Las secuencias-eco son construcciones que *repiten* de forma exacta o con ligerísimos cambios que reflejan las nuevas condiciones de la enunciación (cambio de sujeto enunciador que altera la referencia personal -en adjetivos, pronombres, verbos- y situacional -temporal o espacial-) *enunciados previos* o *parte* de los mismos, producidos en el turno de habla inmediatamente anterior al turno en que ellas se realizan." (Herrero, 1995: 126)

Hay que mencionar que de este tipo de repetición que analiza esta autora ('las construcciones exclamativas-eco') no se ha encontrado ningún ejemplo en los datos que se analizan en esta investigación, quizá sea debido a que como ella misma afirma:

"(...) parece que muchas veces las E.E atentan contra el principio de cortesía y, en concreto, contra una de sus máximas (G. Leech, 1983), la de acuerdo y simpatía, ya que falta el acuerdo y la solidaridad con el receptor. Pero, precisamente, por tratarse de secuencias producidas en situaciones informales en las que existe un alto grado de confianza entre los interlocutores, las E.E no son consideradas como manifestaciones explícitamente descorteses; son enunciados posibles y aceptables en unas situaciones bien definidas, las coloquiales. En situaciones formales serían secuencias totalmente despreferidas e, incluso, podrían amenazar la continuidad de la conversación." Herrero (1995: 145)

Así, pues, parece que en el discurso didáctico no se dan las condiciones de familiaridad, confianza e informalidad necesarias para que aparezca este tipo de repeticiones, ya que son propias de interacciones conversacionales más informales.

Recogiendo las ideas expuestas por los diferentes autores sobre la repetición en el seno de la conversación, esperamos que, tras el análisis de los datos que forman el corpus de esta investigación, podamos establecer que esta estrategia, de uso frecuente en la conversación, se presente de forma similar en el discurso didáctico; aunque es previsible que también presente algunas funciones diferentes derivadas de las características del contexto<sup>17</sup>. Al respecto hay

---

análisis de este tipo de construcciones se presenta una clasificación de las interrogaciones ecoicas según la función que desempeñan en la conversación.

<sup>17</sup>. Sobre la repetición en el discurso didáctico en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, hay que destacar los trabajos llevados a cabo por L. Díaz (1990, 1992). Las conclusiones a las que



que mencionar las investigaciones llevadas a cabo por L. Díaz (1990, 1992) en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera.

Si se contempla el grado de fijación de algunas estructuras presentes en el discurso generado por el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje, se observa que existen expresiones que funcionan a modo de fórmulas pertenecientes a un código solo comprensible para el grupo que las está utilizando —pensemos en algunas de las expresiones que se utilizan para establecer cambios de dinámica en el aula—. La idea de Tanen, ya apuntada, ("It is the play between fixity and novelty that makes possible the creation of meaning") podría estar en la base del uso, mayoritariamente inconsciente, que los profesores hacen de la repetición en su discurso en la situación de enseñanza-aprendizaje. Aunque como ella misma afirma la repetición ha de entenderse como un fenómeno que se da en diferentes grados dentro de la interacción que se produce en las interacciones conversacionales, quizá esta variación ha de compararse con lo que sucede en el aula.

En el corpus que se analiza en esta investigación, el contexto adquiere gran importancia a la hora de investigar el fenómeno de la repetición, por presentar este características similares en todas las interacciones objeto de análisis; todas las interacciones se producen en el contexto académico. Es por ello por lo que la repetición puede observarse desde dos puntos de vista, atendiendo al discurso del profesor o a los discursos de los alumnos. Recordemos que el profesor posee un rol de superioridad en la interacción frente a los alumnos (por su función y por su dominio lingüístico) que le permite desarrollar una actuación discursiva que propicia la aparición de la repetición en las interacciones. Además, durante el período de adaptación y aclimatación que se lleva a cabo entre el profesor y los alumnos los primeros días de clase para consolidarse como grupo, los participantes en estas sesiones van generando una serie de rutinas y expresiones propias del contexto académico y de la situación didáctica en las que están implicados. Estas rutinas, y las expresiones que las vehiculan van a ser similares en otros grupos con características similares. Pensemos por ejemplo en las repeticiones totales o expresiones eco tan presentes en el discurso del profesor, que cumplen la función de dar retroalimentación al alumno.

Ya se ha planteado, que no es posible establecer paralelismos totales entre la conversación espontánea y el discurso didáctico; pero no es osado esperar que algunos de los objetivos que

---

ella ha llegado se han tenido en cuenta en la realización de este trabajo como podrá apreciarse en los capítulos III y VI.

Tannen, Briz o Herrero presentan para la repetición en la conversación puedan estar presentes en el discurso didáctico. Aunque hay que tener en cuenta que por las limitaciones lingüísticas de los alumnos en la lengua meta será predecible que esta estrategia se presente con mayor frecuencia en el discurso del profesor que no en el de los alumnos.

Sobre la conexión a través de conectores pragmáticos: Conectores argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso y reguladores fáticos

Una estrategia caracterizadora de la conversación espontánea es el uso de mecanismos lingüísticos que la doten de cohesión. Los elementos léxicos que realizan esa función en el discurso —los conectores— merecen especial atención en los estudios sobre lengua oral de los últimos años<sup>18</sup>: Briz, 1993a, 1993b, 1993c, 1995, 1998a; Briz e Hidalgo, 1998; Casado, 1998; Cortés, 1991, 1998; Montolío, 1992, 1993, 1997, 1998; Portolés, 1995, 1998a, 1998b; Vigara, 1992; Zorraquino, 1998, entre otros.

Para la clasificación de los conectores presentes en la conversación y sus funciones seguimos la obra de Briz (1998a), ya que esta será la que se tendrán en cuenta en el análisis de los datos que forman el corpus.

Creemos necesario recoger la introducción que hace Briz en su obra al capítulo que dedica a las estrategias de conexión a modo de definición.

"Una conversación está regida por reglas de alternancia de turnos y reglas de coherencia interna (o cohesión), es decir, está organizada, y dicha organización obedece a unas reglas de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático, que constituyen su 'gramática' (...). El intento de descubrir esas reglas pasa por tener en cuenta que la coherencia en el discurso conversacional va más allá de la coherencia sintagmática intrafásica e interfásica, desarrollada en los análisis textuales. Es decir la coherencia conversacional resulta de la combinación de la coherencia 'monologal' en la *intervención* (entre los enunciados en una misma intervención y entre las diferentes intervenciones sucesivas de un mismo hablante) y de la coherencia dialogal en el *intercambio* (entre las intervenciones producidas por dos interlocutores diferentes y entre los distintos intercambios que constituyen el *diálogo* o *interacción*." (op. cit. Pág. 165)

---

<sup>18</sup> . Aunque hay que decir al respecto que este interés ya existía hace algunos años, destaca Gili Gaya que ya en 1961, dedicaba un apartado en su *Curso superior de sintaxis* al análisis de estos elementos léxicos cuya función de enlace iba más allá de la oración. Así en su obra se pueden encontrar referencias a los "enlaces extraoracionales", denominados así por este autor los conectores pág. 325-326).

Así, pues, los elementos que dotan cohesión a la conversación ha de entenderse que no limitan su acción a la intervención, sino que estos cohesionan las diferentes intervenciones entre sí, para dotar de cohesión a las diferentes intervenciones en el coloquio.

#### Conector pragmático

Denomina así Briz al conector que marca el encadenamiento de los diferentes actos de habla, que se emiten en la conversación, y "el progreso como estructura coherente, no sólo sintáctica y semántica, sino también pragmática; es decir, coherencia y cohesión desde el punto de vista del texto-producto y además como estrategia". (op. cit. pág. 170). De lo que se deriva el conector presenta un valor sintáctico-preposicional intraoracional o interaccional y un valor pragmático en el discurso. Así, además de encadenar los diferentes actos de habla cumple la función de introducir y marcar los actos argumentativos. Briz, como consecuencia de lo anterior distingue entre conectores pragmáticos y conectores sintáctico-semánticos, al entender que el campo de acción de los primeros al actuar engarzando las diferentes intervenciones de la interacción va más allá de la función que realiza el segundo, cuya función queda relegada al interior de la intervención. Además, también considera, este autor, que dependiendo del lugar que ocupen, los primeros pueden desarrollar la función de "marcas de frontera entre unidades de habla", realizando así su funcionamiento demarcativo específico.

Presentamos seguidamente la clasificación de los conectores pragmáticos que plantea Briz ya que según su funcionamiento textual y conversacional los divide en:

1. Conectores con relación a su actividad argumentativa
  - 1.1. Conector pragmático como instrucción argumentativa
  - 1.2. Conector como marcador de refuerzo de un acto ilocutorio. Marca conversacional de acuerdo o desacuerdo
2. El conector como índice de estructura jerárquica, en el plano local y en el plano global de la conversación.

#### Conector metadiscursivo

Los conectores además de su papel cohesivo en el interior de la conversación, pueden, también, adoptar el papel metadiscursivo de estrategia comunicativa. Así, estos ayudan a la organización de la actividad discursiva al servir de apoyo a los hablantes para formular y reformular sus mensajes, a la vez que les permiten ordenar las partes de estos.

"Estos marcadores tienen una función conectiva al articular dos unidades de habla (como los conectores argumentativos), pero actúan más bien como transiciones de habla que hacen referencia esencialmente al control de la situación de habla, al control por parte del hablante del mensaje y al control mutuo que ejercen los participantes entre sí. De este modo a la vez que articulan y engarzan constituyentes de un texto, ayudan, en su papel metadiscursivo, a la formulación y avance de la conversación en general, y pueden ser en particular, por ejemplo, reformuladores metadiscursivos de la propia argumentación (...)." (Pág. 203)

Como estrategia conversacional, hay que destacar que con su uso se resuelven problemas de organización, de actuación y de comprensión en el coloquio.

Los papeles metadiscursivos que Briz otorga a estos conectores son por un lado, los de control del mensaje, ya que regulan su inicio; marcas de progresión, como los reformuladores; y las marcas de cierre. Y, por otro, los marcadores metadiscursivos de control de contacto.

### Estrategias contextuales

De las estrategias contextuales presentadas por A. Briz (1998a) se prestará especial atención dentro de la deixis a la que él denomina: "el Yo como centro deíctico", por ser este un aspecto de interés para el posterior análisis de los datos. Ya que creemos que algunas de las conclusiones a las que se han llegado en el estudio de la conversación espontáneo pueden ser aplicables al estudio del discurso didáctico, o por lo menos algunos de sus razonamientos pueden guiarnos en su estudio. Y, también, se tratará la elipsis siguiendo la información proporcionada por Vigara (1992)

#### Sobre el uso del pronombre de primera persona (la deixis personal)

En los estudios de la conversación y en los del coloquio es foco de interés la representación de los hablantes en estas manifestaciones orales. Ya que a diferencia de otras situaciones comunicativas en estas es necesaria la presencia de hablante y oyente para que esta pueda realizarse. Como expone Vigara (1992: 345):

"Como hemos dicho reiteradamente, el *sentido* de un mensaje es inherente a la *conexión* establecida entre los interlocutores en la comunicación. En el caso del coloquio, la conexión, de carácter *dialogico*, enfrenta a un hablante instalado en las tres coordenadas básicas de identidad, espacio y tiempo (YO-

AQUÍ-AHORA) con un interlocutor singular o múltiple que comparte con él las mismas coordenadas espacio-temporales durante la conversación y con el que se encuentra en una relación de contraste de identidad (TÚ-AHÍ-AHORA)."

Sobre esta presentación acerca de la importancia de las coordenadas básicas del coloquio: identidad, espacio y tiempo, hay que hacer alguna reflexión; ya que la situación coloquial presenta diferencias con la situación académica, en la que se desarrolla el discurso didáctico. Es por ello por lo que para nuestro estudio indagaremos sobre los aspectos relacionados con la presencia del hablante en la interacción, pero no se procederá de la misma forma con la persona del oyente. Por las características de la interacción que se establece en el aula, algunas de las reflexiones válidas para la conversación puede que también lo sean para uno de los hablantes que interactúan en la situación didáctica —el profesor—, por su nivel de competencia y su rol; pero, es difícil que también lo sean para los otros —los alumnos— por su competencia limitada y su rol supeditado al del profesor. Por tanto nos centraremos en la información que aportan los diferentes estudios sobre cómo se manifiesta la presencia del YO emisor en la conversación.

Presentamos a continuación las palabras de V. Lamíquiz, recogidas por Vigara (1992: 352): "(...) cuando uno se hace hablante parte de un principio: se considera centro del universo. Y todo el discurso lo construye desde esa posición." Esta idea podría estar en la base de algunos de los usos del pronombre personal tónico de primera persona detectados en los datos que forman el corpus de esta investigación; cualquier afirmación que haga el hablante, por extensible que sea al resto de la comunidad de usuarios de una lengua, puede presentarse como si sólo fuera aplicable al hablante que la emite.

Otros autores que han investigado la presencia o ausencia del pronombre en la conversación han sido L. Martín Rojo y M. Meeuwis (1993), estos tras el análisis de un corpus de lengua oral llegan a la siguiente conclusión:

"(...) la 'perspectiva pragmática' ha contribuido a ampliar nuestro conocimiento del uso de los pronombres sujeto en las lenguas de sujeto tácito. La noción de niveles de adaptación y el acercamiento al haz de funciones diversas, potencialmente, presentes en cada una de las elecciones lingüísticas nos ha permitido alcanzar otros niveles de la estructura lingüística. En el caso de PROPER [realización del pronombre personal sujeto] estas funciones remiten a la construcción de la imagen, al '*face management*', a la cortesía, a la consideración del interlocutor y a la distribución de turnos." (Pág. 114)

De un modo similar aborda Briz el tratamiento de la presencia del hablante en el discurso (1998a: 84)

"La presencia del yo hablante se manifiesta de forma constante, explícita o latente. Pero, además de ser una de las voces principales del diálogo, es preciso destacar los valores pragmáticos que su empleo añade al discurso, por ejemplo como estrategia retórica de intensificación o atenuación. (...).

Sin duda, la aparición constante el pronombre de primera persona no es sino una manifestación de la construcción de la autoimagen o de la protección de la misma en la conversación coloquial. 'Yo soy yo y mis circunstancias' y tú has de conocerlas y tenerlas presentes antes y durante nuestra interacción".

De tal forma, vemos que las explicaciones de uso o pragmáticas en cuanto al uso de los pronombres en la conversación, difieren de las explicaciones aportadas desde la perspectiva gramatical. Aquí se habla de presencia constante como hecho normal, cuando desde la gramática se intenta buscar explicaciones a estos usos reiterados por considerarlos, en muchas ocasiones 'redundantes' o enfáticos'.

Podría afirmarse que la explicación aportada por Briz, se ajusta más a lo que ocurre en el discurso didáctico. En este tipo de discurso se detecta una gran presencia del pronombre 'yo'; ahora, si se considera que el profesor ha de afirmar ese rol de superioridad que le otorga la institución en la que desempeña su labor, además de la superioridad que manifiesta en el dominio de la lengua, no parece arriesgado aventurar que también el uso de estas formas pronominales le ayuda en esa tarea de construcción de autoimagen.

La presencia del pronombre en la conversación, en especial el de primera persona, también se trata en este estudio desde un punto de vista gramatical (Véase apartado 2.2.1.), ya que de estos estudios se parte, en mayor o menos medida en los estudios de tipo pragmático que están siendo presentados. Es más creemos que de la intersección de estos dos ámbitos de estudio es de donde surgirá la explicación a fenómenos similares a este.

#### Sobre la reelaboración

Existe otra característica propia de la lengua oral en situaciones espontáneas, sobre este fenómeno afirma Briz (1998: 37) lo siguiente:

"Otras veces el hablante no duda en reelaborar lo que está diciendo, a veces por falta de palabra, otras porque lo considera comunicativamente necesario."

Así pues, hay que considerar que la reelaboración no se ha de justificar simplemente por la falta de un término en un momento de terminado, sino que en muchas ocasiones su presencia implica un esfuerzo que hace el hablante para favorecer la comunicación con su interlocutor.

### Sobre la elipsis

Todos los estudios sobre la conversación y el coloquio en algún momento aluden a la comodidad como consecuencia de la espontaneidad y la falta de planificación por su inmediatez; y, como consecuencia al fenómeno de la elipsis. Por ello, es por lo que ha de entenderse que aquí interesa la elipsis como un fenómeno propio de la espontaneidad y no como un fenómeno de cohesión que permite que progrese la información en el discurso. Es decir, el acercamiento a estos fenómenos se realiza desde el siguiente postulado:

"La elipsis supone siempre una cierta inadecuación entre el orden estructural (lógico) y el orden lineal (real) de la cadena hablada." (Vigara, 1992: 203)

Para este punto de nuestra exposición, pues, seguimos la obra de Vigara (1992), nos parece de especial interés la clasificación que esta autora propone, siguiendo los estudios de B. Rodríguez Díez. Parece, pues que existen dos tipos de elipsis, la que afecta al contenido o semántica y la que afecta a la forma, gramatical o funcional.

"Si partimos de un modelo teórico previo, que suele ser el de unidad discursiva completa (oración o enunciado con todos sus elementos explícitos), son muchos los elementos que pueden faltar, bien porque se *callen*, se *supriman*, se *subentiendan* o se *impliquen*. Se podría hablar, pues, de dos tipos fundamentales de elipsis: *la propiciada por el propio código de la lengua*, que, basándose en los signos explícitos, permite callar o subentender determinados elementos (...), y la que acontece por efecto de las concretas condiciones (extralingüísticas) de actualización de lenguaje (*elipsis de supresión y de implicación*)." (Pág. 203)

De la presentación que hace esta autora de la elipsis, para nuestro estudio, es de interés el segundo tipo mencionado: elipsis de supresión y de implicación. Ya que comparar este fenómeno en la lengua conversacional espontánea con el discurso generado por el profesor puede aportar alguna información que ayude a caracterizar este tipo de discurso. Habría que intentar establecer si las elipsis que son consideradas frecuentes en la lengua oral conversacional, coinciden con las elipsis que se producen en otras situaciones orales con limitaciones como es el discurso del profesor de lenguas extranjeras.

Esta autora al presentar la elipsis por supresión recoge y analiza ejemplos en los que el elemento elidido pertenece al paradigma preposicional, de esta forma presenta ejemplos en los que no se establece la relación correspondiente entre el partitivo y el sustantivo; en los que se elide la expresión de la posesión; en los que falta la preposición en frases hechas; en los que no aparecen preposiciones ante el adverbio 'donde'; en los que se elide ante un OI, elisión con ciertos verbos de régimen; o ante un pronombre relativo.

También han de considerarse fenómenos incluidos en la elipsis los que hacen referencia a algunos aspectos de la concordancia como la 'concordancia improvisada'. Esta falta de concordancia entre las partes de la oración puede afectar tanto al género como al número. Vigara en su obra muestra bastantes ejemplos de cada uno de los casos.

#### Constantes y estrategias léxico-semánticas

El léxico es considerado como un recurso más que posee el hablante para organizar la información. Como estrategias léxicas hay que considerar la frecuencia de uso de determinados elementos léxicos (pro-verbos, pro-sustantivos, pro-adverbios, pro-adjetivos y el léxico argótico).

En los estudios de la conversación al abordar los fenómenos que afectan al léxico, se parte de que en los usos espontáneos de la lengua predominan determinadas áreas temáticas, las relacionadas con sucesos, actividades y problemas de la vida cotidiana. Estas áreas temáticas restringidas implican el uso de un determinado léxico para manifestarlas. En la situación que se analiza en este trabajo, las áreas temáticas, aunque en su mayoría se centran también en hechos relacionados con la vida cotidiana, no son seleccionadas de forma democrática por los que intervienen en la interacción. Creemos que este es un aspecto que ha de considerarse, al igual que tampoco ha de olvidarse que los alumnos no poseen un amplio repertorio léxico en la lengua meta. Por lo tanto, a efectos de léxico, la información que se recabe sobre este será aplicable solo a las producciones emitidas por el profesor.

Ya Beinhauer (1964: 401-409), en su obra, recoge numerosos ejemplos del uso de ciertos "verba omnibus" en el habla coloquial, dado que su valor polisémico permite al hablante recurrir a ellos para manifestar significados muy diversos. También recoge multitud de ejemplos de comodines léxicos (pág. 410 y ss), tanto unos como otros, según el autor responden al principio de comodidad propio del coloquio. Briz (Op. cit. pág. 96) recoge



algunas de estas formas que se utilizan a modo de comodín: tener, haber (hay), hacer, pegar; cosa, eso, esas cosas, d'esos; así; mono.

Este autor afirma que mejor que hablar de un léxico propio del coloquio, debería hablarse de "ciertas frecuencias, preferencias o predomios léxicos". También expone que algunos de estos elementos léxicos están marcados sociolectalmente. En este apartado habrá que incluir, siguiendo a Briz: los lexemas intensificadores, las exclamaciones, las interrogaciones exclamativas y las expresiones y frases metafóricas. De los aspectos presentados, creemos que por la naturaleza de los datos no todos podrán ser contemplados en nuestro análisis.

#### **2.2.2.2. La interacción oral en otros intercambios comunicativos: el discurso didáctico**

Tras haber presentado cuáles son los aspectos caracterizadores de la conversación espontánea, intentamos en este apartado establecer si esas características son totalmente aplicables a la interacciones que se generan en la situación de enseñanza-aprendizaje entre los diferentes interlocutores que participan en esta: el profesor y los alumnos.

Para cumplir ese objetivo es necesario comprobar si las características de la interacción en el aula coinciden con las propias de las situaciones espontáneas. Si recordamos los rasgos que toda interacción ha de contener para que sea considerada una conversación espontánea según Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Schegloff (1988):

1. Se producen alternancias entre los hablantes, ya que la conversación es dialogal.
2. No participa más de un hablante en cada turno.
3. Existen solapamientos.
4. Las transiciones más comunes entre turnos de palabra son los que se producen sin intervalos ni solapamientos.
5. No existe un orden fijo de turnos de palabra.
6. No existe una duración de turnos de palabra fija, aunque suele ser equilibrada.
7. La duración de la conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen los hablantes no está fijado de antemano.
9. La distribución de los turnos de palabra no se ha establecido previamente.
10. El número de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.
12. Existen técnicas para la distribución de los turnos.

13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos.
14. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de palabra.

Es evidente que estas no se dan en la situación comunicativa que se establece en el aula, por lo que es fácil afirmar que la interacción didáctica no es una conversación espontánea: el orden de turnos de palabra puede ser fijo, no existe equilibrio en la duración de los turnos de palabra, la duración de la interacción didáctica está especificada de antemano, además de que el número de hablantes puede no variar durante muchas sesiones. Bien, la interacción didáctica presenta unas características, como se acaba de ver, que la alejan de la conversación espontánea. Es necesario acercarnos a esta, pues, como una manifestación oral de la lengua, con unas características propias, que en algunos momentos pueden acercarse a la de la conversación, pero no en todos (M. Llobera, 1990).

Es por ello por lo que a continuación presentamos un acercamiento a la interacción que se produce en el aula, partiendo de la información recogida sobre la conversación espontánea, además de incluir los estudios realizados desde el ámbito del análisis del discurso que presentan el objetivo de caracterizar la interacción didáctica.

En el apartado 2.2.2. se ha esbozado cuál ha sido el origen del análisis del discurso y cómo se ha ido configurando esta disciplina. Ha de decirse que la situación de enseñanza-aprendizaje se ha beneficiado de los logros obtenidos por esta, ya que son muchos, aunque todavía se consideran insuficientes, los estudios realizados en el aula con el objetivo de llegar a establecer cuáles son las características que definen este tipo de situación que puede enmarcarse en ese marco teórico. Los estudios llevados a cabo plantean diferentes perspectivas, atendiendo a los diferentes objetivos que pueden ser susceptibles de ser analizados en la situación comunicativa que se establece en el aula.

Se han realizado estudios con el objetivo de determinar cuál es la estructura de una lección o sesión de enseñanza-aprendizaje, considerando ésta como un 'suceso o acontecimiento de habla', entre los que hay que destacar el de Mehan (1985) y el de van Lier (1988). Otros estudios se han centrado en la calidad del *input* al que son expuestos los alumnos en el aula (véase el capítulo "Estado de la cuestión"); también se han llevado a cabo trabajos que han estudiado el discurso del aula centrándose en aspectos tales como las estrategias comunicativas, el carácter interactivo de éste o los aspectos no verbales presentes en el

discurso didáctico<sup>19</sup>. A nosotros nos interesan, por el carácter de esta investigación, los estudios que se han centrado en el estudio del discurso del profesor en el aula. Es por ello obligado referirse, antes de introducirnos de lleno en esa cuestión, a los estudios del discurso del aula que han tratado aspectos generales.

Para ello en primer lugar se citarán los hallazgos de Halliday al respecto, a modo de introducción a los estudios realizados por Sinclair y Coulthard; ya que, como ellos afirman, parten de sus teorías para desarrollar un modelo de análisis que pueda dar explicación de los fenómenos que suceden en el aula de lenguas extranjeras.

En segundo lugar se hará referencia a otro tipo de estudios, que no se han centrado en las funciones del discurso, sino que han tomado como punto de partida otra visión diferente: analizar la naturaleza del discurso que se presenta en el aula. Como los trabajos de M. Stubbs, J. Willis y, M. Llobera.

### **A. Diferentes perspectivas en el estudio del discurso didáctico**

El discurso que se produce en el aula no puede considerarse como un todo homogéneo, sino que en éste pueden verse diferencias que dependen de la función que éste esté desempeñando. Así, siguiendo a Halliday (1982: 17) —que a su vez recoge las diferentes funciones establecidas por Malinowski, 1923; Bühler, 1934; Britton, 1970; y Morris, 1976: 16-17— puede hablarse de tres funciones, teniendo en cuenta el uso que de éste se haga:

"(...) we can see that they all recognise that language is used for talking about things (informative—narrative—representational), and they all recognise that language is used for 'me and you' purpose, expressing the self and influencing others (mood—expressive—conative—active). More patchily, there is then a third motif of language in a more imaginative or aesthetic function."

---

19. Somos conscientes de que existen otros trabajos, igualmente importantes, pero sólo se mencionan los trabajos de los dos autores que se consideran pioneros y puntos de referencia obligados para esta investigación. Por ello apenas se tendrán en consideración algunos de los trabajos que tienen como objeto de estudio el discurso producido por los alumnos, ya que el discurso producido en el aula por los alumnos no es objeto de investigación en este trabajo. Sólo se tendrán en cuenta las producciones de los alumnos en cuanto forman parte constitutiva del discurso generado en el aula de forma conjunta con el profesor. Para una revisión de trabajos que han seguido el análisis del discurso para investigar lo que ocurre en el aula remitimos a Larsen-Freeman y Long (1991).

Estas tres función son, resumiendo:

- a) Informativa, orientada hacia el contenido.
- b) Interactiva, orientada hacia el efecto que pretenda obtenerse.
- c) Imaginativa.

Se ha de tener en cuenta que la escuela como institución social es un sistema de comunicación, su existencia implica que en ella se produzca comunicación, que existan experiencias compartidas, expresiones de solidaridad social, planificación y adopción de decisiones y como se trata de una institución en la que existe una jerarquía, también se producen formas de control, como la transmisión de órdenes, peticiones de acciones, etc.

C.B. Cazden (1988/1991: 12-13) recoge también la distinción hecha por Halliday sobre las funciones del lenguaje y la traduce a términos propios de la institución de enseñanza:

1. El lenguaje del currículum, que se corresponde con la función informativa.
2. El lenguaje de control, que se corresponde con la función interactiva.
3. El lenguaje de identidad personal, que se corresponde con la función imaginativa.

Esta caracterización de las funciones del lenguaje le servirán para intentar dar explicación a las cuestiones que están en la base de sus investigaciones, centradas en los usos inconscientes del lenguaje educativo en el aula y cómo afectan estos al proceso de enseñanza.

### **El modelo de Sinclair y Coulthard**

Los trabajos realizados de forma conjunta por Sinclair y Coulthard (1975, 1992), y los que han realizado por separado (Sinclair, 1984, 1990; Coulthard, 1977/1985, 1987, 1992) han aportado una visión diferente a la hora de entender la estructura del discurso que se produce en el aula de lenguas extranjeras.

Los trabajos de estos autores surgen de un proyecto de investigación que tenía como objetivo investigar la estructura de la interacción verbal en el aula. Aunque en estos momentos han surgido otros modelos para describir esta situación comunicativa, ha de tenerse en cuenta que cuando el grupo de Birmingham<sup>20</sup> —al que pertenecían ambos autores— realizó su

---

<sup>20</sup>. El grupo de Birmingham trabajó partiendo del marco lingüístico derivado de la base teórica dada por Halliday en su artículo *Categories of the theory grammar*: "there was no existing linguistic description of

primer estudio los conceptos que ahora son de dominio común todavía no lo eran y muchos de los estudios que actualmente son de referencia obligada en estudios similares todavía no habían salido a la luz. Como expone Coulthard (1977: 120)

"The work began in 1970 as a research project to investigate the structure of verbal interaction in classroom, and from the beginning the aim was to anchor this study within the discipline of linguistics and to use tried linguistic techniques on new data. The intellectual climate was not initially sympathetic. Within American linguistics the conflict between generative and interpretative semantics was at its height and Robin Lakoff's paper arguing for the importance of context was two years away, while in England, despite the Firthian tradition, the SSRC linguistics panel was soon to define suprasentential studies as outside linguistics. Also, all the articles which are now considered seminal were yet to come: Hymes was arguing for a broader definition of the scope of linguistics but the 1972 paper outlining the concept of 'communicative competence' had not been published; the work of Labov on sequencing and A-B events and the Sacks lecture notes were unknown; the now considerable body of work in conversational analysis was not yet written; the work by Grice and Gordon and Lakoff on conversational inferencing would not be widely available for another five years. Only the work by Austin and Searle, offering the powerful idea that people do things with words, was available then in much the same form as it is now."

En sus investigaciones, estos autores parten del marco teórico del análisis del discurso para llegar a establecer cuál es la estructura del discurso interactivo que se produce en las sesiones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Llegan a establecer unos criterios sólidos sobre las diferentes unidades que se dan en el aula, para ello parten de unidades mayores y van estableciendo las unidades menores que las configuran, a la vez que conjugan criterios diferentes en sus estudios. Estos autores utilizan las descripciones aportadas por la lingüística, en tanto que son válidas para describir las unidades menores que aparecen en el discurso, aunque insuficientes para dar explicaciones válidas desde el punto de vista pedagógico. Por ello son necesarias otro tipo de unidades de análisis, las pedagógicas, que aporten luz acerca de lo que sucede en la interacción didáctica.

Como expone (Sinclair, 1992: 79)

---

interaction, let alone a linguistic *theory* of interaction, and the procedure adopted was to analogize from existing grammatical theory." (Coulthard, 1977: 120).

"From a linguistic perspective, the original discourse analysis work, (...), was motivated by a wish to make a description of spoken interaction, using the insights of the philosopher J.L.Austin (1962). Speech act theory offered a functional theory of meaning. It also gave a partial explanation of a class of descriptive problems in linguistics, namely those which expose an inconsistency between the meaning given by a straightforward description in terms of an established analytical framework, and a function in discourse that requires an unconventional description. Austin's notion of 'illocutionary force' was a powerful agent in reconceptualizing the way language relates to the world."

Lo que sí recoge el modelo de descripción utilizado, de la lingüística descriptiva, es la idea de que las unidades de análisis están organizadas de forma gradual configurando una jerarquía, se puede partir de las unidades más pequeñas y ver cómo estas se organizan entre sí para formar unidades de mayor rango en esa gradación. Partiendo de esa idea se busca cuál es la unidad menor de análisis en el discurso interactivo en el aula para poder ir viendo cómo esas unidades se agrupan para formar otras mayores que pueden apartarse del ámbito de estudio de la lingüística. Como apuntan Sinclair y Coulthard (1992: 2)

"We assumed that when, from a linguistic point of view, classroom discourse became an unconstrained string of units, the organization would be fundamentally pedagogic."

Como ya se ha dicho las unidades gramaticales son insuficientes para analizar este tipo de discurso que como unidad mayor presenta la lección, ya que ésta no puede explicarse desde la lingüística sino desde la pedagogía. También tienen en cuenta en su modelo de análisis que en la situación académica se han de contemplar otros aspectos, que también se escapan del ámbito de la lingüística, como el curso o el tópico, por lo que establecen una serie de niveles aplicables a esta situación en los que se conjugan todos los aspectos mencionados.

El cuadro que se presenta a continuación refleja los diferentes niveles de análisis y rangos que contemplarse en el estudio del discurso interactivo en el aula (Sinclair &Coulthard, 1992: 5).

Levels and ranks

<i>Non-linguistic organization</i>	<i>Discourse</i>	<i>Grammar</i>
course		
period	LESSON	
topic	TRANSACTION	
	EXCHANGE	
	MOVE	sentence
	ACT	clause
		group
		word
		morpheme

Como puede observarse este sistema de análisis<sup>21</sup> —que aquí aparece de modo resumido— permite estudiar la estructura de las interacciones que se producen en el discurso académico teniendo en cuenta todos los aspectos que confluyen en él. Si algo puede criticarse al modelo de análisis de estos autores es el poco caso hecho a las unidades pedagógicas o didácticas. A pesar de que ellos reconocen los diferentes niveles de análisis que han de tenerse en cuenta en el estudio del discurso didáctico —en su cuadro aparecen el discursivo y el gramatical—, y de que consideren que existe una organización pedagógica que es la que configura ese discurso; y de que contemplen las unidades de esa organización, como son el curso, la lección, es criticable que éstas no aparezcan como unidades didácticas sino que las incluyen una en el nivel de organización no lingüística (el curso) y otra en el nivel discursivo (la lección). En este trabajo esas unidades no se consideran integradoras del nivel discursivo, sino como unidades didácticas o pedagógicas en torno a las cuales se organiza el discurso didáctico, es por ello por lo que esas unidades se tratarán en el apartado 2.3.

### **El enfoque europeo: B. Py**

Ente punto se hará un repaso a la teoría propuesta en Europa por B. Py de cómo se adquiere una segunda lengua. Aunque este autor está especializado en estudios de bilingüismo, ya que su foco de interés reside en cómo los emigrantes adquieren la lengua del país de acogida, normalmente, en una situación de adquisición natural, también se ha preocupado por cómo se produce la adquisición en la situación de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una institución escolar. Si se introducen en este apartado sus teorías es por la visión diferente

---

<sup>21</sup> Para una lectura, no tan resumida, de este modelo de análisis remitimos al capítulo en el que se explica el modelo de análisis aplicado a la muestra que ha sido objeto de estudio en esta investigación.

dada por este autor a la interacción que se produce en la situación de enseñanza-aprendizaje, y, sobre todo por la revisión que hace del modelo de comunicación tradicional que ha de tenerse en cuenta en esta investigación.

Para entender el enfoque que él propone de la interacción didáctica es necesario, también, explicar cómo entiende él la adquisición. B. Py no parte de las teorías inspiradas en la lingüística generativa, entiéndanse las de N. Chomsky, para explicar la adquisición de una segunda lengua, sino que él parte de la perspectiva que le ofrece la sociolingüística, teniendo en cuenta, especialmente, el contexto en el que se desarrolla este proceso. Respecto a la visión de la adquisición de Chomsky, Py expone que ha de contemplarse al aprendiz como un ser social, no como un ser individual, además para construir la competencia de la lengua meta no basta sólo con que existan datos lingüísticos a los que éste esté expuesto. También critica Py las teorías de Krashen, al afirmar que es insuficiente la idea de que exista un filtro afectivo que determine las condiciones que faciliten la adquisición o aprendizaje del *input*. También se opone, este autor, a las teorías desarrolladas sobre el papel que juega la lengua 1 o lengua materna en el proceso de aprendizaje (ya sea como obstáculo para el aprendizaje de la lengua 2, ya sea como un elemento secundario sobre el que el aprendiz intentará construir el sistema de la nueva lengua). Él insiste en que no se le ha dado la importancia necesaria al contexto, ya que para la adquisición o aprendizaje de la nueva lengua lo que es importante son los procesos cognitivos desarrollados por el alumno y los mecanismos que intervienen en ellos. De tal forma que cuando se aprende una lengua 2 la lengua 1 no desaparece, sino que el alumno poco a poco es capaz de gestionar la coexistencia de ambas lenguas hasta obtener una competencia bilingüe.

A partir del contexto lingüístico en el que se encuentra el aprendiz de la lengua, Py desarrolla un modelo en el que se contemplan los diferentes tipos de interacción que pueden producirse entre éste y un hablante de la lengua meta. Para él cualquier interacción verbal puede situarse en un eje en el que en uno de sus extremos se encontraría la interacción endolingüe (la llevada a cabo por dos hablantes que viven en una comunidad monolingüe, y, que por lo tanto comparten al mismo código lingüístico), y en el otro extremo del eje se encontraría la interacción exolingüe (llevada a cabo por dos personas que poseen un diferente código lingüístico, y, como consecuencia la comunicación que puede establecerse es muy limitada). La comunicación endolingüe es, en realidad, una idealización práctica, pues aunque se comparta el mismo código, el dominio que poseen dos interlocutores de una misma lengua no es idéntico. Pero cuando esta idealización práctica, a la que hace referencia



este autor, ya no es posible, y existen problemas de comunicación, debería hablarse de una comunicación exolingüe.

Py (1986a, 1986b, 1989) expone que si en una interacción exolingüe es posible la comunicación es gracias a que el nativo, conocedor del desequilibrio existente entre su dominio del código lingüístico y el del no nativo, está predispuesto a cooperar (entendido este término tal y como lo define Grice) para construir entre ambos el significado. Esta cooperación que surge de la conciencia del desequilibrio implica unos comportamientos conversacionales concretos para alcanzar una inteligibilización de las emisiones que se manifiestan, a través de una serie de estrategias heterofacilitadoras (como la reformulación, la segmentación de los enunciados, la repetición, etc.)<sup>22</sup>. De esta forma, a través de la comunicación que se establece a partir en la interacción se posibilita el aprendizaje de la lengua meta.

Las interacciones exolingües pueden producirse en dos contextos claramente diferenciados: el que se da en la situación de enseñanza-aprendizaje o didáctico y el que se produce en cualquier otro contexto social. Por lo que a ese principio de cooperación del que nos habla Py, en la situación de enseñanza-aprendizaje se le ha de sumar otro principio que se manifiesta en el 'contrato didáctico' (Py, 1989: 88) que se establece entre los participantes, por el cual éstos son conscientes de que las actividades que realizan están destinadas a promover el aprendizaje característico de esta situación. En una situación comunicativa no didáctica, el nativo y el no nativo se conforman con emitir enunciados que sean inteligibles, centrándose en el contenido de éstos, sin atender a la forma; en cambio, no sucede lo mismo en la situación didáctica. En esta situación, la interacción no se centra sólo en la comunicación, sino que existe un objetivo de enseñanza manifiesto, por lo que se ha de intentar construir un sistema de conocimientos lingüísticos, que ha de ajustarse a las normas de la lengua meta y, además, han de realizarse una serie de tareas.

La revisión que este autor hace del modelo de comunicación tradicional (B. Py, 1986a) (basado en el encuentro en un escenario comunicativo de un emisor, un receptor, un canal, un código y un mensaje en un contexto determinado) tiene como objetivo proponer otro modelo más actualizado que pueda aplicarse a la comunicación exolingüe. En este modelo

---

<sup>22</sup>. Estas estrategias aparecen desarrolladas en el capítulo III "Estado de la cuestión".

aparecen términos como interculturalidad, interlengua y cooperación, que son los rasgos que caracterizan este tipo de comunicación.

Si cree necesario la revisión del modelo tradicional es, sobre todo, debido a las características específicas de uno de sus componentes en la comunicación exolingüe: el código. Estas características son: el desconocimiento de éste por parte del no nativo; la consciencia por parte del nativo de que su interlocutor lo desconoce, lo que le confiere un papel predominante en la interacción; y la posibilidad de crear un nuevo código entre los interlocutores, alterando las normas de éste con el fin de que les alcanzar comunicarse. Además en la comunicación exolingüe ha de tenerse en cuenta que uno de los participantes, el nativo, por su dominio del código actúa en la comunicación con un *script* determinado por sus suposiciones sobre el conocimiento de su interlocutor.

### **La coexistencia de distintos tipos de discurso en el aula**

Al revisar algunas de las aplicaciones del modelo de Sinclair y Coulthard puede apreciarse fácilmente el provecho que puede extraerse de éste para la situación comunicativa de enseñanza-aprendizaje. Pero parece insuficiente para aclarar alguna de las cuestiones que se plantean dicha situación, como las que pueden ser objeto de estudio en esta investigación: las posibles variaciones en las características del discurso, atendiendo a las diferentes fases de la clase en el que éste se produzca, y al control que sobre su discurso ejerzan los participantes. Ya que parece que en cada una de las fases de una sesión de enseñanza-aprendizaje el control ejercido sobre el discurso varía, pudiéndose encontrar, de ese modo, en una clase diferentes grados en la espontaneidad o en el control del discurso del profesor.

Es por ello que, además de tener en cuenta una visión del discurso basada en las funciones del lenguaje, es necesario también tener en cuenta otras perspectivas. La aplicación de un sólo punto de vista al discurso que se pretenda analizar puede aportar una caracterización parcial de los fenómenos presentes en el discurso del profesor. Los modelos que se presentan a continuación servirán como marco en el que poder interpretar el que interesa para esta investigación, el que parte de la distinción de dos tipos de discurso en el aula, uno generado y otro aportado.

Antes de iniciar propiamente el tema que nos ocupa parece interesante recoger la información expuesta por M. Cambra (1998: 232-233). Ella, en su artículo, recoge diferentes puntos de vista acerca de la coexistencia de diferentes discursos en el aula: discurso

aportado/generado (de la distinción entre estos dos tipos de discurso se tratará más ampliamente más adelante, por considerarlo un referente fundamental en este trabajo), discurso regulativo/constitutivo, discurso previsto/imprevisto.

La diferencia entre discurso regulativo/constitutivo ha sido establecida por Grandcolas (1980) y por Kramsch *et. alt.* (1984). El primer término se utiliza para denominar al discurso que constituye el marco general de las relaciones sociales; es decir, el que se utiliza para establecer y mantener las relaciones sociales. Con el segundo término se denomina al discurso que contiene las muestras de lengua seleccionadas como contenidos de enseñanza-aprendizaje, al que se utiliza en el interior de una actividad, como puede ser la descripción de una situación o contar una historia, es decir para los intercambios 'transaccionales'.

La distinción entre discurso previsto/imprevisto hace referencia a la existencia de discursos planificado y no planificados en el aula. El primero alude a la planificación que realiza el profesor en la fase previa a la clase (programación de contenidos y secuencia de actividades).

"Este discurso está relacionado con componentes del macrocontexto (textos diversos: programaciones, materiales, libros de texto), sus opciones metodológicas, sus creencias sobre el desarrollo de la interacción, los rituales pedagógicos, las rutinas escolares, las reglas comunicativas, etc."

El discurso previsto podría corresponderse con el discurso aportado (véase más adelante 'Discurso aportado/generado' de M. Llobera). Y por otro lado, el discurso imprevisto se correspondería con el discurso generado. Ya que como expone M. Cambra (op. cit. pág.233) éste es

" (...) aquel que se produce en el transcurso de la clase según los distintos acontecimientos, está relacionado con el micro-contexto: la clase como espacio de negociación, la asimetría entre los participantes, la distribución de los turnos de habla, la estructuración de los intercambios, la selección de los locutores e interlocutores, la negociación del tema o de la actividad, etc."

Aunque podría discutirse si realmente forma parte del discurso imprevisto de los profesores la estructuración de los intercambios, la selección de los interlocutores o la distribución de los turnos, o si por el contrario en el discurso de algunos de ellos las producciones para realizar esas operaciones están altamente ritualizadas, constituyendo rutinas de clase que en pocas ocasiones son objeto de negociación.

E. Ochs (1979) caracterizó dos tipos de discurso: el discurso planificado y el no planificado. Esta distinción ha sido después utilizada por varios autores en sus trabajos. Algunos de ellos son: Stubbs (1983/1987), van Lier (1988), Larsen-Freeman y Long (1991-1994) o M.R. Torras (1998).

Ochs define de la siguiente forma la diferencia entre un tipo de discurso y otro.

"We can talk about planning, then, on a number of levels. Discourses may vary in the degree to which they are planned. Discourse in which the form of every social act is worked out in advance are the most planned. Discourses in which only certain acts are attended to in advance are somewhat less planned. And discourses in which acts are thought out in the course of their production are even less planned, and so on. Discourse vary not only in the extent to which they are planned, but also in the extent to which they are *plannable*." (Ochs, 1979: 57)

El discurso no planificado se diferencia del planificado por no haber sido pensado antes de ser expresado; es decir, es el habla no preparada<sup>23</sup>. Pero, como la misma autora expone la mayoría de los discursos que se producen se consideran que están en un punto intermedio entre los dos extremos: el planificado y el no planificado. Las características que definen al discurso no planificado frente al planificado —para esta autora— es la mayor presencia de repeticiones, de frases simples (con un orden sintáctico no marcado); de construcciones conjuntas de proposiciones entre los que intervienen en él, de oraciones coordinadas mediante la conjunción 'y' (que no subordinadas), de elementos deícticos que de pronombres correferentes, de estructuras sintácticas desviadas hacia la izquierda. Como afirma Stubbs (1983/87: 47):

"Algunas de estas características, tomadas en conjunto, significan que las relaciones semánticas entre proposiciones o partes de proposiciones (v.g., sujeto y predicado) no están indicadas explícitamente. Se puede utilizar la mera yuxtaposición u omitir un elemento de información."

Parece lógico pensar que el profesor entra en el aula con una plan de clase previsto y, dependiendo de multitud de factores, éste puede ejecutarlo tal y como había planificado o

---

<sup>23</sup>. Esta autora (E. Ochs, 1983: 133) define así los dos tipos de discurso:

"1. *Unplanned discourse* is discourse that lacks forethought and organizational preparation.

2. *Planned discourse* is discourse that has been thought out and organized (designed) prior to its expression."

no. Como afirma van Lier (1988: 165) el profesor puede actuar como un 'maestro de ceremonias' y, de esa forma, poder llevar a cabo la sesión de enseñanza tal y como había previsto. O puede presentarse a sí mismo como un asesor al servicio de sus alumnos y, en ese caso, la responsabilidad del proceso es compartida por el profesor y los estudiantes, lo que tiene como consecuencia que su discurso se vaya construyendo a través de la interacción con el grupo clase. En este último caso, difícilmente el profesor podrá presentar un discurso totalmente planificado en el aula. Tal y como van Lier lo presenta parece deducirse que el uso de un tipo de discurso u otro se corresponde claramente con una concepción de enseñanza determinada.

Larsen-Freeman y Long (1991) se sirven de esta distinción para, a partir de ella, plantear de qué modo afecta al proceso de adquisición la exposición de los alumnos en un contexto académico a ese discurso planificado o dirigido. Ya que si este discurso, siguiendo a Ochs (1993), es más elaborado y complejo, posiblemente ha de incidir en el proceso de adquisición de forma diferente a como lo hará el discurso no planificado. También añaden que este tipo de discurso se caracteriza por poseer una mayor gramaticalización y mayor frecuencia de estructuras lingüísticamente marcadas.

También puede considerarse que la distinción entre discurso planificado y no planificado no afecta tanto a una concepción de la enseñanza (como afirma van Lier), sino que —el empleo de un tipo de discurso u otro en el aula— puede estar determinado por la actividad que se esté realizando; así M.R. Torras (1991: 85) expone

"Se considera lenguaje planificado el seleccionado por el profesor de manera deliberada para que sea practicado tanto en el ámbito de comprensión como producción a través de actividades didácticas, como ejercicios de *role-play*, juegos, *information-gap*, etc. Este tipo de actividades se pueden considerar controladas, ya que el lenguaje que se utiliza está previamente seleccionado con la intención de que el alumno lo aprenda a través de la práctica."

Parece, pues, que para ella existe una correspondencia clara entre control del discurso y las actividades que se realizan en el aula. De esta forma a las fases de introducción de contenidos y a las de actividades más controladas les correspondería un lenguaje más controlado.

Para Torras este lenguaje controlado se opone al lenguaje espontáneo al que considera como "el lenguaje en el que no se han seleccionado previamente ni los aspectos gramaticales ni los de vocabulario." (op. cit. pág. 87). Tras esta definición la autora hace una aclaración que es especialmente interesante para el tema de esta investigación.

"El hecho de que la lengua que el profesor utiliza espontáneamente en estas situaciones (la organización de la clase, la dirección de las tareas escolares y la relación social con los alumnos) no haya sido seleccionada no implica que no esté modificada. Esta modificación presenta características similares a las del lenguaje que la madre o cuidador dirige al niño que aprende su L1 (Wells, 1986) o la que el nativo hace cuando se dirige a no-nativos que no dominan la lengua (pronunciación clara, entonación significativa, sintaxis simple, elementos paralingüísticos y contextuales que ayudan a la comprensión, etc. (Gaies, 1977; Henzl, 1979). Finalmente, cabe señalar que en las actividades pedagógicas pueden mezclarse con facilidad ambos tipos de lenguaje, planificado y espontáneo." (M.R. Torras, 1991: 87)

Entonces, aunque esta autora distingue claramente dos tipos de lenguaje en el aula, uno planificado y otro no, en función de las actividades que estén realizándose, no existe diferencia en cuanto a la presencia de modificaciones. Podría pensarse que en el lenguaje espontáneo, por el hecho de serlo, se vería libre de alguno de los ajustes que cabría esperar que caracterizaran al habla cuidada que se utiliza en alguna de las fases de una sesión de enseñanza.

J. Willis (1992) en su artículo, *Inner and outer: spoken discourse in the language classroom*, plantea cómo el discurso es utilizado por profesores y estudiantes en el aula en el proceso de la enseñanza de lenguas. Para ello parte del modelo de análisis de Sinclair y Coulthard, desarrollando dos conceptos expuestos por Sinclair y Brazil (1982): *Outer* e *Inner*.

"The 'Outer' structure is a mechanism for controlling and simulating utterances in the 'Inner' structure which gives formal practice in the foreign language." (Sinclair&Brazil, 1982: 23)

Ella en su trabajo estudia el discurso del aula separando los dos usos del lenguaje que se dan. Por un lado, el lenguaje utilizado como un medio para socializar, enmarcar actividades, explicar, comprobar y, en general, posibilitar que las actividades tengan lugar, es decir, siguiendo el término acuñado por Sinclair '*Outer*', y, por otro lado, las formas de la lengua meta que son seleccionadas como objetivo de enseñanza como frases, oraciones presentadas en la lengua meta; ejemplos, repeticiones, *drills*, lo que llama Sinclair '*Inner*'. Con trabajos

de este tipo en el aula es posible analizar las diferencias que se producen en el discurso de unos y otros, así como llegar a establecer cuál es el tipo de discurso que falla en las clases o el que debe fomentarse para facilitar el aprendizaje.

La distinción hecha por Willis plantea algunas cuestiones acerca de si realmente existe una división tan tajante entre uno y otro discurso o sería más aceptable ver el discurso que se produce en el aula como el resultado de la interrelación entre ambos tipos de discurso.

### **Discurso generado/discurso aportado**

En el este apartado se tratará de un tema clave para este trabajo: la distinción llevada a cabo por Llobera de los dos tipos de discurso que coexisten en la situación didáctica: el discurso aportado y el discurso generado. La importancia de esta distinción, para nosotros, reside en que en este trabajo no todo el discurso presente en el aula será objeto de análisis, sino que el análisis se limita al discurso generado en la situación de enseñanza-aprendizaje.

M. Llobera (1995: 27-28) recoge la cuestión planteada por Willis (1992), presentando una revisión del trabajo llevado a cabo por esta autora. Así Llobera expone que

"Llamar el discurso generado en el aula de lenguas extranjeras como 'outer', J. Willis (1992), porque se refiere a la vida y a su gestión y no a la práctica lingüística propiamente dicha es desafortunado puesto que la función del discurso generado en el aula es fundamentalmente la de organizar la aparición de los otros discursos aportados, y también facilitar la creación de un interlenguaje del profesor que se acerque al del alumno para facilitarle la comprensión de las instrucciones e indicaciones."

En otro artículo del mismo autor, Llobera (1997: 72-73), insiste sobre la misma idea: la función mediadora de este tipo de discurso, gracias al cual pueden introducirse otros discursos en el aula; como puede verse a continuación:

"Els textos que es generen tenen una importància extrema que sovint s'ha menystingut: és freqüentment, el discurs del professor el que regula les activitats on apareixen els altres discursos; és també aquest discurs el que serveix de model més formal, fora de l'àmbit domèstic, per a molts d'infants. Són les mostres de llengua generades les que serveixen per desenvolupar coneixements més abstractes que els de la vida quotidiana."

Este autor, tanto en el primer artículo citado como en el segundo (Llobera, 1995, 1997), presenta los prejuicios a que se ha visto sometido durante años el discurso generado de forma espontánea en el aula. Si se revisan las metodologías de la didáctica de lenguas extranjeras predominantes en los últimos años, se entenderá la afirmación anterior. Durante el período de máximo auge de los métodos estructuralistas el discurso generado en el aula estaba apenas presente, pues casi todo el discurso que producía el profesor estaba sometido a un estricto control por su parte. Las ideas subyacentes a este método eran muy estrictas en cuanto a la presentación de nuevas muestras de lengua, en cuanto a la selección que debía hacerse y al orden en el que debían exponerse. De esa forma,

"El discurso generado sólo podía utilizar las estructuras morfosintácticas y el léxico que gradualmente se aconsejaba utilizar. No se tenía que inducir al alumno al error y exponerlo a estructuras más complejas que las que habían sido presentadas en clase y practicado. La graduación estaba centrada en la simplicidad de las estructuras morfosintácticas y en la frecuencia de uso del vocabulario: se argumentaba que la presencia en la docencia de las estructuras más simples y del vocabulario de mayor uso facilitaba la adquisición de la LE.

Introducir estructuras de manera menos controlada suponía para el alumno una fuente de confusión que podía inducirle a cometer errores. También podían inducir a los aprendientes a recurrir a su L1 para hacer frente a las dificultades que implicaban estas estructuras introduciendo interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje.

El discurso generado tenía límites funcionales y temáticos. El discurso generado sólo debía servir para regir el desarrollo de la clase: es decir, marca comienzos y finales de las actividades, sancionar la aceptabilidad de las contribuciones de los alumnos, darles consignas y animarles, etc. Tampoco podía este discurso tratar cualquier tema. El contenido del discurso generado tenía que ser considerado como pertinente y, por lo tanto, las digresiones demasiado largas o demasiado frecuentes eran poco apreciadas." (M. Llobera, 1995: 26)

Tras todo lo expuesto por Llobera, parece que en este momento puede afirmarse que con el paso del estructuralismo a los enfoques comunicativos, es decir, con el cambio de metodología o enfoque en la didáctica de segundas lenguas la situación haya cambiado. No es posible generalizar con los datos que van a manejarse en este trabajo, debido a lo poco extensa que es la muestra que va a ser objeto de análisis; pero ya puede adelantarse que, aunque los sujetos hayan afirmado que en sus clases la metodología utilizada es la derivada de los enfoques comunicativos, y que los materiales utilizados se hayan publicado en manuales que así lo confirman, se sigue ejerciendo un fuerte control en el discurso generado en el aula.



Además, tampoco abundan los trabajos que hayan indagado sobre esa cuestión. Ya que el cambio de método en la enseñanza de lenguas, el paso de los métodos estructuralistas al enfoque comunicativo, tuvo, entre otras consecuencias, el que se planteara como objetivo llevar al aula materiales para facilitar el proceso de aprendizaje que fueran reales. A partir de ese momento se produce un interés obsesivo por esa cuestión, iniciándose una línea de investigación centrada en el análisis de los materiales, desatendiendo o no cuestionándose las características del habla que produce el profesor. Y como afirma Llobera (1990: 92)

"(...) la interrelación lingüística profesor-estudiante de LE fue poco considerada: como si fuese un subproducto inevitable, la ganga que permitía pasar de una actividad a otra, o un subproducto que regulaba la vida de la clase pero que carecía de funcionalidad didáctica propia, es decir que no podía contribuir al aprendizaje de la LE."

Pero el control sobre el discurso del profesor sigue existiendo. Este control ejercido en el discurso por parte del profesor tiene grandes repercusiones en cuanto a la presencia o ausencia de modificaciones en su discurso. Si éste se limita a utilizar los contenidos formales que los alumnos pueden reconocer, porque ya han sido presentados previamente, es muy posible que actuando de ese modo se vea obligado a desvirtuar su discurso, y, en consecuencia, el control que ejerza sobre éste pueda producir un aumento de las modificaciones. No todo puede expresarse con un número limitado de estructuras. Son estas limitaciones las que, posiblemente, han sensibilizado a los analistas del discurso acerca de las características diferenciadoras del discurso didáctico frente a otros tipos de discurso y lo que justifica el interés que ha despertado su estudio.

Es necesario, llegados a este punto, definir de forma clara los dos términos que se han estado manejando hasta ahora —aunque por su transparencia no parezca necesario— ya que aparecerán a lo largo de todo el trabajo: el discurso aportado y el discurso generado.

### Discurso aportado

El discurso aportado está formado por las muestras de lengua que el profesor o los alumnos pueden llevar al aula: textos escritos, sean interactivos o no, en soporte escrito, audio o vídeo. Es decir, está formado por muestras discursivas prefijadas en textos escritos o grabados y también se incluyen los modelos prefijados de actuación lingüística. Lo que

caracteriza a este tipo de discurso frente al discurso generado es el alto grado de control que se ejerce sobre él.

En palabras de Llobera (1995: 24)

"Se considera como discurso aportado al aula el discurso grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase. Puede ser de procedencia diversa:

- a) Libros de texto.
- b) Materiales por el profesor o los propios alumnos para su utilización compartida en clase.
- c) Materiales en forma de guión que el profesor desarrolla en clase imponiendo un desarrollo discursivo determinado.
- d) Materiales que contienen discursos escritos o hablados como anuncios de prensa, anuncios de radio, televisión, fragmentos de materiales grabados en casete o en vídeo, etc. que al ser utilizados como material de enseñanza toman una nueva dimensión.
- e) Cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del aula.

Vemos, por lo tanto, que cabe considerar como discurso aportado tanto las muestras de lengua escritas por los profesores a partir de sus intuiciones lingüísticas o a partir de sus convicciones sobre los contenidos que deben prever para su docencia como las muestras recogidas de los intercambios normales."

En el último párrafo el autor plantea una cuestión que desarrollará en trabajos posteriores y que es de gran importancia para esta investigación. Él menciona las 'intuiciones' y las 'convicciones' como las bases para seleccionar las muestras de lengua que los profesores aportan al aula. Deja claro que los profesores no solo seleccionan las muestras partiendo de estudios científicos sobre los usos orales del lenguaje, ya que estos todavía son limitados. Por lo que para poder llegar a establecer cuáles son los criterios de selección se habrá de recurrir a indagar sobre las creencias que están en la base de sus intuiciones y convicciones (véase más adelante el apartado 2.4.).

La preocupación manifestada por los docentes por este tipo de discurso se ha reflejado en los últimos años en el intento de llevar muestras de lengua al aula que sean reales, es decir se evita llevar modelos de lengua artificiales, igual que también en ese intento de llevar la realidad al aula parece impensable, en estos momentos, llevar al aula muestras de lengua descontextualizadas —ya que es difícil imaginar que eso se produzca en la vida real— para

que sean objeto de aprendizaje por parte de los alumnos. En ese sentido, puede afirmarse que se está muy lejos ya de lo que fueron los métodos estructuralistas de didáctica de lenguas. Aunque todavía se está lejos de poder afirmar que todas las muestras de lengua que se presentan en el aula son reales o se han 'fabricado' teniendo en cuenta las características de la lengua oral real.

### Discurso generado

Este tipo de discurso incluye el discurso monologal del profesor, el discurso dialogal entre el profesor y los alumnos, el discurso dialogal de los alumnos (ya sea trabajando en parejas o en grupos) y los textos escritos de forma conjunta entre los participantes. Se trata, pues, del discurso que se produce en el aula de forma espontánea y que puede tener diferentes funciones, presentación de información, realización de actividades, mantener el contacto social, etc.; y sobre el que no se ejerce un control lingüístico de forma consciente. Además,

"Es un discurso que va encaminado a alentar o incluso exigir al alumno que participe en la lengua que intenta aprender y que mediante su participación aprenda o demuestre que ha aprendido la LE (Lengua Extranjera). Es un discurso, por lo tanto, que tiene una doble matriz de exigencia: exigencia de socialización y participación y exigencia académica. La exigencia académica no sólo se da cuando se atiende a las formas de la lengua sino también cuando se llevan a cabo las tareas que se van fijando a lo largo de la actividad docente." (M. Llobera, 1995: 28)

Dada la importancia que este tipo de discurso cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario abordar su estudio de forma sistemática para poder establecer, si es posible los límites entre un tipo de discurso y otro; por otro lado, también se debería llegar a caracterizarlos para poder establecer las relaciones existentes entre éstos y las creencias de los docentes.

Para terminar, se ha de dejar claro que estos dos discursos no han de verse

"(...) como conceptos contrapuestos sino como puntos terminales de un continuum: es probable que en un momento determinado haya zonas donde el discurso preparado en forma de estructuras de aparición obligada para una actividad didáctica determinada se abandone porque las circunstancias de actuación en el aula así lo aconsejen y de manera gradual se pase del discurso aportado al discurso generado." (Llobera, 1995: 20)

La presentación hecha de estas dos perspectivas desde las que puede analizarse el discurso presente en el aula no han de verse como excluyentes —o por lo menos no era esa nuestra intención—, sino que han de poderse integrar para conseguir un modelo de análisis global. Tal y como habrá podido apreciarse el segundo modelo presentado es especialmente recomendable para discernir entre el discurso más controlado y el que podría denominarse imprevisible. Esta forma de ver el discurso presente en el aula puede ayudar a alcanzar nuestro objetivo, el estudio de las modificaciones en el discurso del profesor y la relación entre éstas y las creencias que éste posee sobre su propia actuación discursiva. Parece más razonable, teniendo en cuenta el sistema de creencias presentes en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor, que sea atendiendo a las diferentes fases en las que se presentan los dos tipos de discurso como pueda llegar a establecerse criterios razonables que den cuenta de las modificaciones presentes en éstos.

Pero con lo que acaba de decirse no se debe llegar a la conclusión de que un análisis del discurso de ese tipo nos parece suficiente para llegar a caracterizar el discurso del aula<sup>24</sup>. Al contrario, se parte de que es necesario un modelo de análisis que surja de la amalgama de las concepciones presentadas. A la vez que tampoco pueden dejarse de lado otros factores que intervienen en la configuración del discurso didáctico como su carácter interactivo y las desigualdades existentes entre los que intervienen en él. el profesor, por un lado y el grupo clase, por otro.

### **2.3. Perspectiva didáctica**

Antes de pasar al estudio discursivo de las acciones que se desarrollan en el aula es necesario hacer un breve repaso a las investigaciones que se han llevado a cabo con el intento de caracterizar el contexto en el que se produce la situación de enseñanza-aprendizaje. Ya que no se puede intentar comprender el significado del discurso generado en una situación comunicativa prescindiendo del contexto en el que ésta se produce. Esta idea aparece recogida en Woods (1996: 74), que a su vez la extrae de Firth (1935/1957:7),

"(...) the complete meaning of a word is always contextual, and no study of meaning apart from a complete context can be taken seriously."

---

<sup>24</sup>. Además, como ya se ha dicho en otro lugar, el análisis del discurso didáctico que se presenta en este trabajo es limitado por la naturaleza de los datos que forman la muestra. Sólo se analizarán los aspectos lingüísticos, viéndonos obligados a dejar de lado, aunque no por ello los consideremos menos importantes, todos los aspectos no lingüísticos que también forman parte del discurso del aula.

### **2.3.1. El contexto de los discursos presentes en el aula**

Es imprescindible empezar este apartado hablando del contexto en general, para poder introducir el contexto del discurso didáctico. Quizá puedan parecer demasiado obvias algunas de las ideas que van a exponerse, ya que afirmar que la clase es un escenario comunicativo con características propias, no es decir nada nuevo. Además, es fácil aprender cuáles son las normas que rigen esta situación comunicativa para cualquiera que participe en ella, sin que sea necesario que se hagan explícitas. Como afirma Cicurel (1984: 55)

"Il est remarquable de constater avec quelle rapidité des apprenants venant à un premier cours de langue étrangère s'adaptent à la classe sans en connaître au préalable le fonctionnement. Généralement, l'enseignant n'explique pas le mode d'emploi des échanges. Il se contente de "faire la classe" et les participants se glissent spontanément dans le rôle qu'on leur demande implicitement de jouer. Ceci s'explique par le fait qu'ils ont une connaissance de modèles d'enseignement antérieurs pouvant être réinvestis dans la présente situation de classe."

La clase como escenario comunicativo, diferente de otros posibles escenarios, es fácil de reconocer. En primer lugar por el espacio en el que ésta se desarrolla, la escuela; también por los individuos que participan en ella, el profesor y los alumnos; así como, por el espacio que ocupan respectivamente cada uno de los participantes; y, por último, por los papeles que tienen asignados y asumidos unos y otros.

Como afirma Stubbs (1983/87: 55) tanto profesores, como alumnos e investigadores tienen ideas claras o "estereotipos lógicos" sobre lo que es la vida del aula debido a experiencias previas de enseñanza o aprendizaje (dependiendo de los individuos), estas ideas a veces pueden convertirse en un inconveniente a la hora de investigar lo que sucede en ellas si se pretende hacer de una forma objetiva.

" El problema que plantean estos estereotipos lógicos es que se pueden transformar en una barrera para el análisis que nos impida observar lo que realmente esté sucediendo. Desde luego que también los alumnos y profesores pueden tener amplias expectativas sobre lo que es un aula normal. No hay forma de evitar este conocimiento cultural que se da por sentado, pero aunque tengamos que partir de esta competencia asumida, el objetivo es hacerla explícita. Hace tiempo que los lingüistas saben que la gramática de una lengua sólo la puede establecer un investigador con un conocimiento intuitivo del sistema y, sin embargo, la gramática intenta modelar dicho conocimiento intuitivo. Del mismo modo, la organización del discurso sólo se puede estudiar desde dentro. Dicho de otro modo, todos tenemos

expectativas sobre el discurso alumno-profesor, pero estas no se transforman por arte de magia en un guión para el diálogo en el aula. La tarea del análisis del discurso consiste en estudiar cómo se construye el guión y cómo los estereotipos generales de la conducta del alumno y el profesor, que se dan por supuestos, se relacionan con la organización detallada, emisión tras emisión, del discurso en el aula."

Hay que tener en cuenta que las clases que son objeto de análisis en este trabajo tienen como participantes a alumnos adultos<sup>25</sup> estudiantes de una lengua extranjera, por lo que todos poseen experiencias previas de aprendizaje. Además, para muchos de ellos el español no es la primera lengua extranjera que aprenden, sino que en muchos casos se trata de la segunda o la tercera.

En este apartado, pues, tal y como afirma este autor, se intenta presentar la información pertinente que posibilite dar el salto desde las ideas más o menos intuitivas que todos poseemos hasta un sistema organizado de reglas que expliquen el hecho comunicativo que se produce entre el profesor y los alumnos en el aula.

### **2.3.1.1. El aula como microcosmos**

Para llegar a establecer las características del discurso que se genera en el aula es imprescindible detenerse en el estudio del entorno en el que este se produce. La vida del aula presenta unas características que la diferencian de otras situaciones comunicativas. Estas diferencias vienen determinadas por factores tan diversos como el tiempo que comparten en el aula el profesor y los alumnos, la cantidad de personas que comparten un espacio limitado, los roles que tienen asignados cada uno de los integrantes, las características personales de éstos, las diferencias culturales, el desequilibrio en cuanto a la formación que poseen, etc. Por todo ello puede afirmarse tal y como expone Cazden (1988/1991: 12)

"El estudio del discurso escolar es el estudio de dicho sistema de comunicación, y puede afirmarse que toda institución social es un sistema de comunicación."

---

<sup>25</sup> Al hablar de la clase se tratarán aquellos aspectos pertinentes al objetivo de esta investigación (enseñanza de una lengua extranjera a adultos), por lo que se dejarán de lado aquellos aspectos que hacen referencia al proceso de socialización que se produce a través de la escuela, ya que estos aspectos afectan sólo a los alumnos que inician su escolarización.

En nuestro país también se han realizado estudios de la comunicación que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del marco institucional de la escuela, que coinciden con Cazden al afirmar que la clase es un espacio comunicativo que difiere de otros espacios y que por ello debe ser estudiado para llegar a concretar cuáles son esas diferencias. Como afirma A. Tusón (1991) el aula se presenta como un microcosmos en el que se concentran las relaciones típicas de la sociedad de la que forman parte: relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, íntimas y distantes, etc.

La primera tarea a la que debe enfrentarse el investigador del aula es describir cuáles son las características propias de ese "escenario comunicativo" o "microcosmos", lo que posibilitará el análisis de la actividad que se desarrolla en éste, para llegar a ver qué es lo que hace que sea diferente a cualquier otra situación social y qué es lo que hace que se asemeje.

La vida de la clase se caracteriza por su carácter temporal (Mehan, N. 1985). Profesores y estudiantes cada día comparten un lugar y un tiempo similar, al igual que sucede en otras situaciones sociales. Esta vida que se desarrolla en la clase de lengua puede segmentarse en unidades discretas ya que ciertas acciones ocurren con cierta regularidad dentro de los marcos de ésta y porque la gente se conduce a sí misma de forma diferente en marcos diferentes. Estos segmentos o unidades son los llamados *events* o hechos (Frake, 1964; Hymes, 1974). Los *events*<sup>26</sup> aparecen ensamblando la interacción entre el profesor y los estudiantes, de modo que la clase es una sucesión de hechos con una estructura definida.

Como afirman Sinclair y Coulthard (1992: 1) la tarea que debe emprenderse al estudiar el hecho comunicativo que se produce en el aula es qué parte debe considerarse como exclusivamente lingüística y qué parte como pedagógica.

"Obviously lessons are highly structured but our problem was to discover how much of this structure was pedagogical and how much linguistic."

Para estos autores el hecho comunicativo o acontecimiento propio de la clase de lengua está configurado por actividades que responden a dos objetivos diferentes las lingüísticas y las

---

<sup>26</sup>. Para ver tipos de *events* y una completa descripción de las estructuras de participación de los eventos de clase ver Philips 1972 y Bossert 1977.

pedagógicas, ambas se producen de forma simultánea y además unas se sirven de las otras para poder realizarse.

Parece obligado intentar delimitar el contexto en el que profesores y estudiantes generan su discurso para llegar a la estructura de éste y las actividades que en él se desarrollan. La idea de contexto para Woods (1996: 78) es algo más compleja que para los autores anteriores. Éste parte de la idea de que para determinar de qué forma el lenguaje se convierte en significado se ha de contemplar el contexto como:

"(i) the context in terms of the surrounding elements in which the actions and events occur, (ii) the context in terms of the goals and intentions of the participants, and (iii) the context in terms of the background knowledge structures and beliefs which represent the participants' prior experiences."

De esta forma no sólo el entorno en el que se emiten las producciones ha de tenerse en cuenta, así como la relación de los distintos elementos que intervienen, sino que, además este autor aporta a la idea de contexto los objetivos, las intenciones y el bagaje de conocimientos y creencias de experiencias anteriores que poseen los participantes en la interacción. Esta idea del término contexto es la que subyace en este trabajo, por lo que deben tenerse en cuenta todos los factores mencionados a la hora de analizar la situación de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.3.1.2. La lección como unidad discursiva en el aula**

Las lecciones dentro de una clase son un miembro de los hechos de habla al ser formas rutinarias de conducta enmarcadas por límites bien definidos. Como otros acontecimientos de habla son interaccionales, esto es, dependientes de la participación de muchas partes para ensamblar su estructura.

La lección como hecho de habla puede analizarse desde diferentes perspectivas, tal y como afirma Prabhu (1992). Para este autor este hecho puede ser contemplado desde cuatro puntos de vista:

1. La lección como una unidad curricular
2. La lección como implementación de un método
3. La lección como un hecho social
4. La lección como un área de interacción humana



Por ello, Prabhu afirma que no hay que limitarse a uno solo de estos aspectos si se pretende analizar lo que sucede en el aula, ya que si nos limitamos a la perspectiva pedagógica, lo que sucede con más frecuencia, solo podremos observar este hecho con relación al currículo y al método de enseñanza; pero, además, hay que tener en cuenta los roles que asumen el profesor y los alumnos, y las relaciones que se establecen entre estos en el transcurso de la lección.

Así, pues la lección de la clase de lengua, como todo hecho social, tiene una organización secuencial y una estructura marcada por configuraciones de conducta recurrente (Prabhu, 1992). Aunque no hay una total correspondencia entre el discurso de la vida diaria y el discurso de la clase de lengua, sí que como otras situaciones comunicativas éstas tienen una estructura reconocible. Como afirman Richards y Lockhart (1994/98: 106)

“Comienzan de una forma concreta, siguen por medio de actividades de enseñanza y aprendizaje y llegan a una conclusión. Este patrón de estructura u organización es el resultado de los esfuerzos del profesor por controlar el proceso de enseñanza de forma que el aprendizaje previsto pueda tener lugar en el tiempo disponible.”

Como queda dicho por estos autores, la estructura que poseen las lecciones se caracteriza por estar formada por diferentes constituyentes que interactúan entre ellos gracias al trabajo que realiza el profesor junto con los estudiantes. Pero aunque esta estructura, como señala Mehan (1985: 124-125), puede variar dependiendo de la cultura en la cual se producen, siempre se caracteriza por su organización secuencial.

Richards y Lockhart (op. cit. pág. 132) también contemplan las diferencias culturales que pueden existir en el aula, ya que éstas pueden incidir en la estructura de una clase.

" Aunque las aulas sean lugares donde se espera que los alumnos aprendan, hay reglas que dictan cuándo se debe mostrar el resultado de lo que se ha aprendido. algunos profesores, sobre todo los que proceden de culturas occidentales, animan a los alumnos a mostrar lo que han aprendido delante de sus compañeros. Cuando un profesor hace una pregunta y un alumno conoce la respuesta, el profesor espera que la conteste. Sin embargo, los alumnos de algunas culturas pueden pensar que demostrar públicamente el conocimiento ante los compañeros es presuntuoso."

Por ello debe tenerse en cuenta que cuanto se diga sobre la estructura de una clase, las partes que la componen, los papeles que juegan en ella los participantes, afecta a las sesiones de enseñanza-aprendizaje analizadas. No se tendrán en cuenta otro tipo de clases posibles en otras culturas diferentes porque, posiblemente, las características comunes con las muestras que se pretenden analizar serán pocas.

Además como afirman los mismos autores (op. cit. 133) es importante el conocimiento de estos patrones o reglas por las que se rige una clase para garantizar el buen funcionamiento de ésta.

"El proceso de alcanzar un conocimiento compartido de las reglas apropiadas para mostrar el conocimiento en una clase es un tema importante para alumnos y profesores. Puede pasar cierto tiempo hasta que ambas partes descubran las presuposiciones que guían el comportamiento de la otra parte."

Otros autores que también han tomado como objeto de estudio la lección coinciden en el carácter fijo y marcado de los sucesos que concurren en la misma. Wong-Fillmore (1985) afirma que el tiempo dedicado a una lección se caracteriza por tener unos patrones fijos que se reproducen diariamente, y añade que estos patrones están muy marcados. Como ejemplo sólo hay que observar el inicio o el final de una lección y ver cómo diferentes profesores la inician y la terminan de forma similar. Los profesores organizan sus lecciones teniendo como base unos *scripts* (E. Hatch, 1992: 93) o planes de clase que dotan a éstas de una estructura con límites claros entre cada una de las partes que es lo que da soporte a sus lecciones.

Los *scripts* a los que se refiere esta autora además de contener los objetivos de enseñanza, por estar contruidos sobre la experiencia de los participantes, incluyen también, aspectos que ponen de manifiesto su bagaje cultural y profesional.

En una lección, aun teniendo una estructura que pueda parecernos fija, es raro que diferentes sujetos hagan una puesta en escena a modo de ritual tal y como afirma Wong-Fillmore, 1985 ("los profesores en estas clases (lección formal con claros límites) tienden a seguir el mismo patrón día tras día en la forma que ellos dan soporte a sus lecciones"), al contrario, la sesión se va construyendo a partir del discurso puesto en escena por el profesor, ya que éste es el generador de la interacción con los estudiantes. Como afirma Leo van Lier (1988), el profesor es el único que conoce al inicio de la clase qué es lo que va a suceder en el

desarrollo de la misma, por lo que los estudiantes se limitan a seguir las direcciones impuestas por él, especialmente en las clases de corte tradicional. Aunque esto a veces varía debido a la interacción con los estudiantes. El profesor, a partir de las actuaciones discursivas de los estudiantes, puede alterar su plan de clase atendiendo a las necesidades de sus receptores o a la relación de éstos con los materiales, tal y como sucede en algunos de los casos que se presentan a continuación. Aun cuando el profesor entre en el aula con un plan de clase, un guión (*script*) predeterminado por el programa, una puesta en escena prevista y una sucesión de actividades preconcebida; todo ello puede desarrollarse de forma diferente a como él había planificado. Así pues, la lección puede definirse como el proceso de interacción en el que intervienen unos participantes, el profesor, y los estudiantes; además de los textos y los materiales (Green, Weade y Graham 1988).

### **2.3.2.1. La lección como unidad discursiva en el aula**

Para poder definir la estructura de una lección es necesario, en primer lugar, hablar del marco<sup>27</sup> en el que se desarrolla ésta. Ya que tal y como afirman Green, Weade y Graham (1988) el marco instruccional-pedagógico es el marco académico y social en el que se desarrolla la lección. Este marco se define por la naturaleza de las diferentes tareas que se desarrollan en cada momento de la lección. Con frecuencia las lecciones contienen subtareas o fases que envuelven diferentes tareas, y también contienen deberes y obligaciones para la participación. Una lección puede tener estrictos marcos de instrucción (por ejemplo la presentación de una lección puede implicar una tarea, el uso de una estrategia específica de instrucción, y formas de participación que son diferentes en la parte de exposición de contenidos de la lección que en la realización de una tarea). Cada cambio en una tarea o subtarea motiva el desarrollo de un marco instruccional y un marco académico, los cambios en el marco instruccional pueden estar acompañados por cambios en el marco académico y social.

Además de tener en cuenta las diferentes tareas —y cómo las diferencias entre éstas implican cambios en la interacción y en el discurso— que se pueden dar en una lección, también se ha de tener presente otro aspecto que contribuye a la formación del marco de la lección: profesores y estudiantes generalmente interactúan sobre los materiales y a través de éstos.

---

<sup>27</sup> Para una revisión del concepto de "marco", entendido como "structures of expectation" se recomienda la lectura del artículo de D. Tannen (1979): "What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations" en *New Directions in Discourse Processing*, ed. by R. Freedle, Norwood, NJ: Ablex, 1979, pp. 137-181.

Los materiales, pues, y la interacción que se establece gracias a ellos, contribuyen al contenido del habla entre profesores y estudiantes y también determinan la forma en que ésta se desarrolla.

Son varios los autores que se han preocupado del estudio de la estructura de una sesión de enseñanza-aprendizaje o de una clase. Hay autores que al contemplar la lección como hecho social, con algunas conductas ritualizadas, reconocen en esta diferentes fases igual que sucede en otros hechos comunicativos (Prabhu, 1992). También existen estudios realizados teniendo en cuenta los diferentes métodos utilizados en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras; también se ha tenido en cuenta el tipo de enseñanza, es decir si la clase de lengua extranjera está incluida dentro de la enseñanza obligatoria o por el contrario son cursos para adultos en enseñanza no reglada.

M. Finocchiaro (1958/1969), en una obra que se consideró un manual para la enseñanza del inglés como segunda lengua, presenta la estructura de una lección a partir de los elementos constitutivos del acto de enseñanza. Los elementos que ayudan al desarrollo de la lección que ella expone pueden parecer en nuestros días desfasados. Aunque ella no admite que tengan correspondencia alguna con una metodología de enseñanza, podría decirse que están en la línea de los métodos estructuralistas de enseñanza de lenguas. Como se ha dicho pueden parecer desfasados algunos de los pasos que ella propone para el desarrollo de la lección, pero éstos aún tienen vigencia en las aulas<sup>28</sup>. Estos son los 5 pasos que ella propone

"1. The pupils should be led to *understand* the material. (...)

2. They should be led to *repeat* the material after the teacher models it as often necessary. The repetition is done first by *the entire group*, then by *smaller groups*, then by *individuals*, always preceded by teacher model.

3. They should be led to *practice* the material in as many ways as possible. Practice by the teacher model.

4. They should be helped to *choose* the correct structure, word, or expression from several alternatives, in statements, responses, or questions. This is often called the step of 'discrimination.'

---

<sup>28</sup>. En algunas de las muestras que se analizan en este trabajo podrá observarse que se reproduce esa estructura presentada por M. Finocchiaro, por lo que aunque su obra se haya publicado hace más de 30 años, todavía existen profesores que se rigen por ese patrón.

5. They should be encouraged to *use* the new material in any communication situation in which they can express ideas, wants, or desires without conscious concern for inflections, word order, stress, or any other feature of the English language system. This step is often labelled 'production.' " (Op. cit. Pág. 99)

Bennet (1975), en cambio, desde otra perspectiva, cuando explica las diferentes etapas en las que podría desarrollarse una sesión, advierte que se refiere a las clases de lengua extranjera dentro de la enseñanza general obligatoria y que no discutirá de forma separada otros tipos de enseñanza de lenguas extranjeras. En cambio, Van Els et al. (1977) afirman que su discusión sobre procedimientos didácticos será en un sentido general y no se ceñirá de forma específica a ningún método en particular.

Las etapas descritas por ambos son coincidentes aunque no corresponda el nombre dado a cada una de ellas. El primero, en su exposición, habla de tres etapas diferenciadas:

1. Presentación de un diálogo o de un texto ambiental que tiene como objetivo "despertar el interés de los alumnos y proporcionar una situación en torno a la cual se pueden construir y practicar las formas incluidas en el apartado de la materia que se va a enseñar" (Bennet, 1975: 100).
2. Estabilización. Etapa en la que se introduce a los alumnos en la situación por medio de la repetición, la adaptación, o la recreación del texto o diálogo.
3. Ejercicios que faciliten la expresión oral o conversación para que los alumnos puedan practicar por sí mismos las estructuras que se han introducido.

También van Els et al. (1977: 264) cuando tratan los procedimientos didácticos presentan una división dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje en tres fases que pueden distinguirse de forma separada:

1. Presentación: el profesor presenta el material y lo explica.
2. Repetición: El profesor hace al estudiante repetir el material y lo relaciona con lo que el estudiante ya ha adquirido.
3. Explotación: el profesor da al estudiante la oportunidad de usar los nuevos conocimientos adquiridos de forma productiva y creativa.

Van Lier también presenta un estudio de la estructura de una lección de enseñanza de lenguas, en su estudio puede verse cómo toma en cuenta aspectos que no están presentes en

los estudios anteriores. Tal y como afirma Leo van Lier (1988) es necesario definir las diferentes partes de una lección según su función o sus exponentes y no sólo por el lugar que ocupan en la misma. Ya que una lección, como él afirma, puede empezar o terminar de formas inimaginables. Este autor (op. cit. págs. 155-162) muestra la estructura de la lección en función del tipo de interacción que se produce, presenta 4 tipos según el mayor o menor énfasis que se ponga en el tema o en la actividad.

Ha de tenerse en cuenta que la clase de lengua, al igual que otras situaciones comunicativas sociales se estructura teniendo como base la interacción entre los diferentes participantes; y que tal situación social está formada por diferentes macro-actos de habla<sup>29</sup> según la función de cada una de las subsecuencias que forman ésta.

Mehan (1985) ilustra la organización del interior de los hechos en la clase de lengua tomando como referencia la "fase instruccional" de la lección. En esta fase la mayoría de la información es intercambiada entre el profesor y los estudiantes mediante secuencias interaccionales. Estas secuencias interaccionales constan de tres partes interconectadas (Ervin-Tripp, 1973): acto de *initiation*, acto de *reply* y acto de *evalue*.

E. Hatch (1992: 93) en su exposición afirma que hay variedad de formas para la organización de las actividades de clase, pero que existen cuatro que pueden ser consideradas como típicas. La clasificación que ella establece es a partir de los diferentes tipos de interacción que pueden establecerse entre los participantes en la clase, las diferentes actividades quedan incluidas en las categorías que establece.

" The most common is the teacher interacting with all the students as a class. The teacher determines whether his or her talk will be to all the students or to individuals. The teacher may elicit individual or

---

<sup>29</sup>. Tomamos este término de Van Dijk (1995). En su artículo, este autor explica cómo funcionan las oraciones/actos de habla dentro de unidades estructurales globales, relacionando el uso de la lengua y la interacción. Como él afirma (op. cit.: 340) "En realidad, una de las bases para distinguir diferentes TIPOS DE DISCURSO, tales como narraciones o anuncios, es la posibilidad de asignar un macro-acto de habla simple o complejo, a la producción de tal discurso". Por lo que puede considerarse que el discurso didáctico es un tipo de discurso específico ya que es posible asignarles un macro-acto de habla global, como puede ser la exposición de un contenido.

Líneas más abajo este autor continúa su exposición afirmando que "(...) la asignación de un acto global de habla a un discurso, y en particular al discurso de diálogo en la conversación, contribuye también a la coherencia de tal discurso." (pág. 343). Aunque no pueda considerarse el discurso didáctico como una conversación (al no darse una situación de equilibrio entre los participantes) sí que puede afirmarse que el discurso didáctico contiene coherencia.

chorus responses, and may allow students to volunteer or call on them. The second most frequent type of interaction is for the teacher to meet with some students as a group (as in reading or writing groups). In this context, the students must respond individually since the teacher is available for help. Students must approach the teacher or raise a hand to obtain this help. Students must approach the teacher or raise a hand to obtain this help, and the interaction is not heard by the other students. The fourth type of interaction consists of group work that students themselves run with little supervision from the teacher."

Sinclair y Coulthard (1992: 33-34) también hacen referencia a la estructura de la lección; para estos autores las lecciones son las unidades mayores del discurso de la clase de lengua, y están formadas por una serie de secuencias. En cuanto a la estructura de la lección y el orden en el que pueden aparecer las diferentes secuencias que la configuran, estos autores no definen ningún orden específico.

"The lesson in the highest unit of classroom discourse, made up of a series of transactions. If the pupils are responsive and co-operative, the discourse unit 'lesson' may approximate closely to any plan the teacher may have formulated for presenting his chosen topic. He may have decided, for example, to start off by presenting some information, to continue by discovering whether that information has been assimilated, and then to get the pupils to use that information he has presented in their own work. Alternatively a teacher might begin with a series of elicit exchanges, attempting to move the pupils towards conclusions which will later be elaborated in an informing transaction. However, a variety of things can interfere in the working-out of the teacher's plan in actual discourse. The structure of the lesson is affected by such performance features as the teacher's own memory capacity for ordering speech, and, more importantly the need to respond to unpredicted reactions, misunderstandings or contributions on the part of the pupils. (...)

At the moment, however, we must think of the lesson as a stylistic type, which means that actually there is little point in labelling the lesson as a unit. We could describe the ordering of transactions into lessons in the texts we have, but that ordering varies for each teacher and we can identify no restrictions on the occurrence of different types."

Richards y Lokhart (op. cit.) recogen las diferentes estructuras que puede presentar una clase de lenguas extranjeras según la metodología didáctica que se siga en su desarrollo. De su exposición interesa, especialmente, la presentación que se hace de las secuencias de la clase en la 'Enseñanza Situacional de la Lengua' por las semejanzas que presenta con las sesiones

analizadas en este trabajo<sup>30</sup>. Ellos presentan las siguientes fases: presentación, práctica controlada, práctica libre, comprobación y práctica adicional. En cambio, cuando presentan las fases de la 'Enseñanza Comunicativa' hablan, siguiendo a Littlewood (1986), de dos tipos: actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas.

Al hacer referencia a la estructura de una lección se ha hablado de que está constituida por diferentes partes o secuencias (Sinclair y Coulthard, 1992), en el siguiente apartado se revisan los estudios de los que se ha partido en esta investigación para el análisis de esos aspectos de la sesión de enseñanza-aprendizaje.

### **La lección como macroacto de habla y su superestructura**

Si se tienen en cuenta los trabajos sobre los hechos de habla realizados a partir de los estudios de Hymes (1972) por algunos autores, ha de entenderse que lo que suceda en el aula, por su contexto específico, posee unas características propias que lo diferencian de otros contextos<sup>31</sup>. En este estudio se parte de ideas como las de Van Lier (1988) o Tusón (1991) que contemplan la clase como un microcosmos, o espacio comunicativo diferente al de otras situaciones comunicativas. El análisis de las diferentes acciones que se desarrollan en la clase y también cómo se realizan éstas en función de los diferentes roles que asumen sus participantes, nos aportan las diferencias de esta situación comunicativa frente a otras posibles. Es decir, contemplando tanto los contenidos de las actividades y los objetivos que con éstas se cumplen, como la forma de las diferentes actividades que se suceden en el aula.

Para poder definir la estructura de una lección o sesión de enseñanza-aprendizaje es necesario analizar el marco (van Dijk, 1980/1995; Tannen, 1993) en el que ésta se desarrolla. El marco viene definido por los objetivos de enseñanza y por las tareas que aparecen en la lección, así como por las obligaciones y deberes que condicionan a los que participan en ellas. Estas obligaciones y tareas se manifiestan a través del tipo de interacción

---

<sup>30</sup>. Compárese con el capítulo VI en el que se analizan las entrevistas hechas a los profesores sobre su actuación discursiva en el aula, especialmente, con la terminología empleada por ellos.

<sup>31</sup>. En este estudio se ha optado por traducir *event speech* como 'hecho de habla' por considerarlo más acertado que los términos 'acontecimiento' o 'evento'. Éstos dos elementos léxicos, por la definición dada por el DRAE, pueden llevar a pensar que se trata de hechos especialmente importantes o, por el contrario, eventuales. No obstante hay autores (Tusón y Calsamiglia, 1999) que consideran los tres términos como sinónimos.



que se establece entre los participantes —el profesor y los estudiantes— y ésta está condicionada por la diferencia de roles existentes en el aula.

En este estudio se toma como punto de partida para analizar la estructura de las sesiones de enseñanza-aprendizaje grabadas la caracterización de van Lier (1988), la cual ha sido transformada a partir del análisis de las transcripciones, y de los comentarios realizados por los profesores acerca de su percepción de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de las adaptaciones llevadas a cabo se mantiene la idea fundamental de su caracterización, como este autor indica las lecciones, en general, se articulan alrededor de los diferentes tipos de interacción que se establecen en el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

Presentamos a continuación el diagrama con el que van Lier (1988: 156) ilustra los diferentes tipos de orientación, hacia el tema o hacia la actividad, que pueden darse en una lección y que a través de su interrelación e interacción configuran la estructura de ésta.

2 Telling -	+  <b>Topic</b>  3 instructing (eliciting) +
1 Talking -	<b>Activity</b>  4 drilling (playing)

Como puede apreciarse en el diagrama la caracterización de las diferentes fases de una sesión de enseñanza-aprendizaje se establece a partir de la antinomia +/- orientado hacia el tema, +/- orientado hacia la actividad. Este autor lo explica de la siguiente forma:

1. Menos orientado hacia el tema, menos orientado en la actividad. Serían las pequeñas charlas sociales que pueden llevarse a cabo en el aula entre los diferentes participantes.
2. Más orientado hacia el tema, menos hacia la actividad. Son las instrucciones, explicaciones, presentaciones, etc.

3. Más orientado hacia el tema, más orientado hacia la actividad. Serían las informaciones transmitidas a través de la *elicitación*, la recitación, las discusiones, debates, etc.
4. Menos orientado hacia el tema, más orientado hacia la actividad. Son los ejercicios de repetición, sustitución, trabajo en parejas, etc.

El tipo de interacción predominante en una lección, para este autor, es el 4, es el corazón de la misma, y los demás giran en torno a él.

Puede, pues, utilizarse el término fase para cada una de las partes, bien diferenciadas, que conforman la estructura de una sesión de enseñanza-aprendizaje o lección; ya que a menudo las lecciones contienen fases o subfases que desarrollan, a su vez, tareas que implican derechos y obligaciones para participar en ellas. Una lección tiene unos marcos instruccionales estrictos, cada cambio en una tarea o subtarea implica el desarrollo de una nueva expansión del marco instruccional, tal y como afirman Green, Weade y Graham (1988). De esta forma para definir una fase se han de interrelacionar aspectos derivados de la didáctica, de la actuación discursiva de los participantes y de su sistema de creencias:

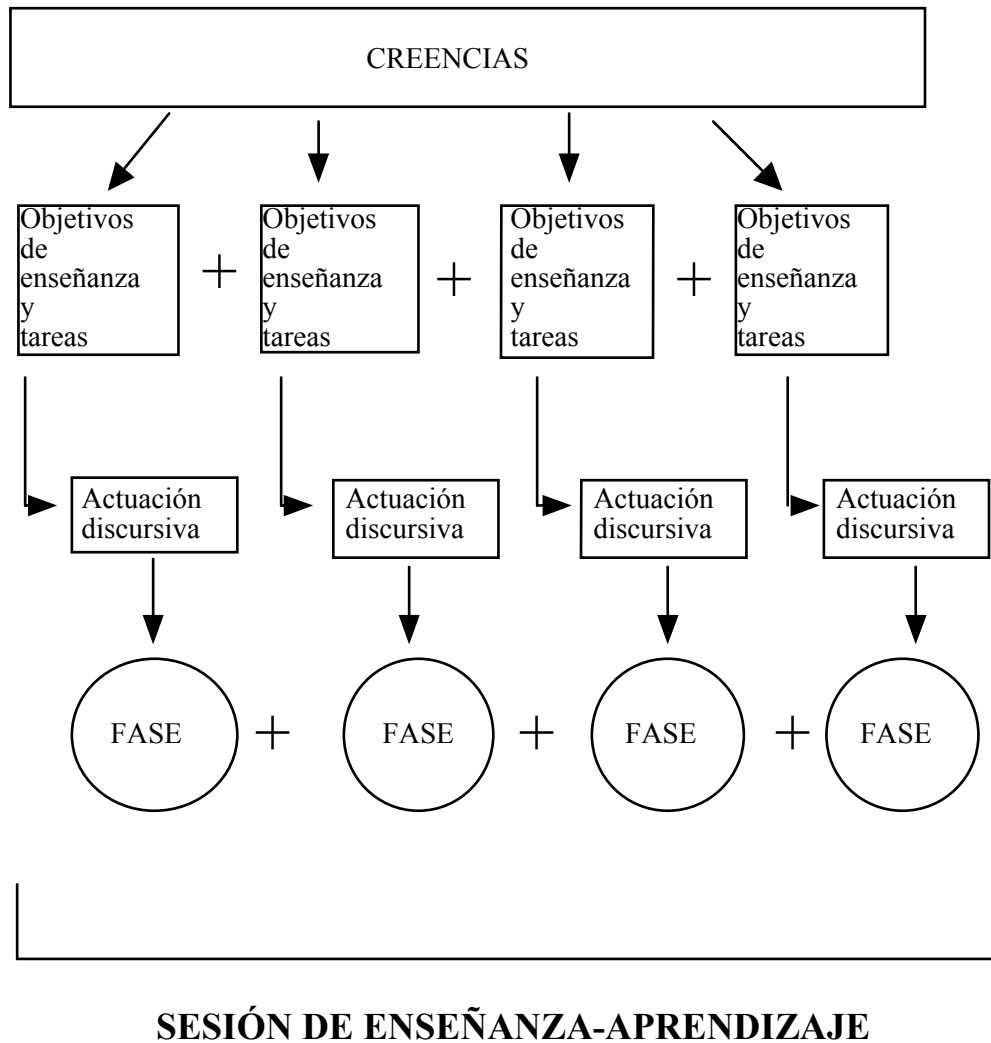
1. Los objetivos de enseñanza seleccionados por el profesor implica que se ejecuten tareas o **actividades** diferenciadas en una sesión de enseñanza-aprendizaje y que pueden diferenciarse entre ellas. A veces el paso de una a otra se realiza sin presencia de marcadores lingüísticos que indiquen algún cambio en la interacción que se está produciendo. Cuando esto sucede el cierre de un tema o actividad no es negociado entre el profesor y el grupo clase, sino, que al contrario, son decididos e impuestos por el profesor. Cuando se utiliza esta segunda modalidad el final de una fase y el inicio de la siguiente viene marcado sólo por el cambio de actividad (volveremos sobre este punto más adelante).
2. Los **marcadores metadiscursivos** —tanto su función en la interacción didáctica, al establecer límites entre cada una de las secuencias interactivas presentes en el discurso generado en esta situación comunicativa (van Lier, 1988 y van Lier & Matsuo, sin fecha), como su función en la conversación espontánea (Briz, 1998)<sup>32</sup> — indican de

---

<sup>32</sup>. También se ha tenido en cuenta el concepto de "marcadores de límite de tema" de Bronw y Yule (1983/93) aunque estos autores cuando desarrollan este concepto no mencionen el discurso que se produce en el aula, y los marcadores metadiscursivos que aparecen para marcar un cambio de forma clara como "bien" o "vale" (Briz, 1998) usados en la conversación espontánea.

forma explícita, cuando aparecen, la transición entre los diferentes componentes o fases de una lección.

3. Los profesores perciben las lecciones, así lo manifiestan a través de sus **creencias** (Woods, 1996), como una sucesión de diferentes fases relacionadas en torno a un objetivo.



Cuadro 3. Interrelación que se establece entre la didáctica, la lingüística y el sistema de creencias en la configuración de las fases.

Se puede afirmar, pues, que el discurso de la clase de lengua tiene su propia organización. Este discurso tiene un complejo sistema lingüístico que se caracteriza por estar enormemente estructurado, poseer reglas controladas, contener actividades que se pueden describir en

términos de varias categorías interrelacionadas (M.Stubbs 1983/87, Sacks 1972, Sinclair 1975, Goffman 1971, Barnes 1969, etc.).

El discurso de la clase de lengua constituye un nivel relativamente autónomo de organización lingüística, o como afirman Edwards y Mercer (1988: 60) las clases pueden considerarse como una subclase de interacción social. Pueden estudiarse y reconocerse los mecanismos que hacen que el discurso se realice de forma coherente. Esto es estudiar cómo los temas son introducidos y cómo se pueden cerrar y abrir, etc. Hay multitud de estudios sobre las marcas formales que identifican la cohesión, incluyendo la repetición léxica, el paralelismo de la sintaxis y la entonación, la anáfora, la elipsis y la continuación de frases (Halliday y Hasan 1976). Y en la situación de clase es posible formular la estructura del discurso en fórmulas y sistemas de elecciones, se puede diferenciar el diálogo del profesor-alumno, profesor-grupo clase, alumno-alumno, de otros.

### **2.3.2. La interacción en el aula**

Si es necesario abrir un apartado en el que se recoja parte de la información existente sobre la interacción en el aula es porque ésta presenta algunas características que la diferencian de las que se producen en otras situaciones comunicativas. Aunque como afirma Mehan (1985: 125)

"Discourse in lessons and discourse in everyday life have many features in common."

Por lo que las características que se presenten a continuación no podrán considerarse genuinas o exclusivas de este tipo de discurso, sino que lo que determina la especificidad de este tipo de discurso frente a otros es, en la mayoría de los casos, una cuestión de frecuencia de aparición de alguna de sus características.

Como continúa Mehan (op. cit.: 125) en su exposición,

"Classroom lessons, like other interactionally accomplished events, have a sequential organization, in which talking shifts from party to party as the event unfolds, and a hierarchic structure marked by recurrent behavioural configurations. In lessons, as in other polite speech events, speakers take turns, overlapping utterances are not highly valued, and access to the floor is obtained in systematic ways.

Despite these similarities, there is not one-to-one correspondence between discourse in everyday life and discourse in classrooms."

Aunque el discurso de clase, obviamente, no escapa a las características generales del discurso, sí que deberá tenerse en cuenta la forma en que se producen alguno de los fenómenos comunes a todos los discursos (como las diferentes formas de que disponen los participantes para tomar el turno de palabra o —más específico todavía de este tipo de discurso— quién está capacitado para asignarlo) o la naturaleza de los interlocutores que es especial: de un lado está el profesor, interlocutor singular, del otro, los alumnos, interlocutor plural. Otros aspectos diferenciados son los roles y la edad de los interlocutores por lo que no existe una situación que pueda considerarse de simetría (van Lier, 1995).

### **2.3.2.1. Marcos didácticos**

Van Lier (op. cit.) afirma que el tipo de interacción que se produce en la situación de enseñanza, la interacción pedagógica, presenta unas características que lo diferencian de la interacción que se produce en la conversación. Principalmente ésta se da entre iguales, es por ello que en la interacción didáctica es preferible no utilizar el término conversación. La interacción didáctica se caracteriza por la transmisión de conocimientos por parte de uno de los participantes que intervienen en ella, el profesor, con el objetivo de que éstos sean asimilados por el resto de los participantes, los alumnos. No se puede hablar de la interacción didáctica, según este autor, como un todo uniforme, sino que ésta pueda presentar diferentes características en función de la mayor o menor presencia de los diversos elementos que la configuran.

Así, en la interacción didáctica pueden darse diferentes pasos desde la transmisión de la información hasta la transformación de ésta por parte del alumno en materia susceptible de ser asimilada (ver figura 1). En el diagrama que presenta van Lier pueden observarse los diferentes elementos caracterizadores de la interacción que se produce en la situación de enseñanza, y cómo esos elementos están directamente implicados con factores que determinan una forma determinada de entender la enseñanza, por ejemplo de estar orientada hacia los productos o hacia los procesos, así como una forma de entender la interacción, ya sea simétrica o asimétrica, o el tipo de control que ejerce el profesor sobre el proceso de enseñanza, o cómo es visto el profesor por los alumnos, etc. Con este diagrama puede apreciarse como la interacción es un proceso complejo en el que han de considerarse todos

los elementos que intervienen en la situación de enseñanza, no basta sólo con tener en cuenta a los participantes. También la mayor o menor presencia de cada uno de esos elementos condiciona el discurso generado por el profesor, que es el punto hacia el que nos dirigimos. Para la interpretación correcta del diagrama no ha de considerarse que todos los pasos que en él aparecen han de darse en una clase en concreto, sino que, como puede apreciarse, dependiendo del tipo de clase que se esté realizando, así como la fase o secuencia de la clase que esté transcurriendo, y también en función de la actividad que se esté realizando puede caracterizarse la interacción de una forma u otra. Aunque es posible que puedan catalogarse clases, según la interacción, en un punto determinado, sin haya un progreso hacia el resto de los puntos presentes.

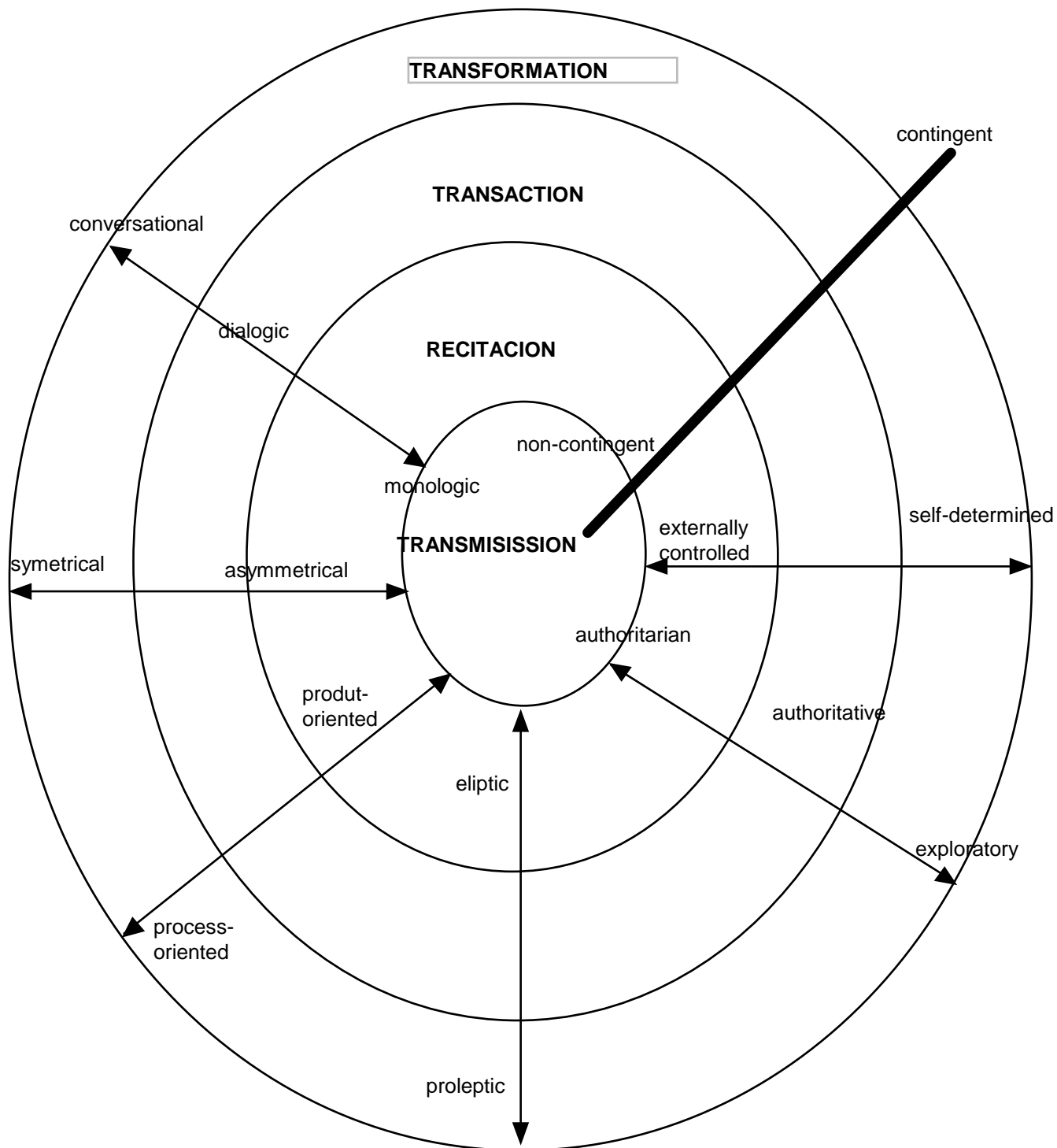


Figura 1. Interacción pedagógica, van Lier (1995)

Por ello, si, como se ha dicho hasta ahora, se considera la situación de enseñanza-aprendizaje como una situación comunicativa con características propias es necesario ver cuáles son éstas. El objetivo de este apartado es, pues, en la medida que sea posible, analizar el proceso constitutivo de una sesión de enseñanza-aprendizaje: la interacción. Ya que como

se ha apuntado anteriormente, la interacción que se produce en el aula a través de la cual se construye una situación comunicativa facilitadora de la transmisión de contenidos es, en realidad, un diálogo difícil de entender para alguien ajeno a éste. Como afirma F. Cicurel (1984: 47-48), siguiendo a Bakhtine, es necesario tener en cuenta una serie de elementos extralingüísticos para llegar a comprender las producciones lingüísticas producidas en el aula. Estos elementos son:

- "- l'horizon spatial et temporel commun; ici la salle de classe
- la connaissance et la compréhension de la situation; ici un professeur expliquant l'usage d'un terme à des élèves
- une position commune des interlocuteurs vis-à-vis de la situation ou "evaluation", que nous comprenons ici comme la connaissance ou l'acceptation de certaines règles de parole spécifiques à la situation d'enseignement/apprentissage."

De tal forma que el desconocimiento del contexto en el que se producen los intercambios, así como de los elementos que intervienen en él hacen que éstos resulten incomprensibles. Es por ello que si se pretende analizar la interacción<sup>33</sup> que se produce en el aula con el objetivo de establecer cuál es su funcionamiento, no puede plantearse un acercamiento a ésta desde un enfoque meramente lingüístico, sino que han de tenerse en cuenta otras aproximaciones que contemplen los distintos elementos que la configuran.

P. Seedhouse (1996) presenta en su artículo, *Classroom interaction: possibilities and impossibilities*, un repaso a los estudios realizados con el objetivo de dar respuesta a la cuestión que él se plantea, si puede considerarse la interacción que se produce en el aula como interacción 'genuina' o si por el contrario el discurso del aula es una variedad institucional de discurso en el que los elementos constitutivos de la interacción se corresponden con los objetivos institucionales. Este autor presenta una perspectiva en el análisis del discurso didáctico que puede resolver muchas de las cuestiones que se han planteado en las últimas décadas, al considerar este tipo de discurso como una variedad institucional que persigue unos objetivos concretos. O como él mismo expone

---

<sup>33</sup>. En esta investigación va a trabajarse con la definición de interacción propuesta por F. Cicurel (1984: 48), "*Interaction* est entendu comme l'interdépendance des comportements langagiers des interlocuteurs en présence et comme le résultat de l'influence exercée par le cadre de la communication sur les échanges."



"It is suggested that a preferable, sociolinguistic approach to communication in the classroom would be to see it as an institutional variety of discourse produced by a speech community or communities convened for the institutional purpose of learning English, working within particular speech exchange systems suited to that purpose. The discourse displays certain distinctive and characteristic features which are related to the institutional purpose.

In others words, it would be more fruitful for ELT classroom research to concentrate on understanding the possibilities inherent in our variety of institutional discourse, than to aim at impossibilities." (op. cit.: 23)

### **A. Diferentes enfoques en el estudio de la interacción en el aula**

Son muchos los estudios que se han realizado con el objetivo de estudiar la interacción que se produce en el aula. Cicurel (1984) propone en su estudio tres enfoques diferentes que pueden explicar las reglas que rigen la interacción en el escenario comunicativo de la clase; por ello para el desarrollo de este punto debe tenerse en cuenta. De esta forma se presentarán los diversos estudios que se han considerado para el desarrollo de esta investigación agrupados en las tres grandes categorías que presenta esta autora.

- El enfoque pragmático, que tiene en consideración los diversos **roles** que ponen en juego profesor y alumnos.
- El enfoque textual, que considera los hechos que aseguran la **cohesión dialógica**.
- El enfoque conversacional, que tiene en cuenta aspectos como la **toma de turnos de palabra**<sup>34</sup>.

En este trabajo además de tener en cuenta la categorización de Cicurel se incluyen otros aspectos pertinentes a ésta como las relaciones que pueden establecerse entre la interacción que se produce en el aula a causa de la metodología didáctica empleada, los objetivos de enseñanza que se propone cubrir el profesor y las actividades que se realizan en el aula.

---

<sup>34</sup> M. Llobera (1996) presenta una propuesta diferente, en algunos aspectos a la de Cicurel, para el análisis de la interacción que se establece en el aula. Este autor contempla cuatro apartados:

“A. Concepts related to the participation framework: Relation between senders and receivers of messages  
B. Concepts related to the organisation of the information: Co-operative principles and implicature: New/Given information, thematization and fronting, etc.  
C. Concepts related to the speech acts theory, speech events, etc.  
D. Concepts related to the organisation of the conversation: Turn taking, turnover signals, repairs and communicative strategies, feed back capabilities, etc.” M. Llobera (1996: 380)

### Rol del profesor y rol de los alumnos en la situación de enseñanza

El discurso de la clase de lengua, como ya se ha adelantado previamente, se caracteriza por su carácter interaccional. La interacción que se da en el aula difiere en algunos aspectos de otras interacciones sociales, estas diferencias son las que caracterizan la vida de la clase. La enseñanza en el aula se desarrolla en una situación social en la que uno de los participantes, normalmente el profesor, se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación (Stubbs, M. 1983/1987). Este control que ejerce el profesor es debido al rol<sup>35</sup> social que tiene asignado dentro del aula<sup>36</sup>. Dentro de ésta es de suma importancia los roles de los participantes en la interacción ya que profesor y estudiantes tienen categorías diferentes que son, en definitiva, las que definen los papeles que deben asumir cada uno (van Dijk, T., 1977). Ya que como apunta Wong-Fillmore (1985) la conducta verbal no es totalmente libre durante el desarrollo de la lección, más bien al contrario, los profesores, sobre todo en los sucesos instruccionales regulan los temas de discusión, son los que deciden quién va a hablar y por cuánto tiempo, además de juzgar lo que tiene que decir el estudiante y cómo tienen que decirlo y, en el caso de que éste no lo haga en la forma esperada, corregirlo.

El profesor tiene el control de dos formas diferentes: estructura la clase mediante la *secuenciación* de actividades y por el conocimiento de los resultados (van Lier, 1988). El control ejercido por el profesor durante la interacción incluye además de la transmisión de información y de nuevos contenidos, la comprobación constante para saber si los alumnos lo siguen. Éste también controla el lenguaje utilizado por los alumnos decidiendo quién, cuándo y cuánto pueden hablar durante el tiempo de clase. Este desequilibrio entre los participantes también se manifiesta en el tiempo del que disponen los participantes para producir discurso. El discurso del profesor es el que ocupa mayor tiempo, además cuando el profesor interactúa pocas veces se dirige a un estudiante de forma individualizada, si no que lo hace con toda la clase; y al mismo tiempo los estudiantes pueden estar interactuando entre

---

<sup>35</sup>. Recogemos la definición de 'papel' de Richards y Lockhart (1994/98: p39), "Un papel puede definirse como la parte que asume el participante en cualquier acto de comunicación (Ellis y McClintok, 1990)."

También han de tenerse en cuenta a la hora de definir los roles, las aportaciones de la Psicología social acerca de las relaciones que se caracterizan por la asimetría existente; y las relaciones que se establecen a partir del poder que unos ejercen, al mismo tiempo sin estar exentas de solidaridad (F. Moreno Fernández, 1998: 150).

<sup>36</sup> Los roles que tienen asignados los profesores en el aula también dependen de la institución en la cual se desarrolla la enseñanza/aprendizaje de la lengua (Richards y Lockhart, 1994). Las responsabilidades que este colectivo ha de asumir no son las mismas si trabajan en una institución pública que si lo hacen en un centro privado, como son las academias de lenguas. En la investigación que se presenta los profesores pertenecen al segundo caso, éstos realizan su labor didáctica en una academia en la que el control del profesor está definido por la dirección del centro.

ellos (Bloome y Theodorou, 1988). Y como afirma Bernstein (Bernstein, 1971b) únicamente estudiando como los profesores controlan el discurso de clase en sí mismo uno puede entonces estudiar como éste además controla la transmisión educacional de conocimiento.

El discurso didáctico se identifica por las características persuasivas que presenta. Éstas se alcanzan a través del uso de diferentes elementos comunicativos, tales como estrategias discursivas, comportamientos no verbales y paralingüísticos, etc. El discurso didáctico persuasivo puede crear lo que Gumperz (1988) denomina "las condiciones previas posibilitadoras del aprendizaje". También Grandcolas (1988) refiriéndose al discurso didáctico asegura que "hay que tener en cuenta otros factores además de los lingüísticos cuando se analiza este tipo especial de discurso que tiene como objeto favorecer el aprendizaje de los alumnos".

Existen estudios realizados dentro del ámbito del análisis del discurso didáctico que no están enfocados hacia sus aspectos más formales —estructura, funciones, fases, formas lingüísticas, etc.—, sino sobre la carga perlocutiva del discurso del docente. Al igual que otros discursos dirigidos a interlocutores plurales, el discurso didáctico tiene un objetivo primordial: influir en los demás, en nuestro caso, influir en los alumnos para provocar determinadas actitudes que favorezcan el aprendizaje. Tal y como pone de manifiesto Castañer (1996: 92):

"L'efecte comunicacional que l'emisor pretén, més que proferir paraules, tendeix generalment a 'convèncer', a produir determinades situacions motivacionals en el receptor. En l'àmbit específic del discurs propi dels docents, hom pot constatar que no només es pretén generar efectes motivacionals diversos en el discent, sinó infondre canvis d'enfocament situacional, de valoracions, d'identitat, de vivències, alhora que tendeix, en major o menor incidència, a implantar nous paràmetres i paradigmes lògics i categorials en els receptors."

Este enfoque pone de manifiesto que el interlocutor con el poder de 'convencer' o de 'implantar nuevos parámetros y paradigmas lógicos' es uno, el profesor, frente al grupo clase que posee un poder limitado, independientemente del número de participantes que lo formen.

Por ello parece necesario tener en cuenta aspectos tales como el que se presenta a continuación: los roles que asumen los diferentes individuos que participan en una sesión de enseñanza-aprendizaje.

Di Pietro (1985) en su exposición afirma que en el aula todos los participantes tienen asumidos cuáles son sus roles y las acciones, que en consecuencia, les corresponden. Los roles que él propone para el profesor son los de proveer un modelo de estructuras en la lengua meta, conducir los *drills* y ejercicios, explicar gramática, corregir errores y evaluar. En cambio, los roles que les corresponden a los alumnos son los de contestar cuando es llamado, responder preguntas cuando sea pertinente, hacer ejercicios, hacer test y ser evaluado. Nótese que ninguna de las acciones que atribuye como propias de los alumnos presenta las características de acciones que se realizan por propia iniciativa, sino que todas responden a requerimientos del profesor.

En la misma línea que Di Pietro se pronuncia A. Tusón (1995). Esta autora expone en un estudio en el que analiza el discurso generado en el aula entre una profesora y los estudiantes, que los roles comunicativos empleados por la primera son los de solicitar, gestionar y evaluar. Mientras que los estudiantes prácticamente nada más activan los roles de contestar, aportando información requerida por la profesora, ya sea porque ella les ha pedido que hablen o porque viendo a alguno con la mano levantada le ha concedido la palabra.

Sinclair y Coulthard (1974), a quienes ya se ha hecho referencia en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo, presentan las siguientes funciones como características propias del discurso del profesor:

- Estructurar: El profesor presenta contenidos, las fases de la lección, la actividad que ha de realizarse, etc.
- Solicitar: Obtener una respuesta del alumno ya sea una respuesta verbal, como física, asignar turnos de palabra, etc.
- Responder: a los requerimientos, dudas, etc. de los alumnos.
- Reaccionar ante las producciones de los alumnos: Es una función que va más allá de una evaluación positiva o negativa, incluye aspectos como una pregunta, la expresión de sorpresa, incluso un silencio y cambio de tema, etc.

Fanselow (1987), en la misma línea que Sinclair y Coulthard, cuando presenta su clasificación de las diferentes partes de una lección, también expone las funciones que caracterizan el discurso del profesor, aunque el nombre dado a las unidades de análisis empleadas por uno y por otros no se correspondan totalmente, sí que existe un claro paralelismo<sup>37</sup>.

Stubbs (1976/84) en su obra, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, cuyo objetivo es la descripción del lenguaje que se genera en el aula, empieza analizando las partes o los elementos que contiene el discurso didáctico. Estos elementos propios del discurso didáctico son los siguientes:

— Términos específicos a la asignatura desconocidos por el alumno. Esto se refiere al uso inintencional por parte del profesor de una terminología que no está dentro del repertorio lingüístico de los alumnos. Este fenómeno se produce, por ejemplo, en contextos tales como la definición de un término nuevo para el alumno, la introducción de nuevos contenidos, etc. En muchas ocasiones, el profesor da por supuesto o no puede evitar el uso de los mismos.

— Términos abstractos. Muy relacionado con el apartado anterior, Stubbs distingue la capacidad del profesor para utilizar palabras que por su nivel de abstracción no pueden llegar a ser usadas por los alumnos.

— Metacomunicación. El autor atribuye al profesor el aspecto metacomunicativo de su discurso ya que el profesor, dado su rol, es el único que puede emitir mensajes que se refieren al control del sistema de comunicación dentro del aula.

— Control para la apertura y cierre de canales comunicativos, así como un control de las conversaciones y su contenido y el uso de las formas del lenguaje.

Vistos los elementos que presenta este autor como componentes del discurso didáctico queda claramente reflejado que este tipo de discurso se caracteriza por un desequilibrio entre las funciones asignadas a los diferentes participantes en éste. Por un lado está el profesor con un saber superior sobre la materia que está impartiendo, además de poseer una competencia comunicativa en la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje también superior; a esta situación hay que añadir que el profesor está en una posición jerárquica de superioridad por el poder que le otorga el espacio en el que se produce la comunicación: la institución escolar.

---

<sup>37</sup> Para una visión más amplia de las categorías que presentan Sinclair y Coulthard, y Fanselow para estudiar el discurso didáctico, remitimos al capítulo V, al apartado dedicado a la selección de un modelo de análisis para aplicar a la muestra que se analiza en este trabajo.

Edwards y Mercer (1988: 147-148) presentan los siguientes aspectos del discurso en clase teniendo en cuenta el rol del profesor.

1. Obtención de contribuciones de los alumnos.
2. Indicadores de la importancia, por ejemplo, enunciación especial, frases tipo fórmulas, omisión de las contribuciones de los alumnos.
3. Indicadores de conocimiento conjunto, por ejemplo, habla simultánea, plurales "superiores", formas repetidas de discurso.
4. Obtención de contribuciones de los alumnos mediante claves.
5. Interpretaciones parafrásicas de contribuciones de los alumnos.
6. Recapitulaciones iterativas.
7. Conocimiento implícito y conocimiento presupuesto.
8. Enseñanza directa a modo de lectura.

Aunque es verdad que el profesor, dado su rol de superioridad frente a los alumnos y por el mayor dominio de conocimientos en las materias que está impartiendo, es el que ejerce el control en la apertura y cierre de canales, así como en la elección del tema y en la duración de las conversaciones; no obstante, es posible observar que en algunos casos es el estudiante el que inicia un tema de conversación de forma espontánea en el transcurso de una lección, interrumpiendo incluso el discurso del profesor. Del mismo modo, en algunas actividades son los alumnos los que han de controlar los mecanismos de apertura y cierre de los canales de comunicación o el uso de las formas del lenguaje; aunque, eso sí, las situaciones en las que normalmente eso sucede están propiciadas y controladas por el profesor. Además éstas se llevan a cabo bajo la supervisión de éste. Si observamos las diez categorías que propone Flanders (1977) en su trabajo con el objetivo de recoger los acontecimientos más significativos de la actuación del profesor y del alumno en el aula, a fin de facilitar al docente un instrumento de investigación de su conducta para que pueda mejorar constantemente su actuación docente, podrá apreciarse que sólo dos de las diez categorías mencionan de forma explícita al alumno.:

1. aceptación de los sentimientos de los alumnos,
2. alabanza,
3. utilización de aportaciones de los alumnos,
4. formular preguntas,

5. explicar o exponer,
6. dar instrucciones (normas),
7. criticar o justificar su autoridad,
8. los alumnos responden a las preguntas del profesor,
9. los alumnos inician la conversación, y
10. silencio o confusión.

La interacción verbal, señala Flanders, es el esfuerzo de comunicación entre el profesor y el alumno empleando fundamentalmente la expresión oral. La interacción educativa es la relación dinámica que se establece entre el profesor y un grupo de alumnos, y la acción directa que se desarrolla entre ellos.

Tras lo expuesto queda patente que, en determinado tipo de clases, el espacio que le queda al alumno en el proceso interactivo que se produce en el aula es bastante limitado. Si se ha incluido la matización de 'determinado tipo de clases' es porque siempre se ha de tener en cuenta que la metodología o el enfoque que se utilice para realizar la tarea didáctica influye directamente en el grado de participación del profesor y de los alumnos. Como afirman Richards y Rodgers (1985: 21)

"Teachers roles, too, must ultimately be related both to assumptions about content and, at the level of approach, to particular views of language and language learning. Some instructional systems are totally dependent on the teacher as the source of knowledge and interaction; others see the teacher's role as catalyst, consultant, diagnostician, guide, and model for learning; still others try to teacher-proof the instructional system by limiting teacher initiative plans. Teacher and learner roles define the type the interaction characteristic of classroom in which a particular method is being used. Teacher roles in methods are related to the following uses: the types of functions teachers are expected to fulfil (e.g., practice director, counsellor, model) the degree of control the teacher is responsible for determining linguistic content, and the interactional patterns assumed between teachers and learners."

En el caso que nos ocupa, aunque los profesores, cuyo discurso es objeto de estudio, hayan definido sus clases como pertenecientes al enfoque comunicativo es posible aplicar lo expuesto hasta ahora para la situación en las que estas se producen.

A continuación presentamos un fragmento incluido en la obra de Richards y Rodgers (1986: 77) y en la de Richards y Lockhart (1994: 98) en el que se describen los roles del profesor en la enseñanza comunicativa de lenguas.

"El profesor tiene dos papeles principales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase y entre los participantes y las diversas actividades y textos. El segundo papel es actuar como participante independiente en el grupo de enseñanza-aprendizaje. Este segundo papel está estrechamente relacionado con los objetivos del primero y surge de él. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios para el profesor; primero, como organizador de recursos y como recurso en sí mismo; segundo, como guía para los procedimientos de clase y las actividades (...). Un tercer papel del profesor es el de investigador y alumno, que tiene mucho que contribuir en lo que se refiere a conocimiento apropiado y a habilidades, experiencia real y observada de la naturaleza del aprendizaje y capacidades organizativas." (Breen y Candlin, 1980: 99).

Estos autores (op. cit. pág. 95) continúan su exposición ofreciendo los papeles que algunos profesores desempeñan teniendo en cuenta la institución para la que trabajen. Ellos hablan de que el profesor es analista de necesidades, responsable del currículo, elaborador de materiales, orientador, tutor de profesores, miembro de un equipo, investigador, profesional. En el listado que presentan aparecen algunos aspectos que se quedan fuera de las responsabilidades de los sujetos cuyo discurso ha sido objeto de estudio en esta investigación, aspectos tales como el de analista de necesidades, responsable del currículo, orientador, tutor de profesores o investigador. Las primeras tareas citadas son realizadas por el jefe de estudios del centro y la última, si alguien desea asumirla debe hacerlo al margen de la institución.

El rol que Aranguren (1986) otorga al profesor es ser la figura clave de la interacción entre la sociedad, la escuela y el niño. Asimismo, el profesor Aranguren afirma que, debido a que nuestra sociedad no es unitaria sino pluralista, la escuela debe transmitir valores emergentes surgidos de la necesaria comunicación entre la sociedad y la escuela. Finalmente, añade que la escuela no debe adoctrinar, sino impartir una enseñanza crítica, analítica y racional.

#### Distribución de turnos de palabra

Desde el ámbito de la sociolingüística se ha estudiado la conversación con el objetivo de establecer cuáles son las normas que regulan este tipo de intercambio social, además de llegar a establecer cuáles son las unidades que lo configuran y cómo éstas se interrelacionan.



En este apartado se tratará de una de las unidades de análisis de la conversación: el turno<sup>38</sup> por las características diferenciadoras que presenta en el discurso didáctico frente a otro tipo de intercambios comunicativos.

En las conversaciones naturales, la mayoría de los interlocutores tiene el mismo rango; una edad más o menos simétrica; no se da la presencia de una figura, que a modo de animador, incita al resto de los interlocutores a participar; los derechos de toma de palabra se reparten de forma igualitaria entre los hablantes. Puede decirse cualquier cosa en cualquier momento si se respeta la organización existente en cuanto a la toma de turnos en cada cultura, tal y como afirman Sacks et. al (1974, 1977). Estos autores tras estudiar multitud de intercambios comunicativos llegan a establecer cuáles son estas reglas en la conversación. Pero esas normas no pueden aplicarse a la situación didáctica ya que ésta no puede considerarse una conversación natural.

La forma como se distribuyen los turnos en una interacción, si éstos pueden tomarse libremente o si, por el contrario, son controlados por alguno de los participantes, la duración de cada uno de esos turnos o el número de turnos utilizados por los que intervienen en una situación comunicativa, puede arrojar una valiosa información para determinar las características de dicha interacción. De tal forma que esa información puede esclarecer si realmente se trata de una conversación natural o de otro tipo de situación comunicativa. Así lo han entendido los analistas del discurso y los investigadores del aula. Van Lier y Matsuo (sin fecha) presentan un estudio en el que se analizan interacciones entre hablantes con diferentes niveles de competencia lingüística en la lengua utilizada. Estos autores, en su estudio, observaron cómo la estructura de la interacción puede variar, atendiendo a la igualdad<sup>39</sup> o desigualdad de los hablantes. Los hablantes nativos (frente a los no nativos)

---

<sup>38</sup>. En otro apartado de este capítulo ya se han definido las unidades de análisis, aquí repetimos la de Van Dijk (1980/1995: 107). Este autor considera los turnos en una conversación como unidades de segmentación que se definen por un cambio de hablante; atraviesan las fronteras de la oración o del acto de habla.

<sup>39</sup>. Éstos autores el concepto de 'igualdad' lo utilizan para referirse a las relaciones entre los interlocutores en términos de:

- a) estatus social o rol
- b) competencia en el dominio de conocimientos relevantes o estrategias
- c) proficiencia en el uso conversacional de la lengua
- d) autoridad o poder de algún otro tipo.

En la misma línea se pronuncia M.C. Bobes (1992), en su obra *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*. Esta autora al dar la definición de diálogo pone como premisa para considerar a una interacción como tal, que exista igualdad de condiciones entre los interlocutores para poder intervenir libremente.

fueron los que ejercieron mayor control sobre los turnos. Éstos fueron usados para solicitar respuestas del compañero y controlar los inicios y finales de presentación de unidades temáticas. Además, también se observó que existe un tipo de turnos<sup>40</sup>, los que tienen como función hacer que la conversación avance, que son empleados mayoritariamente por el hablante más competente.

Las características que estos investigadores presentan sobre ese tipo de interacción, que no puede considerarse una conversación, serían aplicables a la situación didáctica, pero, además de los aspectos relacionados con la superioridad lingüística, deberían incluirse los aspectos relacionados con el rol de superioridad que detenta el profesor en el aula. Entonces, por lo que se lleva dicho hasta ahora, ya puede afirmarse que en el aula la interacción que se produce no puede considerarse 'conversación', o al menos no todas las interacciones se corresponden con conversaciones igualitarias. El término 'conversación' en la situación didáctica tiene un uso específico, ya que sólo puede denominarse de este modo a un número muy limitado de interacciones.

Pero, si en la conversación natural puede hablarse de un sistema organizado de turnos, en la interacción didáctica también puede plantearse un sistema de organización aunque con características propias. Como afirma Kramsch (1991) en el discurso didáctico, el rol institucionalizado del profesor y la necesidad de una repartición ordenada de la toma de turnos entre los alumnos que forman el grupo dan a éste el control casi absoluto de los turnos de palabra. Es el profesor el que invita a los alumnos a participar en la interacción. Esta acción la realiza, generalmente, dirigiéndose a él por el nombre, o a través de algún comportamiento no verbal. Por lo que en la situación didáctica debe hablarse en muchas situaciones de 'asignación' de turno y no de toma de turnos. Además el alumno que desea intervenir debe solicitar permiso, alzando la mano (o de alguna otra forma que se haya establecido previamente), y esperar que éste le sea concedido. De igual forma el profesor puede interrumpir la intervenciones de los alumnos, asignándose él mismo el turno de palabra, porque desee hacer una corrección, porque considere que el estudiante ya ha hablado suficiente o porque crea que es el momento de que otro participante intervenga, cosa que pocas veces realizan los alumnos.

---

C. Kerbrat-Orecchioni (1992) también considera las interacciones que se producen entre nativo y no nativo como conversaciones no igualitarias por las diferencias de rol, estatus, dominio de la lengua, etc.

<sup>40</sup>. Estos turnos son denominados 'marcadores de empatía', los definen como breves estructuras con contornos entonativos marcados como *Really?*, *Yeah?*, que se corresponderían en español con '¿de verdad?', '¿sí?'.

En el análisis de la muestra de esta investigación se parte de las características ofrecidas por van Lier y Matsuo (op. cit.), y no del análisis de la conversación, de forma que se hablará de **asignación de turnos**, y no de toma de turnos. Ya que en las interacciones analizadas, son mínimas las intervenciones de los alumnos que se han producido de forma espontánea, en la mayoría de los casos ha sido el profesor el que ha asignado los turnos a éstos para que intervinieran. Pero con ello no quiere decirse que no exista una organización en la distribución que se hace de éstos en las interacciones. Como afirma Van Dijk (1980), los participantes por el conocimiento que poseen del contexto y del marco en el que se desarrolla la interacción utilizan las estrategias adecuadas para que exista una coherencia global entre las acciones que realizan.

#### Estrategias de cohesión diálogica

El estudio del discurso desde un enfoque textual ha intentado dar explicaciones a aspectos tales como el tópico o tema del discurso, la introducción de éste, el tratamiento que se le da, etc.; las relaciones funcionales entre las diferentes partes que integran el discurso; o la cohesión que se establece entre las diferentes intervenciones que emiten los participantes en la conversación.

En cuanto al primer aspecto mencionado, Brown y Yule (1993: 95), en su obra *Análisis del discurso*, manifiestan la dificultad de un planteamiento que sea operativo en el estudio del tema o tópico del discurso:

"Nosotros defenderemos la tesis de que todo intento formal de identificar el tema está condenado al fracaso, pero que el análisis del discurso puede recurrir con provecho a nociones del tipo 'habla de acuerdo con el tema', 'el tema del hablante' dentro del 'marco temático'."

La dificultad planteada por estos autores puede entenderse cuando se trata de identificar temas de textos amplios o de conversaciones espontáneas. Pero el discurso didáctico, aun siendo un discurso interactivo, posee unas características propias que lo alejan de la conversación espontánea que se produce entre individuos en una situación igualitaria. Por lo que esa dificultad en el discurso didáctico que se produce en el aula puede verse reducida, ya que el tema en torno al cual gira la interacción en muy pocas ocasiones es algo imprevisible,

que surge de forma espontánea entre los participantes. Más bien al contrario, el tema que centra la interacción suele estar fijado de antemano por uno de los participantes, el profesor.

Dadas las características de la interacción en el aula sí que puede trabajarse con una definición de tema que resulte operativa para esta situación concreta. N. Saló (1990: 91) define este término como

"(...) una representació que concreta tota la informació d'un text; és el resultat de la interpretació que el lector/oient és induït a donar d'un text."

En muchas ocasiones éste es presentado por el profesor de forma directa, de tal forma que los alumnos no deben llegar a realizar ese trabajo de inducción, del que nos habla Saló, para llegar a establecer cuál es el tema en torno al cual gira la interacción que se produce en el aula. Esta forma de presentar el tema, de forma tan directa, en el tipo de interacción que nos ocupa, y que difícilmente sería aceptable en otras situaciones, es posible por la situación concreta en la que ésta se produce.

Como podrá verse en los datos que forman nuestra muestra, la introducción y presentación del tema en la mayoría de los casos es llevada a cabo por el profesor, incluso en esas fases de la clase en las que parece que hay un ambiente distendido y la interacción no se centra en contenidos formales, como es el caso de la fase de discurso social que se produce al inicio de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Aunque también hay que decir que en algunos casos los alumnos en sus intervenciones espontáneas han introducido temas que se han desviado del objetivo de enseñanza fijado por el profesor, en esos casos el profesor ha reconducido la interacción hacia el tema presentado por él. Por lo que los fragmentos de interacción o el tiempo dedicado a un tema presentado por el profesor y el que se dedica a un tema presentado por alguno de los alumnos presenta un gran desequilibrio.

El profesor además de introducir el tema del discurso es, generalmente, quien lo gestiona. De esta forma la intervención de los alumnos se limita a cooperar con el profesor en la elaboración compartida del contenido del tema presentado y a añadir nuevos elementos del contenido que en ningún momento son fruto del azar. El profesor con sus intervenciones propicia que las intervenciones de los alumnos con relación al tema vayan desarrollándose en la dirección que él ha previsto. De ahí la importancia del proceso de interacción que se produce en el aula, ya que es a través de éste que el profesor de forma conjunta con los

alumnos construye un discurso que contiene aquellos aspectos considerados fundamentales para el tema presentado.

Por lo que se ha dicho hasta ahora parece claro que el discurso fruto de la interacción entre el profesor y los estudiantes presenta unas características que lo diferencian de otros tipos de interacciones sociales. Diferentes autores, entre ellos Hatch (1978), Long y Sato (1983), Richards (1985), Edwards y Mercer (1988), Richards, J. y Lockart, C. (1994) han estudiado el discurso generado en el aula en la interacción que se produce entre profesores y estudiantes y han visto que el tipo de intercambios difiere en algunos aspectos de los que se dan en otras situaciones sociales, o al menos hay una diferencia cuantitativa en algunas de las características que presentan. Ellos lo ejemplifican a través del uso que se hace en el aula de las preguntas<sup>41</sup>.

Edwards y Mercer (1988. 61) en su obra exponen lo 'sorprendente' que es la situación de enseñanza, ya que si el profesor es el que sabe más en esa situación, resulta extraño que sea éste el que realice preguntas a los alumnos para que éstos las respondan. Ellos, en su interés por explicar la alta frecuencia de estructuras interrogativas en el discurso del profesor, indagan sobre el valor dado a las preguntas desde las diferentes teorías didácticas, por lo que afirman que

---

<sup>41</sup>. El análisis de las estructuras interrogativas que aparecen en el discurso no es un foco de atención exclusivo de los estudios de adquisición de segundas lenguas. Este interés ya aparece en los estudios de adquisición de primeras lenguas.

E. Ochs, *et. alt.* (1983) estudian el uso de las preguntas en la interacción que se establece entre adultos y niños; estos autores afirman que el 50 por ciento del habla que el adulto dirige al niño son preguntas. Éstas cumplen la función de reclamar la atención del niño, raramente aparecen como verdaderas solicitudes de información; y preguntar por preocupaciones o asuntos inmediatos.

E. Hatch (1978) También señala la importancia de las preguntas en la interacción entre el nativo y el no nativo, comparando esta situación con la que se produce en la interacción de niños con adultos. En la situación que nos ocupa, esta autora señala que la presentación del tópico se realiza a través de una pregunta del tipo *WH-question* realizada por el nativo. Ésta va precedida de algún tipo de señal para que el aprendiz preste atención. Estas preguntas ayudan al aprendiz a identificar el tópico de la conversación.

También hay que mencionar el trabajo de Escandell (1999), en el que presenta una clasificación para distinguir los diferentes tipos de preguntas: preguntas reales, de examen, interrogativas problemáticas e interrogativas deliberativas. Esta autora define las preguntas de examen como aquellas que se formulan para saber si el interlocutor conoce o no la solución. "Su especificidad deriva de la situación institucional que las rodea, de acuerdo con la cual típicamente (...) quien formula la pregunta sabe la respuesta, y sólo quiere saber si el destinatario también la conoce." (pág. 3974-3975)

"Tradicionalmente, las preguntas se han utilizado para comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje rotativo. La enseñanza progresista da una importancia aún mayor a las preguntas y las considera vitales para estimular el pensamiento y la discusión de los alumnos."

Richards (1985: 93), en la misma línea que los autores anteriores, afirma que el uso de las preguntas en la clase de lengua es uno de las técnicas más viejas de enseñanza de lengua.

"Questions in the language classroom is one of the oldest techniques of language teaching. Questions are used to provide models for transformation, repetition, and manipulation exercises, to test comprehension, and to maintain an acceptable ratio of student-teacher participation in the learning process."

A la hora de caracterizar los objetivos de las preguntas realizadas en el aula Edwards y Mercer (op. cit. pág 61-62) exponen que

"Naturalmente, con las preguntas que hacen los maestros a los alumnos nos enfrentamos a un fenómeno muy diferente del que ocurre cuando los alumnos hacen preguntas a los maestros. Mientras los alumnos pueden estar buscando información, guía o permiso para hacer algo, el maestro está comprobando que los alumnos saben lo que deben saber, poniendo a prueba sus conocimientos, comprobando si prestan atención, definiendo su agenda en cuanto a pensamiento, acción y discusión. En el sentido más directo, la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información. Forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común (véanse EDWARDS y FURLONG, 1978; HAMMERSLEY, 1977; MEHAN, 1979; MACLURE y FRENCH, 1980)."

Por lo que las preguntas presentes en el discurso propia de la situación de enseñanza-aprendizaje cumplen unas funciones diferentes a las que estas pueden presentar en otras situaciones comunicativas; además de convertirse estas en fenómenos caracterizadores del discurso didáctico, por lo que su presencia puede considerarse como un rasgo caracterizador de este tipo de discurso como un género propio.

Además, Richards (Op. cit. pág. 93) en la obra mencionada líneas más arriba afirma que las preguntas realizadas en clase pueden dividirse en dos grupos:

"Wh-question, which begin with a wh-word such as *who, when, or why*, and yes/no questions, which begin with an auxiliary verb. Although there is no grammatical limitation to the type of answer possible as a reply to a who-question, teachers and textbooks often demand that yes/no question be answered with *yes or no* and repetition of the verb auxiliary used in the question (...)."

Según este autor la justificación para esta práctica común en el aula es que es de esa forma como habla la gente; y que ese es un patrón fácil y práctico de adquirir por los alumnos que deben aprenderlo. Richards cuestiona esas justificaciones ya que según su experiencia, ese tipo de intercambio no se produce en conversaciones normales, además de que tampoco esté demostrado lo expuesto en la segunda premisa.

Continuando con el mismo tema, Richards y Lockart (1994) al abordar el tema del uso de las preguntas en la enseñanza de lengua apuntan que más de la mitad de la clase se desarrolla a través de preguntas y respuestas y creen que esto es así por las siguientes cuestiones:

1. Estas simulan y mantienen el interés de los estudiantes.
2. Animar a los estudiantes a pensar y a focalizar su atención sobre el contenido de la lección.
3. Hace posible a los profesores *elicitar* estructuras particulares o elementos léxicos.
4. Posibilita a los profesores comprobar (chequear) la comprensión de los estudiantes.
6. Anima a los estudiantes a participar en la lección. (Richards y Lockhart, op. cit. pág.172)

Estos autores dividen las preguntas en tres categorías:

1. De procedimiento. Están relacionadas con las rutinas y la dinámica de clase y no con el contenido de enseñanza.
2. Convergentes. Son las preguntas breves sobre un tema, normalmente exigen una respuesta del tipo si/no del alumno. No se espera de los alumnos un trabajo de reflexión para que puedan ser contestadas. Estas preguntas se corresponden con las llamadas *Display questions* (Long y Sato 1983), en las que se plantea al alumno preguntas de las que el profesor ya conoce la respuesta, a menudo estas preguntas tienen como objetivo la práctica de una estructura previamente presentada, por lo que el grado de reflexión que se le exige al alumno es mínimo.

3. Divergentes. Estas preguntas exigen al alumno un nivel alto de reflexión para ser contestadas, a la vez que se espera que la respuesta sea larga. Éstas se corresponden con las *Referential questions* (Long y Sato 1983), ellos las definen como preguntas cuyas respuestas no conoce el profesor y que son las propias de los discursos que se producen en situaciones comunicativas fuera del aula.

La diferencias en cuanto a presencia-ausencia de los diferentes tipos de preguntas varía en función de la metodología empleada en la sesión de enseñanza-aprendizaje, y también depende de los papeles que asuman el profesor y los alumnos. Por ello es de especial interés para el análisis de la muestra de esta investigación, la categoría que se ha presentado en segundo lugar, ya que en los discursos que se analizan se deja poco espacio para que el alumno pueda proporcionar su propia información.

Por todo lo que llevamos dicho hasta hora, queda claro, a través de los diferentes estudios que se han citado, que el discurso que se desarrolla en el aula presenta unas características que permite que se estudie de forma independiente. En el siguiente apartado se tratará este tipo de discurso: el discurso didáctico y una de las características que lo diferencian respecto a otras situaciones comunicativas, su carácter interactivo.

La importancia dada la interacción que se produce en el aula no es exagerada, la clase se construye a través de la interacción entre los participantes y contexto. Además, como R. Ellis (1988: 95) afirma la interacción contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno,

"Interaction contributes to development because it is the means by which the learner is able to crack the code. This takes place when the learner can infer what is said even though the message contains linguistic items that are not yet part of his competence and when the learner can use the discourse to help him modify or supplement the linguistic or supplement the linguistic knowledge he has already used in production."

Además de los aspectos citados ha de tenerse en cuenta que la interacción en el aula no se produce sólo entre los individuos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que existen otros elementos como la metodología o el enfoque didáctico empleado, los objetivos de enseñanza que se ha propuesto el profesor, los materiales que se utilizan, o las actividades que se realizan que determinan las características de ésta.



### Interacción y metodología de enseñanza

Al hablar de las características de la interacción que se genera en el aula no puede dejarse de tratar un aspecto tan importante como el de la metodología o el enfoque didáctico del que se parte para la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. Como afirman Richards y Lockhart (1994/98: 128)

"Una idea común que subyace en distintos métodos de enseñanza de lengua es que el aprendizaje de lenguas es sumamente interactivo. En la enseñanza se dedica mucho tiempo a la interacción entre profesor y alumnos y a la interacción entre los propios alumnos. Se cree que la calidad de esta interacción tiene una influencia considerable en el aprendizaje (Ellis, 1985)."

Si se revisan las distintas metodologías que han existido en la enseñanza de lenguas puede comprobarse que el papel que desempeña el profesor en cada una de ellas es diferente, lo que implica un tipo de interacción también diferente.

En los primeros métodos existentes, el profesor asumía el rol de persona con mayor grado de conocimiento en el aula y, por lo tanto él se constituía en el responsable de gestionar la transmisión de contenidos y de controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción de la enseñanza implica que la interacción se centra en el profesor, siendo éste el protagonista de las acciones que se desarrollan en la clase. En los métodos didácticos de las últimas décadas la concepción de la enseñanza ha variado, traspasando el protagonismo del profesor a los alumnos, lo que conlleva que la interacción se centre en los alumnos, y que éstos sean los responsables de su propio proceso de aprendizaje.

La muestra que es objeto de análisis en este trabajo se desarrolla dentro de los parámetros del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, según la información que se proporciona sobre la metodología empleada en el centro académico, y según las afirmaciones de los profesores responsables de impartir las sesiones registradas.

La concepción de enseñanza que hay detrás de este enfoque también tiene sus implicaciones en el diseño de actividades que se utilizan para favorecer el aprendizaje. Estas actividades siempre se conciben teniendo en cuenta que han de ser comunicativas, por ello se centran en la interacción entre éstas y los alumnos, y entre éstos con el resto del grupo y el profesor. Richards y Rodgers (1986: 76) lo explican de la siguiente forma:

"The range of exercise types and activities compatible with a communicative approach is unlimited, provided that such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction."

Para conseguir esos objetivos los profesores se han visto obligados a cambiar su forma de actuación en el aula, como afirma A. Sánchez (1997: 199)

"(...) los profesores, habituados a otro tipo de trabajo y de ejercicios, se han visto en la necesidad de cambiar sus esquemas y sus procedimientos."

### Interacción y objetivos de enseñanza

Por otro lado, como ya se ha anunciado, también los diferentes objetivos de enseñanza marcados por el profesor requieren un tipo de intervención diferente por parte de los alumnos, por lo que determinan el tipo de interacción que se produce en el aula.

Dentro del enfoque comunicativo los objetivos de aprendizaje están encaminados a conseguir que el alumno adquiera una buena competencia comunicativa en la lengua meta. Esta competencia comunicativa se adquiere a través de procesos que en sí mismos sean comunicativos. Por lo que priman en todo momento micro-objetivos de enseñanza que persigan ese fin, ya que este enfoque pone especial énfasis sobre la práctica como una forma de desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos. Se supone, pues, que la interacción que se dé durante el proceso que lleve a la culminación de esos objetivos ha de basarse en situaciones comunicativas que se aproximen lo máximo posible a situaciones comunicativas reales, por lo que el tipo de interacción que se produzca debería ser similar a la que se produce en otras situaciones comunicativas posibles fuera del aula.

Cicurel (op. cit.: 54) señala que para interpretar las interacciones que se producen en el aula es necesario comprender cuáles son los micro-objetivos que el profesor se ha fijado. Los objetivos de enseñanza pueden ser de diferentes tipos como contenidos formales, informativos, culturales, etc. y el alumno, como participante en la interacción debe saber cuál es; de no ser así, el alumno puede sentirse desconcertado.

En función de los distintos objetivos y de forma interrelacionada con la metodología que se siga, la actuación lingüística del profesor puede variar y, como consecuencia, implica un determinado tipo de interacción con el alumno. Si el objetivo de enseñanza es un contenido formal posiblemente la interacción que se produzca podrá contener más intervenciones, por parte del profesor, que tengan una función evaluadora o correctora sobre la forma, en oposición a otro tipo de objetivos. Por ello es importante poder delimitar de forma precisa cuáles son los micro-objetivos fijados por el profesor y, de este modo, interpretar el tipo de interacción que se produce.

### Interacción y actividades

Como afirma Cicurel (1984: 52) la clase de lengua engendra gran variedad de actividades pedagógicas diferentes que no requieren de los alumnos el mismo tipo de participación. Por un lado, esta autora habla de las 'actividades explícitamente metalingüísticas', como ejercicios, comprensiones escritas u orales de textos, en los que se pide a los alumnos que realicen un trabajo sobre la lengua, sobre el código. Por otro lado, presenta las actividades de simulación, en las que la consciencia metalingüística es menor; en estas actividades se pide a los alumnos que reproduzcan de forma aproximada comunicaciones similares a las que se producen fuera del aula. Y por último, existen ciertas actividades en las que prevalece la búsqueda de información sobre el trabajo sobre el código.

Para realizar actividades de cada uno de los grupos presentados, los alumnos deberán interactuar de forma diferente. En las primeras, la interacción se llevará a cabo entre el alumno o los alumnos y las muestras lingüísticas que estos deban manipular, la posibilidad de tomar decisiones o de cambiar de tema es casi imposible; esta situación parece que varía en las actividades englobadas en los otros dos grupos.

En el trabajo de E. Hatch (1992), puede observarse como ella divide las posibles clases que pueden darse, dependiendo de los diferentes tipos de interacción que se produzcan. Para esta autora hay cuatro tipos de clase predominante en función de cómo se organicen las actividades de clase y según el tipo de actividad que se lleve a cabo. La más común es la que se centra en la interacción del profesor con todos los estudiantes como grupo. El segundo tipo de interacción es la que se establece entre el profesor y algunos de los estudiantes como grupo. En el tercer tipo se encuentra la interacción que se establece entre los estudiantes cuando trabajan solos, de forma individual, en su sitio, y el profesor está presente para

prestar la ayuda que sea necesaria. Y por último, los pequeños grupos que trabajan solos y que cuentan con la supervisión del profesor.

Esta clasificación recuerda a la realizada por Flanders (1977), quien caracteriza la interacción que se produce en el aula en función de las acciones que se estén llevando a cabo y los roles que profesores y alumnos asuman.

1. La centrada en el profesor se caracteriza por el máximo protagonismo de éste como transmisor del conocimiento y poseedor de la capacidad de tomar decisiones. El papel del alumno se limita a ser un simple cooperador dependiente en el proceso educativo.
2. La centrada en el alumno está caracterizada por ser éste el protagonista y por el papel secundario que adopta el profesor ya que debe renunciar a toda pretensión de imponer su criterio.

Además, también ha de tenerse en cuenta que la interacción que se establece en la situación de enseñanza-aprendizaje con los materiales y a través de éstos está directamente relacionada con:

1. El método o enfoque de enseñanza empleado. Como afirma W. Klein (1986: 20) en la enseñanza más tradicional al alumno no se le proporciona más que una descripción de material lingüístico procedente de la lengua meta. En cambio, en los enfoques comunicativos al alumno se le proporcionan actividades y muestras de lengua que le permitan interactuar de forma similar a como se hace en la vida real.
2. La selección que se haga de las actividades de acuerdo con los objetivos de enseñanza fijados por el profesor. Si se trabajan aspectos formales de la lengua es posible que las actividades propuestas por el profesor impliquen una interacción entre el alumno y los materiales propuestos para ese fin. Sin embargo, si lo que se trabajan son los aspectos relacionados con el uso de la lengua, posiblemente el profesor planteará actividades en las que los alumnos deberán interactuar además de con los materiales con alguno o algunos de sus compañeros.

Como se ha visto, las características de la interacción en la clase nacen de la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, ésta está basada en el contacto continuo y constante entre los participantes. La interacción en la clase se desarrolla de una forma dinámica entre el profesor y los estudiantes, gracias a la relación e intercambio existente

entre el primero y el grupo clase. Dentro de esta relación es imprescindible que se llegue a una estabilidad para que puedan, a partir de la misma, darse cambios. La estabilidad se consigue mediante las rutinas de clase, éstas refuerzan las perspectivas de conducta y las acciones, como un marco de trabajo en el cual se mueven profesor y estudiantes para alcanzar el equilibrio entre los motivos de conflicto y su propia imagen. Estos patrones de actividades o rutinas de clase no son precisamente procedimientos de enseñanza y aprendizaje, sino que éstos, y es lo más importante, son las formas de rutina a través de las cuales el profesor y los estudiantes juegan sus roles y regulan las relaciones entre ellos (Prabhu, N., 1987). Estas rutinas de clase se establecen durante las primeras sesiones que comparte el profesor con su grupo de estudiantes y es importante que esto suceda así para que la clase pueda discurrir sin problemas.

#### **2.4. Perspectiva ideacional**

Hasta este momento toda la información bibliográfica a la que se ha hecho referencia presentaba como objeto de estudio la situación de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la conducta observable, ya sea de profesores, ya sea de alumnos; aunque fuera con diferentes objetivos. Pero, como afirman Long y Richards (1996) existe otro paradigma de investigación diferente que pretende dar explicación a lo que sucede en el aula analizando no los hechos, sino las ideas que los participantes tienen sobre esos hechos.

"(...) an approach which is based on a qualitative or interpretative approach to teaching research and which seeks to understand teaching from the inside rather than from the outside, that is, from the point of view of the participants themselves."

Este planteamiento implica la necesidad de tener en cuenta aspectos que hasta hace un par de décadas apenas habían sido considerados. Para entender lo que sucede en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras, no sólo han de investigarse cuestiones relacionadas con la metodología empleada, el tipo de discurso que se genera, las actividades que se realizan, cómo se trata el error, etc., sino que también han de tenerse en cuenta las dimensiones cognitivas de la enseñanza y contemplar cómo las creencias de los participantes o la concepción que estos poseen del concepto de enseñanza-aprendizaje o de la materia que se enseña inciden, de igual forma que los aspectos antes mencionados, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio de paradigma en la investigación obliga a que el hecho comunicativo que sucede en el aula se contemple no sólo desde la lingüística (teniendo en

cuenta las características del sistema lingüístico o código) o la sociolingüística (atendiendo a las características de la situación comunicativa en la que se produce el discurso), sino también, desde el pensamiento pedagógico.

#### **2.4.1.1. Diferentes enfoques para acercarse al sistema de creencias del profesor**

En este apartado se intentará recorrer el camino que han seguido diferentes investigadores, desde distintos ámbitos de estudio, para llegar a establecer cómo deben ser estudiadas las creencias de los profesores y cómo inciden éstas en la actuación didáctica del profesor. Para ello se tendrán en cuenta:

1. Los estudios realizados desde la psicología cognitiva que analizan los pensamientos del profesor sobre la enseñanza.
2. Los trabajos que han partido de la pedagogía.
3. Los análisis realizados desde un enfoque antropológico que apuntan la importancia de la cultura de enseñanza.
4. Trabajos realizados intentando aunar los paradigmas anteriores, a los que también se les suma el análisis del discurso, con el objetivo de establecer cómo analizar las creencias de los profesores.

Ya que como afirman Richards y Lockhart (1994: 34) pág 34

"Para tratar de comprender cómo los profesores se enfrentan a estas dimensiones de la enseñanza, es necesario examinar las creencias y procesos de pensamiento que subyacen en las acciones de los profesores. Esta visión de la enseñanza implica una dimensión cognitiva, otra afectiva y otra conductual. (...) Se basa en la presuposición de que lo que los profesores hacen es un reflejo de lo que saben y creen, y que el conocimiento de los profesores y el 'pensamiento' de los profesores proporciona la base o el esquema que guía las acciones que llevan a cabo en el aula."

#### **A. Psicológico**

Los estudios realizados desde el ámbito de la psicología sobre la enseñanza abarcan aspectos muy diferentes a los tratados hasta este momento. Si ha sido necesario en la presente investigación echar mano de estos estudios ha sido para poder enmarcar un aspecto clave para su desarrollo: las creencias de los profesores cuyo discurso ha sido objeto de estudio

con el objetivo de encontrar explicaciones válidas a algunos de los fenómenos presentes en sus discursos. De esta forma, los estudios procedentes de la psicología se han considerado imprescindibles ya que éstos proporcionan respuestas a algunas de las cuestiones planteadas que no podían ser contestadas desde el ámbito del análisis del discurso. Ha de decirse que no se pretende hacer un estudio exhaustivo de los aspectos psicológicos de los participantes como elementos configuradores de la comunicación que se presenta en el aula; sino que de la psicología, por no ser nuestro ámbito de estudio, se han tomado aquellos conceptos que se han considerado necesarios para indagar sobre las creencias que los profesores manejan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el ámbito de la psicología se han llevado a cabo distintas investigaciones con el objeto de analizar diferentes aspectos que ayuden a entender mejor el proceso de enseñanza, atendiendo a las conductas y reflexiones de los participantes. Para ello se ha seguido una metodología que ayuda a extraer información sobre cómo los participantes ven lo que sucede en el aula; es decir los datos que se analizan son los derivados de actos de introspección, como los cuestionarios, las entrevistas, los diarios de clase. Además, también se recogen grabaciones de clases, notas de observación de éstas para que los participantes reflexionen sobre el porqué de algunas de sus actuaciones e intenten explicar las razones que hay detrás de ellas.

### **Procesos de reflexión de los profesores**

C. M. Clark y P. L. Peterson (1986) en su artículo presentan una revisión bibliográfica para establecer cuál es el estado de la cuestión sobre 'los procesos de reflexión de los profesores'. Para ello estos autores toman como referencia varios aspectos fundamentales en el contexto psicológico de enseñanza y, en concreto, en el pensamiento del profesor: las planificaciones y la toma de decisiones que realizan, sus juicios, sus teorías implícitas, sus expectativas y sus atribuciones. Las conclusiones a las que llegan son las siguientes:

"(...) we can say that teachers do seem to hold implicit theories about their work and that these conceptual systems can be made more explicit through a variety of direct and indirect inquiry techniques. Even within what appear to be relatively homogeneous groups of teachers (...) there is wide variation in the content and orientation of teachers' implicit theories." (op. cit.: 291)

Estos autores, en su revisión bibliográfica, apuntan los diferentes términos que pueden encontrarse para denominar el aspecto que ellos analizan. Éstos son: perspectiva personal del profesor, sistema conceptual, principios de práctica, sistema constructo y teorías implícitas.

"Although each of these terms has a somewhat different meaning, they hold in common the idea that a teacher's cognitive and other behaviours are guided by and make sense in relation to a personally held system of beliefs, value and principles." (op. cit. :287)

Ellos se lamentan de que los estudios analizados se hayan llevado a cabo en el contexto de la escuela elemental y opinan que es necesario que investigaciones similares se realicen en otros contextos de enseñanza.

## **B. Antropológico**

Es de especial interés la revisión de Feiman-Nemser y Floden (1986) de los trabajos llevados a cabo sobre la cultura de enseñanza de los profesores en el aula, en éste aportan una revisión del estado de la cuestión sobre el tema de las culturas de enseñanza, además de una estructuración sobre cómo analizar éstas que merece la pena ser tenida en cuenta. Estos autores en su artículo, *The Cultures of Teaching*, justifican su trabajo por el cambio que ha habido en las últimas décadas en la concepción de la enseñanza como trabajo (en concreto en el contexto en el que ellos plantean su trabajo, enseñanza elemental y secundaria en instituciones públicas). Quizá las aportaciones que ellos hacen no son extrapolables a otros contextos de enseñanza, pero sí que puede ser válido que futuros trabajos contemplen los puntos que ellos presentan para el estudio de la cultura de enseñanza.

Ellos plantean la dificultad de investigar sobre esa cuestión —las culturas de enseñanza— por diversos motivos. En primer lugar, hablan de los problemas metodológicos ya que investigar sobre la cultura implica referencias sobre el conocimiento, valores, normas para actuar y éstas no son directamente observables, como ellos afirman, es difícil 'introducirse en la cabeza de los profesores' para poder extraer esas informaciones. También plantean cuestiones como cuántas culturas existen, hacia cuáles ha de dirigirse la investigación, cuántas diferencias entre culturas pueden ser documentadas. Tampoco hay que olvidar el riesgo que conllevan las cuestiones relacionadas con los juicios que pueden emitirse acerca de cuál de las culturas estudiadas es la mejor.



En segundo lugar, relacionado con el primer aspecto mencionado, exponen la dificultad que entraña hacer explícito los conocimientos, actitudes, creencias y valores implícitos, ya que a veces los profesores no tienen los recursos necesarios para realizar ese proceso. Sobre este punto es necesario citar el trabajo de Freeman (1991) en el que puede apreciarse la importancia que tiene que los profesores posean los recursos necesarios para poder articular un discurso que pueda transmitir sus experiencias didácticas<sup>42</sup>.

"The discourse serves a social-referential and a cognitive function. It delineates a community, which shares perceptions and values and it permits these teachers to refer to, and ultimately think of, themselves as members of that community. At the same time, it organizes their thinking about teaching by providing them with a means to articulate explanations and thus to construct understandings of their practice." (op. cit.: 452)

Sobre el segundo aspecto mencionado —la dificultad de establecer cuántas culturas de enseñanza existen y las posibles diferencias entre ellas— Feiman-Nemser y Floden exponen que no es sostenible la suposición de que exista una uniformidad cultural; han de tenerse en cuenta variables como la edad, la experiencia, el bagaje social y cultural, el sexo, el estado civil, la materia de enseñanza,<sup>43</sup> etc.; además, también han de contemplarse las características de la escuela para la que se trabaje y los estudiantes a los que se esté enseñando.

Con relación al tercer punto que estos autores presentan —el riesgo de emitir juicios de valor sobre las culturas de enseñanza— indican que son muchos los trabajos que se están realizando últimamente con el objetivo de analizar las creencias de los profesores y que puede llegar a pasar lo que ellos expresan de la siguiente manera:

"Recent work runs the risk of glorifying teachers' beliefs simply because they are what teachers believe."  
(op. cit. Pág. 507)

---

<sup>42</sup>. En su artículo explica una experiencia en la que estos recursos son proporcionados a los profesores a través de cursos de formación específica para la enseñanza de lenguas extranjeras.

<sup>43</sup>. Existen trabajos en español como el de F. Gil Cuadra *et al.* (1997) en los que se investigan las creencias de los profesores sobre la enseñanza de las matemáticas, es decir de una materia en concreto. Son necesarios más trabajos de este tipo, sobre diferentes materias de enseñanza, ya que las conclusiones a las que se llegan no son extrapolables a otros contextos.

Por lo que hay que ser cautos y no caer en la emisión de juicios precipitados, por lo que recomiendan aceptar la diversidad mejor que establecer generalizaciones.

Además de todos los aspectos mencionados, también ha de tenerse en cuenta que la descripción de la cultura de enseñanza debe hacerse contemplando: las creencias de los profesores sobre las normas de interacción social, la visión de los profesores de las gratificaciones que aporta la enseñanza, y su conocimiento práctico. No hay que olvidar que la génesis y la adquisición de la cultura de enseñanza es parte de las creencias y de los conocimientos del profesor.

Las normas de interacción configuran la forma como los profesores perciben su trabajo y, especialmente, cómo ellos ven sus relaciones con los estudiantes, con otros profesores y con la dirección del centro. Sobre la interacción con los estudiantes son varios los aspectos que han de considerarse, por un lado han de mencionarse las dos posibilidades, ya clásicas, de interacción en el aula, considerando el estilo y el método del profesor: *teacher-centered* y *learner-centered*; y, por otro lado, el juego que establece en el aula el profesor de distancia-proximidad con los alumnos.

Sobre el primer punto, hay que citar el trabajo de P. Peterson (1979) en el que revisa la bibliografía sobre el tema, intentando establecer cuáles son las ventajas de un tipo de interacción u otro. Lo que sí parece cierto es que la elección de una interacción u otra dependen, en gran medida, del método de enseñanza seleccionado por el profesor. Aunque, como afirma la autora, si los profesores pretenden cubrir las necesidades de todos sus alumnos es necesario que éstos se sirvan de ambos tipos de interacción.

Sobre el segundo punto, es interesante el trabajo de A. Cros (1999), *Anàlisi del discurs didàctic: la classe magistral*, en el que se estudian las diferentes estrategias utilizadas por el profesor para conseguir una interacción regulada a través de un juego de fuerzas entre las estrategias que posibilitan el acercamiento y las que posibilitan la distancia. De esta forma el profesor consigue mantener el equilibrio entre el respeto que él espera de los alumnos y la complicidad necesaria para establecer un ambiente propicio para la enseñanza.

Sobre el conocimiento de los profesores, estos autores afirman que socialmente éstos se ven como poseedores de experiencia, pero no de saber, ya que éste queda reservado a los 'académicos'. Es por ello que algunos investigadores optan por hablar de que los profesores

poseen un conocimiento práctico —"That is, those beliefs, insights, and habits that enable teachers to do their work in schools." (Feiman-Nemser y Floden 1986: 512)— De esta forma, ellos muestran que el conocimiento práctico de los profesores tiene las características que los filósofos han atribuido a éste.

Este conocimiento práctico incluye: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de los estudiantes, el del medio o entorno de enseñanza, el de la materia, el del desarrollo curricular y el de la instrucción. El conocimiento práctico es usado para expresar objetivos, dar forma y significado a sus experiencias y estructurar la realidad social; además para resolver los problemas que surjan en el aula, manejar la clase, acomodarse a los intereses y sentimientos de los alumnos y dar sentido a lo que sucede en el aula. Este conocimiento está organizado en tres niveles:

- a. normas de práctica (qué hacer en una situación particular),
- b. principios prácticos (contemplados como fruto de la reflexión), y
- c. imágenes que hacen de mediadoras entre la reflexión y la acción. Es decir, éstas expresan los objetivos de los profesores, los guían de forma intuitiva, inspirando, más que determinando, sus acciones. Otra estructuración que media entre reflexión y acción es el enfoque de la clase, ya se siga un enfoque abierto e informal, ya se siga uno dirigido o cerrado.

El último punto tratado por Feiman-Nemser y Floden (1986) es el de cómo se genera la cultura de enseñanza. Ellos recogen que hay quien ha pensado que puede hablarse de ésta en términos de características personales individuales, pero que ha de considerarse también que ésta está influenciada por el contexto de enseñanza, ya que es en éste en el que se genera. El contexto de enseñanza es la clase y ésta se caracteriza por su estructura celular (los profesores, en muchas ocasiones, trabajan de forma aislada en su espacio sin tener excesivo contacto con sus compañeros), por la autoridad del director o figura similar (que puede marcar las directrices de la actuación didáctica), y por los conflictos entre el trabajo mismo y la tarea de enseñar (con esto se refieren a las gratificaciones que espera el profesor por su trabajo).

Las explicaciones que aportan sobre cómo se adquiere la cultura de enseñanza son variadas, por un lado citan los efectos de socialización, y por otro, el poder de la universidad<sup>44</sup>. El primer término hace referencia a los conocimientos que el profesor inexperto puede adquirir a través de la interacción con otros profesores expertos, o considerados como buenos profesores. Y el segundo a los conocimientos<sup>45</sup> que el profesor puede haber adquirido en la universidad antes de convertirse en profesor. Como ellos afirman:

"There are also problems with the common assumption that attitudes and values teachers acquire at the university conflict with those they encounter at schools. First, the belief that university programs endorse liberal values has not been tested (...). Moreover, there is some evidence that university values are congruent with those encountered in schools." (op. cit.: 520)

### **C. Discursivas (integradoras de las visiones anteriores)**

Hasta ahora se han visto diferentes términos, todos intentan explicar la conducta del profesor en la situación de enseñanza desde el punto de vista de uno de los participantes, el profesor. Existe otro concepto que también debe mencionarse es el de 'concepciones de enseñanza y educación', este término acuñado por Freeman (1991), también es utilizado por Freeman y Richards (1993).

Estos últimos parten de que las concepciones de enseñanza pueden clasificarse en tres grandes categorías, en función de la consideración que se haga de la enseñanza, ya sea como ciencia/investigación, teoría/filosofía o arte/oficio; ya que estas diferentes concepciones tienen sus implicaciones en la educación del profesor de segundas lenguas. De esta forma, se parte de que la enseñanza de segundas lenguas puede ser concebida de diferentes formas según cómo se considere la naturaleza del trabajo y cómo esté enmarcado el rol del profesor.

---

<sup>44</sup>. Como podrá verse en el siguiente capítulo 'el poder de la universidad' se ha tenido en cuenta en esta investigación como un factor que puede haber tenido influencia en la formación de las creencias de los sujetos cuyo discurso ha sido objeto de análisis, este aspecto ha podido considerarse ya que los profesores observados poseen una formación homogénea, además de haberse formado durante el mismo período, por lo que los programas de enseñanza de las diferentes materias e incluso los profesores (en la mayoría de los casos) han coincidido.

<sup>45</sup>. Cicurel (1987: 55) cuando hace referencia a las posibles causas que explican las actuaciones del profesor también hace referencia a los conocimientos adquiridos por éste: "Le comportement du professeur est fonction de la formation qu'il a reçue, des modèles d'enseignement qu'il connaît, de la représentation qu'il se fait de la "bonne" attitude pédagogique. Cela inclue le type de sollicitation, le mode d'évaluation qu'il pratique."

1. La base científica que estos autores presentan para su estudio sobre las concepciones de enseñanza parte del marco de trabajo que establece Zahorik (1986), quien divide estas concepciones en tres grupos según la relación que se establece entre enseñanza y estrategias de enseñanza. Estas concepciones son:

- a. Las que siguen principios operativos de aprendizaje (éstos están basados en principios desarrollados a partir de la investigación psicológica. Un ejemplo claro de esta concepción es el método audiolingual directamente relacionado con la investigación llevada a cabo en la psicología conductista).
- b. Los que siguen modelos probados (éstos parten de modelos de prácticas de clase efectivas a partir de resultados empíricos o experimentales de investigaciones, analizando los actos específicos de enseñanza del profesor).
- c. Los que se basan en lo que hacen los profesores efectivos.

2. El segundo grupo de concepciones de enseñanza, las denominadas concepciones de base teórica o filosófica. Este grupo a su vez se divide en dos, según las concepciones se basen en qué se deba trabajar (denominada basada en la teoría), o lo que es moralmente correcto (denominada basada en valores).

La concepción de enseñanza que se basa en la teoría se apoya más en principios sistemáticos de pensamiento que en la investigación empírica. Esta teoría se puede ejemplificar en didáctica de segundas lenguas con la enseñanza comunicativa de lenguas y el método silencioso. Estos métodos de enseñanza, como afirman Freeman y Richards (1993: 201)

"(...) is based on a set of carefully constructed assumptions which are logically extended from belief into classroom practice."

Por la naturaleza de los datos que se analizan en esta investigación sólo se desarrolla, en esta concepción de enseñanza, la que hace referencia al enfoque comunicativo (CLT, para los autores). Los sujetos, cuyo discurso conforma la muestra que se analiza, afirman que la metodología empleada sigue las concepciones del enfoque comunicativo. Estos autores cuando se refieren al enfoque comunicativo lo definen de la siguiente forma:

"Often described as a 'principled approach', CLT seeks to operationalize the theoretical concept of communicative competence throughout second language instruction from program and syllabus design

to classroom materials and teaching techniques (Brumfit & Johnson, 1979). While the theory, which underlies it draws on work from sociology, anthropology, and functional linguistics (Richards & Rodgers, 1986), the debate, which launched and sustained the growth of CLT has been a philosophical rather than an empirical one. Unlike advocates of scientifically based conceptions, by and large proponents of CLT have not felt compelled to seek out research evidence to demonstrate that learning is more successful when 'communicative', as opposed to grammar-based, teaching methods and materials are adopted. The theoretical base of CLT, as derived from classroom discourse, pragmatics, and social interaction research, is considered sufficient in itself to justify the approach to instruction."

Cada concepción de enseñanza se corresponde con una forma de entender qué es la enseñanza. De este modo los profesores que siguen el enfoque comunicativo comprenden los principios de este enfoque y la metodología de enseñanza que implica, así ellos enseñan plasmando las ideas de éste en las prácticas de clase. Puede considerarse, pues, que los sujetos de este estudio tienen una concepción del enfoque que dicen utilizar que debe asemejarse a lo expuesto anteriormente. Los profesores que siguen este método cuestionan la validez de las lecciones, el sílabo, los materiales y las técnicas de enseñanza en función de que los consideren más o menos comunicativos. De igual forma su actuación en el aula también ha de ser adecuada en términos de comunicabilidad. La interpretación que se haga de la comunicabilidad de los elementos que intervienen en el hecho de enseñanza o de la actuación del profesor no se basa en criterios científicos, según estos autores, sino en una amplia gama de creencias, principios o valores. Por lo que cuando se habla de buena enseñanza según el enfoque comunicativo de lo que se habla es de si el profesor incluye esos principios en sus prácticas de clase.

#### **D. Pedagógicas**

En la obra ya clásica de Prabhu (1987), *Second Language Pedagogy*, este manifiesta su interés por buscar explicaciones que vayan más allá de lo considerado como meramente pedagógico —como podría ser el currículo o la metodología de enseñanza—, en el intento de aportar información acerca de cómo mejorar la enseñanza de segundas lenguas. En ese intento reflexiona sobre las actuaciones del profesor en el aula y presenta un concepto que pretende arrojar luz sobre estas, nos referimos al "*sense of plausibility*" (págs. 103-110). Este sentido de lo admisible aporta información sobre el conjunto de fuerzas que el profesor ha de manejar en el aula para desarrollar su actividad docente, entre estas se encuentran las percepciones del profesor acerca de las actividades que realiza en la clase. Estas

percepciones nacen de sus experiencias previas como alumnos —de los recuerdos que ellos poseen de algunos de sus profesores durante su etapa de estudiantes, de lo que estos hacían y de las interpretaciones del por qué lo hacían—, de su etapa de profesores en formación —en la que pudieron adquirir rutinas y procedimientos didácticos—, y de sus intuiciones. Estas percepciones que el profesor va adquiriendo a lo largo de su vida académica y profesional desarrollan en él un sentido de lo admisible que es el que justifica que actúen tal y como lo hacen y no de forma diferente.

Otro concepto clave que N. S. Prabhu (1995) aporta a los estudios de enseñanza en relación con los pensamientos del profesor es el de 'ideaciones'. El estudio que él presenta parte de una perspectiva pedagógica, contemplando la pedagogía como un área de conocimiento que se nutre de otras disciplinas como la lingüística, la psicología o la sociología. A través del conjunto de ideaciones que él expone intenta identificar las diferentes tipos de reflexiones y acciones que juegan algún papel en la teoría y la práctica de la enseñanza de lenguas.

El concepto de ideación se entiende como

"(...) the formation of a mental image, a conceptual model or a theory, about some phenomenon. The image one forms is typically a metaphorical or analogical extension of some other image arising from one's experience of some other phenomenon, or sympathetic response to someone else's image of the same phenomenon." (N. S. Prabhu, 1995/1996: 60)

El concepto de ideación no aparece sólo para intentar explicar cuál es el paso de la teoría a la práctica en la didáctica de lenguas, sino que éste componente ideacional aparece junto a otros tres y es la suma de todos ellos lo que configura la teoría que este autor presenta sobre la pedagogía del lenguaje. De esta forma los cuatro constructos que él presenta son los siguientes: el componente ideacional, el componente operacional, el componente ideológico y el componente directivo (*managerial* en el original).

De los cuatro conceptos que él presenta aporta la siguiente información sobre su incidencia en la pedagogía del lenguaje:

"The ideational component consists of pedagogical perceptions of language ability and language learning, by which I mean perceptions shaped and supported by pedagogic experience, not perceptions recommended for use in pedagogy. The ideological component, in contrast, consist of variety of non

pedagogic perceptions (in the sense of 'pedagogic' just indicated) which nevertheless play a role in the practice of pedagogy, influencing it in various ways. I have also divided what is often regarded as the general area of practical decisions in pedagogy into two distinct components. The operational component is related directly to the engagement and emergence of pedagogic perceptions, that is to say, to the teacher's classroom decisions and reflections acting as a source of knowledge, thought, and professional growth. The managerial component, on the other hand, consists of decision-making of various other kinds, not motivated by pedagogic perceptions or their operation in the act of teaching, but very necessary in other ways for the act of teaching to take place, especially in institutional settings." (Op. cit. Pág. 68)

Entonces, puede verse como los componentes ideacionales y operacionales tienen como foco de interés al profesor como individuo dedicado al acto de enseñanza, es más, que éstos focalizan el acto de enseñanza y el significado del profesor llegando incluso a relacionarlos con la comprensión y promoción del aprendizaje. En cambio, los componentes ideológico y directivo contemplan la enseñanza como una actividad institucional, en la que se incluyen aquellos aspectos que resultan de una enseñanza de un profesor como individuo o los que reflejan el hecho de que la enseñanza sea parte de una actividad institucional.

Esta distinción, hecha por Prabhu, entre enseñanza como actividad individual o como actividad institucional, pone de manifiesto, como él indica, algunas características interesantes en la tarea de enseñar lengua. Si se analizaran los aspectos pertinentes en la didáctica de lenguas desde esa perspectiva quizá sería más positivo y se podrían presentar discusiones más provechosas. Estos aspectos son por ejemplo los relacionados con las teorías sobre enseñanza y aprendizaje, y su aplicación en el aula; el método empleado en la enseñanza (que puede ser tomado como punto de referencia de la actividad individual del profesor o como actividad institucional del centro). Además, puede analizarse, a través de estos cuatro componentes, la tarea didáctica de forma diferente para extraer información sobre lo que sucede en el aula, la relación existente entre la enseñanza tomada como acto individual o el peso de la institución en la toma de decisiones y decidir sobre qué puntos es necesario incidir, si ello fuera necesario.

### **E. Enfoque integrador**

A lo largo de este punto han aparecido con frecuencia términos como cultura de enseñanza, creencias, valores, conocimiento, concepciones de enseñanza, ideaciones, etc., que pretenden



explicar las ideas que se alojan en la mente del profesor sobre el acto de enseñanza y que han colaborado a la formación de un marco de estudio de éste. Es el momento de presentar la obra de D. Woods (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, en la que se aúnan los diferentes ámbitos de estudio que han intentado analizar las creencias de los profesores (independientemente del término que se haya utilizado), presentando definiciones operativas, a la vez que las aplica a su trabajo de investigación. La investigación que él propone se centra en los participantes y, en concreto, en cómo éstos entienden los hechos que configuran el acto de enseñar en el contexto mismo de enseñanza.

Para el objeto de esta investigación es de especial interés el estudio de las presuposiciones que sobre la lengua posee el profesor. Woods (1996: 186) al respecto afirma que

"Assumptions about language play an important role in a language course, where language is both the means by which the subject matter is taught (as in other courses) and the subject matter itself. People unconsciously internalize beliefs about language throughout their lives, and so beliefs about what language is, what 'proper' language is, and so on, vary from individual to individual and are often deeply held."

No es la primera vez que se ha hecho esta afirmación a lo largo de este trabajo: la lengua es especialmente importante en la clase de lenguas extranjeras, por ser el medio de transmisión de contenidos y la materia de enseñanza, por ello coincidimos con Woods en la importancia que merece ésta.

Para llegar a establecer qué es la lengua para los profesores, ha de tenerse en cuenta que éstos no son ajenos a la influencia de las diferentes teorías que sobre ésta han ido percibiendo a lo largo de su formación, por lo que éstas deberán ser contempladas. Así, este autor recoge diferentes formas de entender la lengua, como una entidad única, o como diversas entidades (lengua común y lenguas específicas); como conocimiento (entendido éste como lo que se sabe); como conocimiento, que consiste a su vez en otros, como la fonología, la sintaxis, el léxico, las funciones discursivas, el conocimiento sociolingüístico, el conocimiento interaccional, el conocimiento de las estrategias de comunicación, y como conocimiento de las cuatro habilidades (lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral); y lengua como habilidad. Estas visiones de la lengua reflejan una percepción de la lengua como contenido de curso y han de relacionarse con el marco institucional del currículo para

llegar a saber cuáles de ellas son las que están detrás de las decisiones que toma el profesor en el aula.

También ha de tenerse en cuenta la suposición que sobre la enseñanza posee el profesor, para estudiar este aspecto son varios los factores que han de contemplarse. Como afirma Woods (op. cit. Pág.189),

"If teaching is considered to relate to the ways in which classroom activities can be organized so that learning will take place, then considering assumptions about teaching takes the complexity one step further. The assumptions about learning affect the way we assume we should teach the material; and the assumptions about language determine what material is. We can teach explicitly, implicitly, in relative isolation or relative contextualization. If we can teach explicitly, we can make things explicit before the fact, or after the fact. We can also jump to a level of meta-learning: learning how to learn. In this case, instead of teaching the particular aspects of the language, we can teach strategies for learning those aspects, leaving the direct learning up to the learner. In addition, there are assumptions about teaching related to the role of the teacher and the student, to the organization of the lesson, and to issues such as motivation, discipline and allocation of responsibility."

Además, han de considerarse otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza como el rol del profesor, el peso del método, los materiales que se utilicen, la motivación de los alumnos hacia la lengua, etc.

### **Conocimiento, suposiciones y creencias: BAK**

D. Woods tras hacer un repaso a la bibliografía existente sobre el tema pasa a definir cómo usa él los siguientes términos (op. cit. pág 195): Conocimiento, suposiciones y creencias. Aunque advierte de la dificultad que entraña la distinción entre ellos cuando se intentan analizar los datos extraídos de las entrevistas con los profesores, ya que, en muchas ocasiones, éstos los usan de forma indistinta.

1. Por 'conocimiento' entiende las cosas que sabemos, hechos convencionalmente aceptados. Y que algo se considere aceptado quiere decir que ha sido demostrado o que es demostrable.
2. El término 'suposición' normalmente se refiere a la aceptación temporal de un hecho, estado, proceso o relación, del que no puede decirse que nosotros conozcamos, que no ha sido demostrado pero que puede tomarse como verdadero mientras exista.

3. Las 'creencias' se refieren a la aceptación de una proposición para la que no hay un conocimiento convencional, no es demostrable, y para la que se aceptan discrepancias. Este autor habla de 'sistemas de creencias' como la clave para poder interpretar la situación de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua desde la perspectiva del profesor.

Es interesante para este estudio, ya que han aparecido trabajos que tratan las creencias y otros que hablan de conocimientos, presentar la distinción hecha por Abelson (1979) a través de la definición que él da del sistema de creencias y que recoge Woods (1996: 72):

- "1. Belief systems are non-consensual: not everybody agrees on the belief, and there is an acceptance of alternative beliefs around the same issue;
2. Belief systems often include a notion of 'existence', that something exists;
3. Belief systems are highly evaluative: states are considered as being good or bad;
4. Belief systems contain a high degree of episodic (anecdotal) material;
5. Belief systems have differing degrees of strength (i.e. strong beliefs);
6. Belief systems have unclear boundaries and a high degree of overlap with beliefs in other areas."

Woods decide que en su trabajo no indagará sobre estos tres conceptos por separado, por las dificultades apuntadas (además de las dificultades de tipo sintáctico que entrañan su uso), sino que opta por crear un acrónimo 'BAK' al que considera como un nombre contable, y que es considerado como un constructo similar al de 'esquema',

"(...) but emphasizing the notion that beliefs, assumptions and knowledge are included. There is no attempt in this discussion to describe the processes of activation of the BAK, but rather just to note when teachers use it to explain their thinking and their behaviour. Like squema, BAK networks are structured in the sense that knowledge, assumptions and beliefs can be posited in terms of interrelated propositions, in which certain propositions presuppose others." (Op. cit. Págs. 196)

La importancia de las creencias, suposiciones y conocimientos estriba en que parece que son lo que está detrás del proceso de toma de decisiones por parte del profesor. Indagando sobre ellos, podrá extraerse una valiosa información, para la didáctica de la lengua, acerca de qué es lo que mueve a los profesores a actuar como lo hacen. Esa indagación se hace a través de entrevistas y es analizando las verbalizaciones que hacen los profesores sobre los hechos de enseñanza que puede llegarse a ver cómo actúan éstas. El rol que el 'BAK' juega en el proceso interpretativo del profesor puede analizarse a través de cómo los profesores

interpretan los diferentes tipos de hechos o acontecimientos de enseñanza (op. cit. pág. 213): los acontecimientos de clase (incluyendo estructuras tales como el intercambio y emisiones en la clase), el currículo, el enfoque del libro de texto o manual, textos de teoría y de investigación, conceptos pedagógicos, y enfoques de planificación.

Tras esta breve introducción al ámbito de las reflexiones de los profesores se llega a la conclusión de que si lo que hacen los profesores es un reflejo de lo que saben y creen, será necesario indagar sobre estas dos cuestiones. En primer lugar, para poder plantear un panorama de lo que ellos saben sobre la materia que imparten debe remitirse a su formación de base; en segundo lugar, para indagar sobre las cuestiones relacionadas con la forma de enseñar o cuestiones pedagógicas es necesario acudir a su formación específica como profesores de lengua extranjera; y, por último, para obtener información sobre lo que creen es necesario indagar en sus reflexiones, es decir esta información la han de proporcionar ellos mismos. A partir del análisis que se haga de los hechos recogidos para su posterior estudio podrá analizarse la relación existente entre sus actuaciones y sus apreciaciones sobre las mismas.

#### **2.4.2. Referentes lingüísticos y su transposición didáctica**

En el estudio del discurso que el profesor produce en el aula ha de tenerse en cuenta la forma de este para llegar a establecer las posibles modificaciones; pero, también, es importante analizar su contenido, ya que si en algún momento podemos llegar a afirmar que las creencias de los profesores están directamente relacionadas con las modificaciones que ejercen sobre su discurso será necesario establecer qué características posee este tanto de forma como de contenido.

El contenido del conocimiento sobre la materia de enseñanza, la lengua española, que poseen los profesores puede arrojar información del porqué de algunas modificaciones de su discurso y también de las diferencias entre los discursos de los diferentes sujetos. Para llegar a establecer cuáles son los conocimientos de los diferentes sujetos sobre la materia impartida debemos remontarnos a la formación recibida por los mismos a lo largo de su formación, de ahí que dediquemos este apartado a establecer las diferentes teorías lingüísticas que han configurado la base de su formación. Pero no sólo los conocimientos pueden ser el origen de las modificaciones del discurso del profesor, también hay que tener

en cuenta, por otro lado, la diferencia entre el conocimiento que poseen de la materia y las creencias sobre la misma<sup>46</sup>.

En primer lugar, trataremos aspectos relacionados con la información que comparten los docentes encargados de realizar la tarea de enseñanza del español como lengua extranjera, es decir, de los conocimientos adquiridos por éstos durante su período de formación. En este apartado intentaremos hacer un repaso a las teorías que están en la base de los estudios de licenciatura y que contribuyen a la formación de base del profesorado, para ver cómo se llega a configurar el concepto de lengua. Para cumplir este objetivo seguiremos la superposición de los estudios gramaticales en tres modelos básicos: la gramática tradicional, la gramática estructural, la gramática generativo-transformacional; aunque también tendremos en cuenta otros modelos, que si bien no han sido objeto de estudio de los sujetos informantes durante su período de formación en la facultad —modelos comunicativos que siguen los postulados de la pragmática—, sí que han tenido acceso a ellos a través de cursos posteriores, seminarios, congresos o los manuales que utilizan para la docencia.

Y por último, es necesario añadir que si en la actualidad desde la Facultad de Filología ya se contemplan aspectos del español como lengua extranjera<sup>47</sup>, no siempre ha sido así, por lo que los estudiantes al terminar su licenciatura debían formarse a ese respecto fuera de las aulas universitarias.

Al referirnos a la formación recibida por los sujetos de nuestro corpus no nos es posible presentar un recorrido completo que se inicie con sus primeros estudios de lengua, por las

---

<sup>46</sup>. Seguimos la distinción realizada por D. Woods (1996: 195) a la hora de utilizar los términos conocimiento, asunción y creencia:

"We use the term 'knowledge' to refer to things we 'know' —conventionally accepted facts. In our society today, for something to be conventionally accepted, it generally means that it has been demonstrated or is demonstrable. (some concepts, such as black holes, we treat as knowledge rather than belief because we accept that they have been demonstrated, although not to us, and that they are in principle demonstrable again.) [...] The term 'assumption' normally refers to the (temporary) acceptance of a 'fact' (state, process or relationship) which we cannot say we know, and which has not been demonstrated, but which we are taking as true for the time being. [...] Beliefs refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement."

<sup>47</sup> Desde hace ya varios cursos en esta Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona se imparte una asignatura llamada "Cuestiones de español como lengua extranjera".

limitaciones de este estudio<sup>48</sup>, pero sí que creemos necesario considerar algunos aspectos concretos de su formación comunes a todos ellos. Serán éstos los que podrán aportarnos alguna luz acerca de los conceptos asumidos por ellos sobre esos aspectos más generales del objeto que han de enseñar —la lengua española—.

Los sujetos observados son licenciados en filología, aunque no podríamos denominarlos filólogos debido a que no realizan ninguna de las tareas propias de éstos<sup>49</sup>; aunque formados en la Facultad de Filología son profesores de lengua española. Y por la formación recibida, todos ellos, en la década de los ochenta podemos dibujar un panorama que contempla los contenidos acerca de los paradigmas de la lingüística que se incluían en los planes de estudio; así como el concepto de lengua que estaba en la base de las asignaturas impartidas durante esa década. Con este objetivo haremos un breve recorrido a las orientaciones lingüísticas del siglo XX e intentaremos enmarcar las corrientes más generalizadas en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona en ellas.

Pero ha de tenerse en cuenta que la lengua como objeto de estudio y de enseñanza es algo complejo y puede estar relacionado con otras manifestaciones del comportamiento humano. Por ello es obligatorio preguntarse si este objeto de estudio es del dominio exclusivo de una disciplina —la lingüística— como ha sucedido durante mucho tiempo y así se ha reflejado en algunos métodos de enseñanza de lenguas; o bien, si es necesario dar cabida a otras disciplinas —sociolingüística y psicolingüística— como puede apreciarse en los métodos más recientes.

De esta revisión que presentamos de los paradigmas lingüísticos vigentes en el siglo XX, nos interesan, principalmente, tres aspectos:

---

<sup>48</sup>. Aunque sí que contamos con un análisis sobre las gramáticas de la lengua española dispuestas para la enseñanza secundaria, *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980): Estudio de la transposición didáctica*, tesis doctoral inédita de Carmen López Ferrero.

<sup>49</sup>. Martínez Celdrán (1995) recoge la definición de L. Carreter de filología: "antiguamente se definió así la ciencia que se ocupaba de fijar, restaurar y comentar los textos literarios, tratando de extraer de ellos las reglas de uso lingüístico. Modernamente, amplió su campo, convirtiéndose además en la ciencia que estudia el lenguaje, la literatura y todos los fenómenos de cultura de un pueblo o de un grupo de pueblos por medio de textos escritos". M. Celdrán añade que en las actuales Facultades de Filología es el último sentido el que predomina.

—la relación existente entre lingüística o gramática y aprendizaje-enseñanza de lenguas;  
—las aportaciones de estos paradigmas y la nueva terminología que le acompaña, ya que rápidamente suele ser incorporada por los profesionales de la enseñanza en la aplicación didáctica de estas teorías;  
—y ver qué incidencia han tenido las diferencias teorías en su formación, cómo han influido en la configuración del concepto de lengua que poseen los docentes, y de éstas cuáles se manifiestan a través de sus creencias.

En este apartado también se hace un repaso a la aplicación que de cada una de esas teorías lingüísticas se ha hecho a la didáctica de la lengua, en especial a la didáctica de las lenguas extranjeras.

### **Definición de conceptos: Lengua y Gramática**

Tal y como afirma Finocchiaro (1974) si se va a enseñar lengua a otros, deberíamos empezar preguntándonos qué es realmente la lengua para los docentes.

*"If we are going to teach other people to understand and to speak a second or a third language, we should start by asking ourselves what language really is." (Finocchiaro, 1974:1)*

Es necesario delimitar estos conceptos que aunque ya han sido objeto de numerosas definiciones por los teóricos se continúan utilizando a veces de forma un tanto ambigua. Nosotros a lo largo de nuestro estudio, por las características del mismo, deberemos servirnos de estos términos que aparecen de forma interrelacionados en las diferentes teorías lingüísticas, por lo que nos es necesario limitar, en la medida de lo posible, su significado para que nos resulten operativos.

### **Lengua**

En este punto haremos una revisión al concepto de lengua que estaba en la base de los estudios filológicos en la década de los ochenta. La información al respecto la hemos extraído de varias fuentes: los programas de las asignaturas del plan de estudios de Filología, los manuales de lectura obligatoria y las informaciones dadas por algunos de los profesores responsables de impartir esas asignaturas.

En el estudio de la lengua española se parte de la consideración de que es una "lengua histórica" y bajo esta perspectiva se ha optado por dos enfoques metodológicos que aparecen formulados de forma explícita en la obra de F.Saussure *Cours de Lingüistique générale* (1916). Se trata de la perspectiva sincrónica, que tiene como objetivo "describir rigurosamente" la materia lingüística objeto de estudio, y de la perspectiva diacrónica, que opta por "seguir la lengua en su devenir" (Devoto, 1951:19).

Así, en los estudios de lengua española abundan los de carácter diacrónico como los de por R. Menéndez Pidal a quien puede atribuírsele el inicio en este país de "la investigación analítica, basada en la aplicación de unos rigurosos métodos históricos y filológicos (Catalán, 1974:22). Este lingüista con sus obras: *Manual de Gramática histórica española* (1904) y *Orígenes del español* (1950) marcará la pauta de los estudios posteriores sobre la historia de la lengua española. También hay que destacar el manual de lectura obligatoria, todavía en la actualidad, para todos los futuros filólogos, *Historia de la lengua española* (1942), obra que dejó inacabada Menéndez Pidal y que concluyó R. Lapesa.

Esta distinción entre Sincronía/Diacronía establecida por los estudios estructuralistas debe verse como una oposición metodológica, no ontológica y que nada tiene que ver con la realidad del lenguaje, y así lo vieron algunos lingüistas ocupados en el estudio de la lengua española. Coseriu (1955:17-18) afirma que esta distinción no pertenece al plano del objeto de estudio, sino que se debe a la actitud del investigador. Por ello ve necesario superar esta dicotomía a favor de la historia

“Carece de fundamento la distinción radical que se ha querido establecer entre *lingüística diacrónica y descriptiva*: se trata de dos aspectos de la *misma lingüística histórica*. También la lingüística descriptiva es "histórica", pues la lengua es por su naturaleza un "objeto histórico" (lo cual no quiere decir que sea una cosa)." (Coseriu 1955: 287)

De esta forma aunque en los planes de estudio de la Facultad de Filología se haya impuesto la distinción Sincronía/Diacronía, por la tendencia a la especialización, el concepto de lengua que subyace en las diferentes materias es el de una lengua histórica por lo que no puede prescindirse de las explicaciones diacrónicas en la descripción sincrónica de la lengua. La lengua española existe, pues, como conjunto de tradiciones, bajo muchas formas y a la vez como unidad ideal de estas formas (Coseriu, 1981: 10). Todas estas variedades o sistemas diferenciales autosuficientes que abarca la lengua española pertenecen únicamente



a su "estructura externa", y así han sido objeto de estudio de disciplinas como la Lingüística histórica, la Dialectología, la Sociolingüística, la Estilística, etc.

Pero la lengua española, como lengua histórica y como "sistema lingüístico" tiene también una "estructura interna", constituida por elementos —signos— que son analizados y descritos en sus oposiciones y estructuras funcionales en los niveles fonológico, léxico y morfosintáctico (Coseriu, 1981: 19-25). Estos niveles a su vez son objeto de estudio de diferentes disciplinas lingüísticas<sup>50</sup>: la Fonética, la Fonología, que se ocupan de los significantes sonoros y de sus proyecciones sustanciales; la Semántica y la Lexicología, que analizan la faceta del significado proveniente de unidades léxica individuales (palabras) o de su combinación relacional en estructuras; y por último, la Gramática, disciplina que comprende el estudio del signo ya sea tomado individualmente como signo simple (palabra) —Morfología— ya sea en tanto que se combina dando lugar a signos complejos (frases, oraciones, etc.) —Sintaxis—. En los programas correspondientes a la década de los ochenta así es como se plantea el estudio de la lengua por lo que los nombres de las asignaturas se corresponden con los diferentes niveles mencionados anteriormente (*Fonética y fonología general, Cuestiones de lexicología, Gramática descriptiva, Morfología y Cuestiones de sintaxis*).

### **Gramática**

Etimológicamente el término gramática se corresponde con "arte de escribir", y así se ha entendido a lo largo de la historia convirtiéndose en la disciplina que permite transcribir y fijar la lengua oral. La gramática tiene su origen en el escrito y, al mismo tiempo, el escrito ha sido fuertemente influido por la tradición gramatical. Durante siglos se admiró la lengua de los escritos clásicos y ésta fue tomada como modelo y objeto de estudio, no se diferenciaba entre los sonidos y las letras que se utilizaban para representarlos. Y como afirma Lyons, el habla quedaba supeditado a la escritura.

"En la medida que se percibían diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito se tendía siempre a considerar el primero como dependiente y como una derivación del segundo." (1981: 10)

---

<sup>50</sup>. Seguimos la clasificación que se ofrece en Fernández Pérez (1986:20-33): "*Las disciplinas lingüísticas*", en *Verba*, 13, 1986, pp.15-73. Para esta clasificación se adopta la óptica estructural y la estratificación del lenguaje que ofrece Hjelmslev.

Las consecuencias de esta forma de entender la gramática se aprecian todavía en el ideal de la Real Academia de la Lengua Española que en 1931 definía la gramática como "el arte de hablar y escribir correctamente" (1931:7). Aquí vemos una clara perspectiva que ha diferenciado los estudios gramaticales de los estudios lingüísticos: la descripción frente a la prescripción. Aunque es necesario añadir que no todas las gramáticas son de tipo prescriptivo o normativo, ya que esta palabra encierra diversidad de valores que se han ido sumando, al que tuvo en un principio, a lo largo de la historia.

Díaz y Hernández (1993: 90-91) distinguen seis conceptos en el uso del término gramática:

- 1.- Un concepto de gramática relacionado con la norma
- 2.- Una noción que alude a un modelo teórico de análisis lingüístico
- 3.- Gramática como conocimiento de la formulación metalingüística de las reglas gramaticales que como hablantes tenemos interiorizadas
- 4.- Gramática como conjunto de reglas que rigen el funcionamiento de una lengua
- 5.- Gramática como descripción que intenta dar cuenta de las reglas gramaticales de la lengua a partir de un determinado modelo teórico
- 6.- Gramática como material pedagógico.

Como podemos observar en la actualidad el término gramática alude a diferentes realidades que habrán de tenerse en cuenta a la hora de utilizar este término. Nosotros por las características de nuestro estudio nos vamos a centrar especialmente en el concepto de gramática descriptiva en los diferentes modelos teóricos que trataremos a continuación.

No tendremos en cuenta los demás conceptos que incluye este término por no haber sido objeto de estudio de los sujetos observados a lo largo de su formación universitaria, ya que en los estudios de Filología en la década de los ochenta no se contemplaban los aspectos normativos de la gramática, en contra de lo que pueda parecer, por suponer que los estudiantes ya poseían una competencia en su lengua y una formación que los hacía innecesarios<sup>51</sup>; ni tampoco otros aspectos como el del material pedagógico.

---

<sup>51</sup>. En la actualidad sí que existe una asignatura que contempla los aspectos normativos de la lengua con el objetivo de suplir las carencias de los alumnos. Esta asignatura incluye contenidos relacionados con los aspectos normativos del español, como cuestiones de ortografía, acentuación, morfosintaxis, etc.

Los futuros profesores de español durante su formación de base universitaria sí que recibieron una sólida formación gramatical, entendiendo como gramática el quinto concepto mencionado anteriormente. Así en la asignatura *Gramática descriptiva* se les introducía al estudio de los tres paradigmas lingüísticos diferentes: el tradicional, el estructural y el generativo; además, de profundizar en las diferencias existentes entre éstos.

Por otro lado, en la asignatura *Cuestiones de sintaxis* los alumnos se formaban en el modelo teórico estructural para dar cuenta de las reglas gramaticales de la lengua española.

### Los estudios tradicionales de la gramática

Si cada una de las teorías lingüísticas surgidas en este siglo tiene una personalidad clara de la que puede afirmarse que surgen los principales postulados no puede decirse lo mismo de la gramática tradicional y aunque todos sepamos a lo que nos estamos refiriendo al utilizar este término es algo complejo de definir, ya que como afirman Alcina y Blecua (1975:38)

“El término gramática tradicional es, sin duda, el más ambiguo de todos, pues los tres restantes<sup>52</sup> poseen límites más claros; este título es un cajón de sastre en el que se engloban más de veinte siglos de especulación, desde las raíces del pensamiento occidental hasta los manuales del siglo XX, especulaciones basadas fundamentalmente en el prestigio de la tradición grecolatina en todos los aspectos de la cultura occidental. Tal vez su nota característica sea el concepto de lengua como expresión del pensamiento, con una identificación de las categorías lógicas y lingüísticas. Como consecuencia del prestigio de la tradición clásica, las descripciones gramaticales toman como modelo las gramáticas latinas. Aunque hay casos de escasa dependencia, la deslatinización general de los estudios gramaticales en España será una conquista del siglo XIX..”

Siguiendo a esta obra, nos encontramos con la primera de las características de la gramática tradicional: "el concepto de lengua como expresión del pensamiento", por ello las reglas de la gramática constituyen un todo formalizado, presidido sobre todo por la lógica y este complejo sistema formal tiene su máximo exponente en los textos literarios o en los escritos y en el habla de las personas cultas. De esta forma los estudios tradicionales dejan de lado la lengua coloquial como objeto de estudio ya que es considerada una degradación de la lengua literaria. Estas ideas permanecen todavía en algunos de los manuales actuales.

---

52. Al mencionar ‘los tres restantes’ hace alusión al estructuralismo, a los estudios de gramática comparada y a la gramática generativo-transformacional.

La gramática surge como la técnica de la escritura, así los griegos cuando introducen las vocales, poco a poco abandonan la escritura sin pausas y se dan cuenta de que existen las palabras, a partir de aquí se inventa la oración como afirmación y/o negación de una predicación autosuficiente y completa. A partir de la ‘palabra’ se inventan el ‘concepto’ y a partir de la ‘oración’, ‘la proposición lógica’.

Esta relación que se establece en la antigüedad clásica griega y romana entre lógica y gramática será crucial en el posterior desarrollo de la gramática en el mundo occidental. Las categorías gramaticales —oración, nombre, verbo, etc.— definidas por Platón y que serán retomadas por Aristóteles, Dionisio de Tracia; y, posteriormente por los estudiosos de la Edad Media y el Renacimiento fueron definidas teniendo en cuenta criterios filosóficos y no lingüísticos.

El Renacimiento se caracteriza por cambios intelectuales profundos que en la lingüística tendrán como consecuencia la aparición de gramáticas de las lenguas "vulgares" en las que seguirán perviviendo muchos elementos de la tradición clásica. En este período histórico empieza a verse la necesidad de dos tipos de estudios gramaticales, por un lado los estudios expositivos, tal y como se había venido haciendo; y, por otro lado, estudios con fines didácticos que ayuden al profesor en su labor y a los alumnos tanto en el conocimiento de su lengua como otras lenguas extranjeras. Por ejemplo en el caso de la lengua castellana cabe destacar la gramática de Nebrija de 1492 que tiene como objetivo que los alumnos lleguen al estudio de la lengua latina a través de la lengua que ellos ya conocen: el romance. Otra de las características de esta gramática es la inclusión del Libro V: *De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender* (1992:310-358) en la que aporta instrucciones para los extranjeros que quieran aprender castellano.

“Agora eneste libro quinto siguiendo la orden dela doctrina daremos introducciones dela lengua castellana para el tercero genero de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querran venir al conocimiento dela nuestra” (Nebrija, 1992: 313)

Podría considerarse ésta como la primera gramática didáctica del español o en palabras de Marsá (1984: 9)<sup>53</sup>.

“Con Antonio Nebrija empieza la historia de la didáctica de la lengua española. Su *Gramática de la lengua castellana* tenía una finalidad expresa: servir de norma lingüística a cuantos integraran la nueva hispanidad, desde los pueblos ya constitutivos de la unidad nacional hasta los que, en el futuro, fueran sometidos a su dominio.”

Esta gramática, y otras del mismo período, con fines didácticos nacen con el objetivo de presentar muestras de lengua, extraídas de autores clásicos o del habla culta con el fin de convertirlos en modelos de lengua que pretenden fijar el uso de ésta, además de presentar una exposición teórica. Pero al continuar con algunos de los postulados heredados de la tradición grecolatina no pueden dar explicación de todos los fenómenos de la lengua, como afirma Alarcos Llorach al hablar de la obra de Nebrija (1951/1981: 11)

“No se limita a constatar puramente los hechos del uso idiomático, sino que decide entre empleos legítimos e ilegítimos. Se basa, por consiguiente, en el criterio de autoridad. Pero como nace por la aplicación al lenguaje de las preocupaciones lógicas y racionalistas de sofistas, peripatéticos y estoicos, se busca a sus preceptos y reglas un fundamento teórico, filosófico, con lo cual resulta una gramática lógica. Y ésta es su equivocación: partir de supuestos extralingüísticos y afirmar la tesis del perfecto paralelismo entre el pensar y el hablar, al querer identificar las categorías gramaticales con las categorías lógicas.”

Esta línea en los estudios gramaticales será la que prevalezca mayoritariamente hasta el siglo pasado o incluso hasta nuestros días.

En las facultades de Filología los estudiantes reciben desde los primeros cursos —ya en primero con la asignatura de *Introducción a la lingüística*, obligatoria para todas las especialidades— una amplia formación en historia de la lingüística, entrando, de esta forma, en contacto con los estudios tradicionales de gramática.

---

<sup>53</sup>. Aunque sería difícil pensar, en contra de lo que se ha venido haciendo hasta ahora, que Nebrija concibiera su obra, especialmente durante el período de elaboración de la misma, como la norma lingüística para cuantos llegaran a integrar "la nueva hispanidad".

### La descripción lingüística

Hasta el siglo XX los estudios gramaticales tienen una finalidad didáctica y una función normativa. Es en los estudios realizados durante este siglo, especialmente, cuando se inician los estudios descriptivos, científicos de la lengua. El momento cumbre de los estudios lingüísticos se halla en el siglo XX, cuando se inician las investigaciones lingüísticas con rigor científico. A partir de este momento puede decirse que existen cuatro líneas metodológicas básicas en los estudios lingüísticos. Las diferencias fundamentales se corresponden con la peculiar concepción del lenguaje de cada una de ellas. Se trata de la gramática tradicional, los modelos estructural y funcional, los modelos generativo y transformacional, y los modelos comunicativos. Todas estas líneas metodológicas se han venido sucediendo, enlazadas, con un enfoque de estudio y una problemática relacionada con las ideas filosóficas y socioculturales propias de su época. Sus límites no siempre son claros y tampoco existe uniformidad en su interior.

### **Los inicios del estructuralismo**

La gramática estructural en su sentido estricto, tal y como afirma Alarcos (1951/1981), es la disciplina sincrónica que trata de explicar el funcionamiento y la estructura de los sistemas lingüísticos. Tenemos, pues, que el estructuralismo implica una ruptura con relación a las dos tradiciones lingüísticas anteriores, siguiendo a J. Tusón (1982):

1. La del historicismo del siglo XIX. El estructuralismo impone la consideración sincrónica y el estudio de la lengua como sistema, frente al enfoque histórico y los estudios parciales de los fenómenos del cambio.
2. La de la gramática tradicional. El estructuralismo rechaza el punto de vista nocional en gramática y establece los principios de forma y función para delimitar y clasificar las unidades de lengua.

Los lingüistas estructuralistas determinan la autonomía de la lingüística como estudio científico del lenguaje desde dos perspectivas:

1. El lenguaje no se estudiará para acceder a los textos escritos, sino por sí mismo.
2. Los métodos para la lingüística habrá de elaborarlos ella misma, y no los tomará prestados de otras ciencias, como por ejemplo de la filosofía (estudio, pues de forma y función).

También se acentuará la independencia de cada lengua y se evitará la imposición de un método general, criticando las gramáticas generales y tradicionales que aplican esquemas generales a lenguas distintas.

### **Saussure y el estructuralismo**

La primera mitad de este siglo se caracteriza, en los estudios del lenguaje, por las teorías de Saussure, en su obra se encuentran las bases de la actual lingüística, con él nace la lingüística científica.

La primera noción fundamental que recibían los alumnos de filología en la década de los ochenta era las dicotomías de Saussure. Además de las teorías de Saussure podían tomar conciencia de la singularidad del objeto lengua y de la metodología para describir este objeto.

Así, lo primero que debían asimilar era la distinción entre lengua y habla,

" (...) al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1º, lo que es social de lo que es individual; 2º, lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental.

La lengua (...) es el producto que el individuo registra pasivamente: nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar.

El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1º, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2º, el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones." (Saussure, 1975: 57)

Y de la diferencia existente entre escritura y lengua oral:

"Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparles el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara." (Saussure, 1975:72)

De esta forma los alumnos se formaban en la metodología postulada por Saussure para el estudio de la lengua, defendiendo el estudio desde sí misma y teniendo en cuenta que el fin de esta también se encuentra en sí misma, sin criterios extralingüísticos, no se tiene en cuenta el significado.

Desde el estructuralismo el estudio de la lengua (virtual, abstracta) se opone al habla (individual, concreta, variable). Se entendía la lengua como un acto social, aplicando el concepto de social por su uso colectivo y su carácter convencional. Por ello se hablaba de la lengua como adquirida y convencional. Y convención presuponía un conjunto de reglas con carácter sistemático, por lo que se estudiaba como sistema, sin permitir que el uso interfiriera en la descripción del sistema.

Saussure concibe, pues, la lengua como un sistema de elementos denominados signos lingüísticos. La definición fundamentada de signo lingüístico no la proporciona él, sino que se pospone a la de signo que deberá proporcionar algún día la semiología. Pero eso no le impide trabajar con una definición provisional de signo lingüístico que le permite continuar su programa. Según sus teorías un signo lingüístico es una entidad con dos caras, un significante que corresponde a una imagen acústica y un significado que corresponde a un concepto; ambas son unidades abstractas.

Los puntos claves, pues, dentro del panorama presentado por Saussure que llegaba a los estudiantes era:

1. El entender el lenguaje como un objeto doble, en el que privan toda una serie de oposiciones binarias: lengua / habla, individuo / sociedad, sincronía / diacronía, sintagma / paradigma y significante / significado.
2. El estudiar las realidades lingüísticas actuales (sincrónicas), descartando casi por completo los presupuestos evolutivos (diacrónicos), históricos o filosóficos.
3. El partir del concepto de lengua, entendida como sistema de elementos formales articulados en combinaciones variables.
4. El describir la lengua según sus elementos formales, definidos por las relaciones que sostienen con los otros elementos del sistema y por las oposiciones en las que participan, según los planos paradigmáticos y sintagmáticos.



5. El poner de relieve la interrelación de nociones como: sistema, distinción, oposición, dependencia, solidaridad y otras, que han recibido particulares y ampliadas aplicaciones en las llamadas "escuelas estructurales" que tienen su origen en él.

Y esta visión de la lengua como un sistema, integrado por elementos y estructuras que se definen por oposición a otros componentes del sistema es el que se ha propagado, mayoritariamente, a través de los estudios de filología durante la década en que se formaron los sujetos participantes en este trabajo.

Desde la perspectiva de los estudios actuales se puede afirmar que el tiempo le ha dado la razón a Saussure y en la actualidad se estudia el lenguaje desde aquellos aspectos que explican su funcionamiento (lengua oral), como los actos de habla, el lenguaje en la interacción social y, sobre todo los estudios de la conversación.

### **El estructuralismo europeo**

También los alumnos eran formados en las teorías derivadas de las de Saussure, que fueron completadas, reelaboradas y presentadas de forma más coherente por distintas corrientes y escuelas como el Círculo de Praga, el de Ginebra y la Escuela de Copenhague.

De los miembros del Círculo de Praga destacan los estudios de R. Jakobson en el plano de la expresión del lenguaje y la descripción que llevó a cabo de los sonidos según su función distintiva para la significación, fundándose en la prueba de la conmutación, y los de N. S. Trubetzkoy, ambos todavía vigentes en materias como fonética y fonología.

Los miembros del Círculo de Praga desarrollaron las ideas que se encontraban desordenadas y solo esbozadas en el *Curso de Lingüística* de Saussure. En él se encuentra el concepto de sistema, fonema, relaciones sintagmáticas y asociativas, función pertinente, etc.; incluso está esbozada la técnica heurística de la conmutación; sin embargo, todo esto no adquiere toda su significación hasta la aplicación sistemática que desarrolla el Círculo de Praga. También en el círculo de Praga destacan Mathesius, Firbas, Danes por sus estudios sobre el dinamismo informativo de la oración (tema-remata).

La teoría lingüística del Círculo de Copenhague, llamada Glosemática se caracterizó, principalmente, por radicalizar los conceptos de forma y sustancia elaborados por Saussure. Esta teoría se caracterizó también por el planteamiento isomórfico de los dos planos, en el

plano del contenido existe el nivel de forma y de sustancia; y lo mismo sucede en el plano de la expresión. Y todas las unidades están planteadas bajo esta visión. De la Escuela de Copenhague, destaca Hjelmslev, que también desarrolla las teorías de Saussure.

Hjelmslev fue el primer lingüista que de forma explícita formula la distinción entre lenguaje y metalenguaje, entre connotación y denotación, así como los términos de deducción y demostración y con frecuencia se refiere a la lógica de clases, de relaciones y de funciones.

El concepto de función es clave en su metodología en el sentido de relación interdependiente, y por tanto con un significado diferente al que tiene este concepto en la escuela funcionalista de Praga.

Sus teorías contribuyeron de forma decisiva a implantar el estructuralismo en Europa y aportó muchos de los conceptos y técnicas fundamentales que hoy se aceptan como propias del llamado estructuralismo europeo. Se acepta el principio de que la lengua es un sistema de elementos relacionados, los lingüistas orientan su trabajo hacia la elaboración de los paradigmas y hacia el estudio de las relaciones de un elemento con los restantes del paradigma —oposiciones—. Al mismo tiempo, se trata de señalar las relaciones entre los elementos de diversos paradigmas —contrastes—.

### **Las corrientes estructuralistas norteamericanas**

Menor influencia tuvo en las facultades de filología en la década de los ochenta el estructuralismo norteamericano. Los alumnos tuvieron conocimientos de él a partir de asignaturas teóricas como *Introducción a la lingüística*, pero no pudieron conocer su aplicación práctica en asignaturas relacionadas con la gramática o la sintaxis.

El estructuralismo norteamericano se desarrolló con unas características propias que pronto lo diferenciaron del estructuralismo europeo. Ello fue debido a que la lengua inglesa apenas tiene flexión. Si se rechazan los métodos de la gramática tradicional, la clasificación de las unidades no podía basarse en el recurso de la forma. Por ello, se tuvo que optar por atender al contexto o distribución como método para establecer las clases gramaticales. Y a la gran influencia que tuvo en la lingüística la antropología, que en esos momentos se enfrentaba a

la labor de la descripción de las lengua indias en peligro de extinción. En el estudio de estas lenguas se tuvo que partir de cero al no contar con gramáticas o descripciones de estas.

Aunque no por ser su influencia menor, los estudiantes dejaron de recibir información acerca de F. Boas —de formación neogramática, especialista en lenguas indias—, E. Sapir —destacan sus estudios sobre las relaciones entre lenguaje y sociedad, lenguaje y cultura o lenguaje y pensamiento—, entre otros. Y de la figura principal, L. Blomfield —considerado el fundador de la lingüística estructural estadounidense— que publicó en 1933 su obra fundamental, *Lenguaje*, que constituye un hecho ten importante en la historia de la lingüística comparable a la obra del Saussure.

La teoría de Blomfield se diferencia de la del Círculo de Praga por su rechazo a la apelación al significado para establecer las unidades lingüísticas, por lo que la técnica heurística como la conmutación no es aceptada. Él se acoge de forma exclusiva a la distribución; tacha de postura mentalista a toda aquella que acepte de algún modo una consideración al significado y él aboga por una actitud antimentalista. Es también el primero en aceptar y llevar a la práctica los postulados de la psicología conductista. Sus teorías fueron decisivas y los lingüistas posteriores las desarrollaron de diferente modo; entre estos destacan Ch. Hockett y Z. Harris, uno de cuyos alumnos fue N. Chomsky.

Harris representa la culminación de la lingüística estructural, ya que situó el método taxonómico en sus niveles más puros; y exigió en la descripción de las lenguas el más alto grado de formalismo y el mínimo recurso al significado.

Este lingüista toma un único punto de referencia inicial, un corpus de hechos de habla; por ello, para él no tiene sentido realizar el trabajo lingüístico sobre estructuras abstractas. Desde ese corpus se procederá a la elaboración de la gramática que consistirá en aislar los elementos del corpus —segmentación de las unidades fonológicas y morfológicas—, para pasar luego a clasificarlos basándose en las relaciones distribucionales o condiciones de aparición de las unidades<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup>. Tal y como afirma Tusón (1980), la obra de Harris supone el esfuerzo más notable por otorgar a la metodología estructuralista el máximo grado de rigor y por llevarla a unos extremos en los que quedarán patentes su agotamiento y la necesidad de un nuevo modelo que la superara.

Harris introduce el término de transformación<sup>55</sup>, que recogerá su discípulo Chomsky, para poder dar explicación de ciertas frases del inglés que no se podían analizar en constituyentes porque eran oraciones derivadas de otras.

### **Estructuralismo y funcionalismo**

El término estructuralismo se ha utilizado para hacer referencia a una diversidad de corrientes lingüísticas que presentan diferencias tanto en sus presupuestos y en sus métodos como en sus prioridades en el estudio de la lengua y, en consecuencia en sus objetivos. En este punto trataremos de un nuevo concepto que nace en el seno del estructuralismo el de función que al aplicarse a los estudios gramaticales conllevará el nacimiento de las gramáticas funcionales. A la aplicación de tales teorías a la lengua española los estudiantes de la década de los ochenta tuvieron acceso a partir de las obras de autores como E. Alarcos (1970) y C. Hernández (1984).

Este término fue introducido por el Círculo Lingüístico de Praga y ha de entenderse como el valor lingüístico propio de cada signo. La lengua tiene como finalidad primaria la comunicación; el estudio de la lengua es, pues, el estudio de las funciones que desempeñan dichos elementos. El funcionalismo se convertirá en una de las corrientes fundamentales del estructuralismo, permitiendo, de este modo, situar el lenguaje en relación con los otros hechos de cultura. Desde este punto de vista se considera la lengua como un sistema de medios de expresión apropiados para un fin.

En el paradigma funcional la concepción de la lengua se orienta hacia una vertiente social: las lenguas son instrumentos de interacción social, su función es la de permitir la comunicación entre los seres humanos, y como tales instrumentos de comunicación deben ser estudiadas. El lingüista ha de intentar poner de manifiesto el carácter instrumental del lenguaje con respecto del uso que de él se hace en las circunstancias sociales. Por todo ello el componente pragmático es fundamental; el aspecto semántico depende del pragmático, y

---

<sup>55</sup>. La diferencia entre Harris y Chomsky, aunque ambos hablen de transformacionalismo, es que el primero depende de los datos del corpus sin plantear su trabajo desde la consideración de estructuras abstractas. Entiende que una transformación es una operación a través de la cual se añade, se elimina, etc, uno o más elementos, pero siempre tiene presente las frases que el corpus le proporciona.

el sintáctico, a su vez del semántico. La sintaxis no es, en consecuencia, autónoma (Dik, 1989:7).

En la perspectiva funcional el objeto de estudio es más amplio que en el paradigma anterior, pues las ciencias sociales se aplican al estudio del lenguaje y de las lenguas, el paradigma funcional también tiene como objeto cuestiones relativas a la situación comunicativa. Las corrientes funcionalistas más extendidas en la actualidad dentro de los estudios de lingüística tienen como figuras a Kuno, Givón, Dik y Halliday, y también la gramática cognitiva de Langaker y Lakoff.

### **Estructuralismo británico: Firth y Halliday**

En el estructuralismo británico hay que destacar la figura de J.R. Firth, fundador de la escuela británica estructuralista. El estructuralismo de Firth representa una elaboración lingüística de la teoría contextual del significado del antropólogo Malinowsky. El término clave de este autor y de su teoría es el de contexto de situación o contexto situacional:

“The central concept of the whole of semantics considered in this way is the context of situation. In that context are the human participant or participants, what they say, and what is going on. The phonetician can find his phonetic context and the grammarian and the lexicographer theirs. And if you want to bring in general culture background, you have the contexts of experience of the participants. Every man carries his culture and much of his social reality about with him wherever he goes.” (Firth, 1957: 66)

Para este autor la lengua debe estudiarse desde su perspectiva social, ya que es en el marco social en el que ésta tiene lugar, es decir, formando parte del proceso social de los individuos. Y es en el proceso social en el que la lengua cumple sus diferentes funciones. Firth plantea la necesidad de estudiar las diferentes situaciones de habla con el objetivo de extraer categorías, que según él podrían ser extensibles a otros tipos de estudios sociales. De esta forma llega al concepto de función lingüística

“It is perhaps easier to suggest types of linguistics function than to classify situations. Such would be, for instance, the language of agreement, encouragement, endorsement, of disagreement and condemnation. As language is a way of dealing with people and things, a way of behaving and of making others behave, we could add many types of function —wishing, blessing, cursing, boasting, the language of challenge and appeal, or with intent to cold-shoulder, to belittle, to annoy or hurt, even to a

declaration of enmity. The use of words to inhibit hostile action, or to delay or modify it, or to conceal one's intention are very interesting and important "meanings". Nor must we forget the language of social flattery and love-making, of praise and blame, of propaganda and persuasion." (Firth, 1957: 68)

Firth insiste en que muchas de las acciones que llevan a cabo los hablantes, al igual que las conversaciones, están condicionadas por la cultura a la cual pertenecen, por lo que es necesario realizar adecuadas descripciones de las diferentes situaciones de habla, de esta forma, además de darnos cuenta de lo estereotipadas que son, podremos extraer las diferentes funciones de la lengua. Para ello aboga por técnicas empíricas de análisis más que por análisis teóricos.

En general, se ha publicado poco sobre la teoría de J.R. Firth, pero muchas de sus ideas han sido desarrolladas por algunos de sus discípulos, de entre los cuales hay que destacar a M.A.K Halliday.

Halliday continúa la línea iniciada por Firth, entendiendo el lenguaje como una conducta social. En esa línea de estudio pretende estudiar las diferentes interacciones lingüísticas con el objetivo de dar una explicación satisfactoria al hecho del lenguaje, su multicodificación y su gramática. La definición que nos da de ésta es bastante sugerente

"Entendemos como "gramática" el mecanismo lingüístico para articular los diferentes significados derivados de las diversas funciones del lenguaje y el instrumento para integrarlos en una forma estructural unificada." (Halliday 1987: 37)

Tras esta definición es necesario detenernos en ver de qué forma trata las funciones lingüísticas para poder entender mejor esta definición, ya que él no usa el concepto de funciones lingüísticas tal y como lo habían hecho los lingüistas del círculo de Praga.

"Las opciones que se dan en la gramática de un lenguaje derivan de tres funciones lingüísticas muy generalizadas y se relacionan con ella, a las que hemos denominado ideativa, interpersonal y textual. Las opciones específicas del significado, características de determinados marcos y contextos sociales, se expresan por medio de selecciones gramaticales y de léxico que nos remiten a una cualquiera de estas tres fuentes." (Halliday 1987: 62)

Estas tres funciones del lenguaje son la base del sistema gramatical del lenguaje humano. La primera de ellas hace referencia a la relación del contenido del lenguaje con su función como medio de expresión de nuestra experiencia. La segunda función contempla el lenguaje como mediador entre los diferentes papeles, con todo lo que pueda entenderse como expresión de nuestra personalidad y sentimientos, y las formas que adopta la interacción con otros participantes en la comunicación de situación. La tercera, tiene la función de crear el contexto, que es el lenguaje en funcionamiento comparado con una serie de palabras o frases aisladas.

La gramática "Sistémica" de Halliday goza en la actualidad de numerosos seguidores por integrar una doble concepción de la lengua: como sistema de signos y como sistema de comunicación.

### **Estudios estructurales y funcionales aplicados al español**

En España las teorías estructuralistas entrarán de la mano de Dámaso Alonso que tradujo al español la obra de Saussure en 1945. La divulgación de sus ideas en nuestro país corrió a cargo de E. Alarcos Llorach que desde mediados de siglo ha publicado diferentes estudios aplicados al español tomando como marco teórico el estructuralismo y como él mismo define,

"(...) aquí nos ceñimos a exponer los resultados de la llamada escuela de Copenhague, en especial las ideas de L. Hjelmslev y sus seguidores, los cuales han logrado crear un cuerpo de doctrina desarrollado a fondo." (1951/1981: 7)

"Cualquiera podrá ver que en estos estudios se adoptan puntos de vista procedentes de tres grandes maestros: Hjelmslev, Jakobson y Martinet, y también que nuestra orientación (o desorientación) se decide por un rumbo u otro según nos parece." (1970/1987: 9)

Como puede apreciarse el estructuralismo que se difundirá en España en los años sesenta y setenta es el de Saussure y su *Curso de lingüística general* y el de sus seguidores de la escuela de Praga y de Copenhague<sup>56</sup>, pero no sucederá lo mismo con las ideas de

---

<sup>56</sup>. Desde mediados de este siglo se publican obras en nuestro país que aplican a la lengua española las teorías estructuralistas y funcionalistas como los de Alarcos (1950,1951, 1970, 1994), Roca-Pons (1960), Hernández (1984), y otros)

Bloomfield que están ausentes en los primeros estudios de base estructuralista realizados en este país.

Como expone Rojo (1994) en los últimos años en los estudios sobre lingüística han convivido dos grandes posturas con distinta concepción de los hechos lingüísticos y de la ciencia encargada de su estudio: el paradigma formal y el paradigma funcional (Dik, 1989:2).

En el paradigma formal la lengua se concibe como series de secuencias posibles en ella, de manera que la gramática se presenta como un modelo formal de estos conjuntos de expresiones. La lengua es, pues, un objeto abstracto, y la gramática tiene como misión el caracterizar esa lengua de acuerdo con un conjunto de reglas formales.

En el paradigma funcional la lengua se concibe en su vertiente social, es un instrumento de interacción. Por lo que el estudio del sistema de la lengua ha de hacerse en el marco del uso lingüístico y las descripciones de las expresiones lingüísticas han de ofrecer puntos de contacto con el contexto.

En España los teóricos de orientación funcionalista que destacan por su trabajo son Coseriu, Martinet y Alarcos, que

"(...) practican una metodología que ellos mismos caracterizan como estructural y funcional [aunque no ] se hayan ocupado del componente pragmático (...). Se trata precisamente del funcionalismo [en el sentido más estricto del término], que entra como componente básico de la mayor parte de las escuelas estructuralistas europeas." (Rojo, 1994:12)

Estos autores consideran que las lenguas son básicamente instrumentos para la comunicación humana y que, en consecuencia, han de ser analizadas como tales. Para ellos definir una lengua es como describir un instrumento: "consiste en decir cómo está hecho, cómo se maneja, que posibilidades y aplicaciones tiene y qué resultados se consiguen" (Alarcos, 1977:4). De aquí que el concepto de "función" en la lingüística española sea el de la relación que existe entre un elemento y el sistema en el que este elemento está integrado; puede hablarse de las funciones de un elemento fónico, las funciones sintácticas, etc. El funcionalismo español se caracteriza así por el análisis de la interdependencia entre forma y



funciones, de manera que puede hacerse referencia inmanente a la función de un elemento de la lengua sin relacionarlo con las intenciones comunicativas (pragmáticas) del hablante.

Destaca en la formación dada en las Facultades de Filología en la década de los setenta y los ochenta la difusión de los estudios realizados por E. Coseriu. Sus ideas están en la base de muchas de las asignaturas impartidas, y sus conceptos de lengua, partiendo del concepto general de "lengua histórica", de dialecto, de nivel de lengua y de estilo de lengua son los aceptados y utilizados por una gran mayoría de profesores de base estructuralista.

"(...) sistema de isoglosas comprobadas en una actividad lingüística completa, es decir, que consiente en el hablar y el entender de varios individuos de acuerdo con una tradición históricamente común (...) pero que no "coincide con el de un sistema lingüístico inmediatamente realizable en el hablar."  
(Coseriu, 1981: 10)

En su concepto de lengua incluye la idea de que ésta no es un sistema homogéneo, sino que en el seno de la misma coexisten múltiples sistemas lingüísticos que van sucediéndose en el ámbito de una comunidad. La complejidad lingüística que se deriva de esta realidad es examinada en términos de diferentes variedades o lenguas funcionales. Entre ellas, la distinción principal se establece por las características asociadas a los usuarios de una lengua, por un lado, y a los usos que hacen de ella sus hablantes, por otro. Así encontramos variedades que identifican al hablante de una lengua en el suceder temporal; las variedades que se determinan por una diferentes procedencia geográfica; las propias de los diferentes estratos sociales; y al lado de este eje temporal, geográfico y social, la variedad individual o idiolecto que depende de la elección que cada hablante hace de entre las opciones que le ofrece el sistema. Se incluye en este grupo la variedad común o estándar, que neutraliza las tres primeras variedades, que se obtiene por abstracción de las características comunes que se realizan en actos de habla concretos y que, a excepción de las demás, no se constituye en variedad realizable en el habla. Las que dependen de los tipos de modalidad expresiva, según las circunstancias del acto de interacción verbal (hablante, oyente, relación interpersonal entre los locutores, tema, canal, intención del emisor del texto, etc.) forman por sí solas el segundo grupo de lenguas funcionales.

## **N. Chomsky y el generativismo**

Desde esta nueva teoría —el generativismo— la gramática se concibe como un modelo abstracto de la competencia lingüística de un hablante ideal. La gramática se centrará, principalmente, hacia el conocimiento de los mecanismos que permiten el uso creativo del lenguaje.

Chomsky fue un discípulo de las ideas de Bloomfield, y sus teorías nacen dentro de la lingüística distribucionalista de éste. Sin embargo, Chomsky realiza una revolución en el mundo de la lingüística pues con sus teorías se volverá en contra de los principios de la lingüística estructural americana. Chomsky se muestra en contra del conductismo —según esta doctrina el hablante era una "tábula rasa", y el aprendizaje era fruto de la repetición y de la analogía— característico de su predecesor, al igual que desprecia la metodología utilizada por él en el estudio del lenguaje —el distribucionalismo—; y por último tampoco acepta los objetivos que se plantea —clasificación de las unidades.

Chomsky presenta una nueva metodología que tras poco tiempo llegó a convertirse en un nuevo paradigma de investigación lingüística, basada en el formalismo lógico-matemático que permiten formular problemas no tenidos en cuenta hasta ese momento. La lógica-matemática proporciona a las ciencias una especie de esqueleto formal prefabricado capaz de adaptarse a cualquier contenido empírico compatible con la estructura formal.

La denominada "gramática generativa" es una entidad conceptual bien definida en el ámbito de la lógica-matemática. Corresponde a un mecanismo constituido por un número finito de reglas que permite enumerar un conjunto, finito o infinito, de secuencias. La gramática generativa corresponde a una clase de sistemas formales gobernadas por reglas, y este mecanismo finito puede generar un número ilimitado de secuencias gramaticales nuevas y de longitud también ilimitada.

La escuela generativista fundada por Chomsky ha pasado por varias etapas, la primera es la que se inicia con la publicación de su libro *Estructuras sintácticas* (1957), considerado como el manifiesto inicial de esta teoría, en el que presenta una gramática generativa de una lengua natural como teoría y modelo explícito de la competencia de un hablante ideal de dicha lengua. Esta obra junto con otros anteriores *Transformational Analysis* (1956) —su tesis doctoral— y de *The Logical Structure of Linguistic Theory* (1956), llevaron a Chomsky a reformular los principios iniciales en los que se conoce como "teoría estándar",

publicada en el libro *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965). Esta teoría es la más divulgada y algunos de los aspectos de ésta se aplicaron en todos los ámbitos lingüísticos durante los años sesenta y setenta. Y de ese modo empiezan a extenderse la terminología propia del generativismo: competencia, actuación, estructura profunda, estructura superficial, reglas de base, reglas transformacionales, rasgos fonológicos, rasgos sintácticos, etc.

Chomsky retoma el concepto de Saussure de habla y formula una teoría sobre la competencia lingüística, aunque tomando como referencia el lenguaje internalizado por un hablante ideal que carece de dimensión social y que por lo tanto no puede dar cuenta de aspectos como el contexto, la situación, la regulación de conductas, etc. El lenguaje, en este caso, no existe ni tiene propiedades independientemente de nuestras creencias acerca de él, que son casi todas inconscientes. Siguiendo esta teoría, se afirma que los usuarios del lenguaje saben la gramática, entendida ésta como sistema de reglas, de su lengua. Así como la lingüística estructural de Saussure quería reconstruir el sistema de la lengua, la lingüística generativa intenta reconstruir la competencia, es decir, el conocimiento subjetivo del lenguaje que posee el hablante. Aunque la teoría de Chomsky deje de lado todos los aspectos contextuales e interactivos del lenguaje. Así, la lingüística pasa a convertirse en una teoría del lenguaje donde se plantean otro tipo de cuestiones de estudio, por ejemplo, cómo se aprende una lengua, o cómo deduce un hablante la gramática de su lengua.

En los años posteriores a la publicación de su obra *Aspectos* se discutieron mucho sus teorías lo que le llevó a reformular sus ideas dando lugar a lo que se llamó "la teoría estándar extendida", pero no fueron los últimos retoques, sino que en 1981 aparece otra obra suya *Lectures on Government and Binding*. Esta obra inaugura una nueva etapa en la que cada vez se le da menos importancia a las reglas —concepto clave en las etapas anteriores— y se le da más importancia a los principios que rigen el mecanismo lingüístico.

Aunque los estudios de Chomsky son amplios no incluyen aspectos importantes que tienen que ver con la dimensión del uso de la lengua. Este hecho produjo que quienes veían en los aspectos contextuales e interactivos un amplio campo de acción para la lingüística reaccionaran. Del estudio de estos aspectos se preocupará la sociolingüística que desde las últimas tres décadas ha ido elaborando hipótesis —acertadas y con gran consistencia teórica— relacionadas con la naturaleza de la relación entre la lengua y su uso social.

Podríamos resumir, pues, los aspectos más importantes de las teorías de Chomsky en los siguientes puntos:

1. La indicación de que si el análisis se detiene tras la descripción fonológica, morfológica y sintáctica se habrá organizado el material analizado, pero no se habrá conseguido una auténtica gramática, ya que ésta no logrará especificar las frases de una lengua dada.
2. El interés de comenzar la investigación gramatical, más que por los sonidos, por los enunciados.
3. El hecho de que no siempre hay una correlación entre frecuencia estadística de un fenómeno y su importancia para los estudios lingüísticos.
4. La consideración de que el lenguaje puede ser analizado de manera binaria tan solo en determinados niveles.
5. Las opiniones sobre cómo de una teoría sobre el lenguaje se pasa a otra sobre el aprendizaje, o las relaciones entre lenguaje y pensamiento.
6. Las interrelaciones de los elementos lingüísticos dentro de un sistema sincrónico.

### **El paradigma generativo aplicado a los estudios del español**

La difusión de las teorías generativas en nuestro país se inició a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. En un primer momento la divulgación de estas teorías se limitó a la traducción de las obras de N. Chomsky y a obras introductorias de gramática generativa ("Introducción a Chomsky", Otero, 1970; *Introducción metódica a la gramática generativa*, Nique, 1974; *Introducción crítica a la gramática generativa*, Báez, 1975); y es necesario esperar hasta mediados de los setenta para encontrar trabajos en los que se apliquen estas ideas a la lengua española (*Sintaxis transformacional del español*, Introno, 1979; *Gramática transformativa del español*, Hadlich, 1973; *Gramática transformacional del español*, Pilleux y Urrutia, 1982).

Las teorías generativistas han tenido una desigual implantación en las diferentes universidades españolas. Desde los años setenta y sobre todo ochenta, las permanentes revisiones a las que se someten las teorías generativistas, tanto si provienen de Chomsky como del grupo disidente: Fillmore, Lakoff, Ross, etc., tienen puntos de difusión en nuestro país en la Universidad Autónoma de Madrid —en su origen en torno a la figura de Lázaro Carreter—; en la Universidad Complutense de Madrid, en torno a Bosque, y en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde trabajan Brucart, Hernanz, Rigau, etc.

### **Los modelos comunicativos**

Tras el breve recorrido realizado por las diferentes teorías lingüísticas, hemos pasado de la gramática tradicional a Saussure y de éste a Chomsky. Hemos observado cómo éste autor concebía una teoría lingüística que tenía que ver con un hablante-oyente ideal, miembro de una comunidad lingüística homogénea, conocedor de su lengua a la perfección, que no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como las limitaciones de la memoria, las distracciones, o los errores al aplicar su conocimiento del lenguaje al uso real (Chomsky, 1965:5). Este hablante no existe fuera de una construcción abstracta y que permite convertir al generativismo en una teoría que se mueve en la línea del paradigma de la formalización.

Por el contrario, los modelos comunicativos que se desarrollan desde la década de los setenta rechazan ese acercamiento a la lengua como objeto abstracto de laboratorio para concebirla indisolublemente ligada a sus condiciones de producción y recepción. Se unen así al paradigma funcional al que hacíamos referencia al situar el modelo estructural y funcionalista dentro de las corrientes lingüísticas actuales, y trazan una visión de la lengua más contextual que ideal, más funcional que formal, y más textual que oracional. En ella no prima la sintaxis, sino la semántica y la pragmática: el significado es esencial para la explicación de un texto, y las funciones significativas y sociales de los enunciados son más importantes que su caracterización mediante fórmulas de estilo matemático.

Las aportaciones que tres autores realizaron entre 1962 y 1975 supusieron el nuevo revulsivo en favor de esta línea comunicativa en lingüística. Nos referimos a la obra de Austin *How to do things with words* (1962), a la obra de Searle *Speech Acts* (1969), y a *Logic and conversation* (1975), de Grice. En los años en los que se publicaron estas obras los transformacionistas se mostraban poco optimistas en la posibilidad de construir una teoría de cómo funcionaba el lenguaje en la comunicación. Se sostenía que los fenómenos pragmáticos no eran susceptibles de ser sistematizados y, consecuentemente, se concebían como difícilmente explicables. Sin embargo, Austin, Searle y Grice venían a demostrar que ciertos aspectos del uso del lenguaje y de las estrategias que rigen la comunicación sí eran susceptibles de sistematización mediante un conjunto de reglas.

## **La aportación de las presuposiciones a la nueva teoría lingüística**

El encuentro entre lógicos, filósofos del lenguaje y lingüistas es lo más característico de la teoría lingüística de los últimos veinticinco años, y en esta confluencia es donde hay que situar el concepto de presuposición. Este concepto entró en el ámbito de la investigación lingüística a finales de los sesenta, a raíz del debate del papel de la semántica en la teoría lingüística. La presuposición es un elemento fundamental para entender la entrada de la pragmática en una teoría lingüística.

En la teoría generativa en *Aspectos*, el concepto de presuposición se relaciona con las opiniones del hablante, de modo que sin definirla, en un primer momento, se presenta como prueba concluyente para no separar la sintaxis de la semántica. El tema de las presuposiciones tendrá un tratamiento mayor en la "teoría estándar extendida" y será motivo de enfrentamiento entre las diferentes tendencias en el seno del generativismo.

En la lingüística inmediatamente posterior se ha desarrollado este concepto, haciéndolo cada vez más claro; actualmente se distinguen dos tipos de presuposiciones:

1. las lógicas o semánticas. Estas tienen relación con las frases, no depende ni de los hablantes ni del contexto.
2. las pragmáticas. Estas se definen por la relación entre la enunciación de una frase y el contexto en el que se produce ésta.

El mayor problema que plantea este término se refiere a si es razonable o no utilizarlo para designar una relación derivable de la estructura semántica y, al mismo tiempo, una vinculación con el contexto objetivo de la enunciación y una entidad que remite a las intenciones y disposiciones particulares del hablante. Por ello que sea aconsejable las primeras y vincular las otras al marco de los actos lingüísticos, desde el cual pueden recibir un tratamiento más adecuado. La teoría de las presuposiciones es, pues, una parte de la teoría general de los actos de habla.

Así pues, tras la información expuesta se deduce que los conceptos que estaban en la base de la formación de los profesores, cuyo discurso ha sido analizado, sobre cuestiones clave en su futuro profesional como lengua y función son los que pueden extraerse de las teorías del estructuralismo difundido en Europa y España.

El concepto de lengua es el que se extrae de las teorías de Coseriu, de modo que esta es considerada como un sistema no homogéneo, ya que en su seno coexisten múltiples sistemas lingüísticos que se suceden en el ámbito de la comunidad. La complejidad lingüística que se deriva de esta realidad es examinada en términos de diferentes variedades. Así, la existencia de esas diferentes variedades —histórica, geográfica, social, individual y estándar— justifica que para su mejor estudio y conocimiento, la lengua se fragmente en diferentes materias que se corresponden con cada una de las variedades.

El concepto de función, como expone Rojo (1994) se toma de las escuelas estructuralistas europeas y se caracteriza por no tener en cuenta el componente pragmático. De modo que el concepto de función que se contempla es el de la relación existente entre un elemento y el sistema en el que éste está integrado (Alarcos, 1977). Por todo ello al hablar de la función de un elemento no se relaciona con las intenciones comunicativas del hablante.

#### **2.4.2.2. Aplicación de las diferentes teorías lingüísticas a la didáctica de lenguas**

Antes de entrar de lleno en este apartado —cómo se aplican las diferentes teorías lingüísticas a la didáctica de lenguas—, a modo de introducción, creemos necesario recoger la distinción hecha por Brown y Douglas (1994: 51) acerca de los diferentes términos utilizados en este campo —metodología, enfoque, método, curriculum/sílabo y técnicas— sin demasiada precisión, con frecuencia; ya que en muchas ocasiones las discusiones que se presentan entre los profesionales de la enseñanza sobre su actuación en el aula podría solucionarse si todos empleasen la misma terminología.

**"Methodology:** the study of pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research). Whatever considerations are involved in 'how to teach' are methodological.

**Approach:** Theoretical positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings.

**Method:** A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistics objectives. Methods tend to be primarily concerned with teacher and student roles and behaviours and secondarily with such features as linguistic and subject-matter objectives, sequences, and materials. They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts.

**Curriculum/syllabus:** Designs for carrying out a particular language program. Features include a primary concern with the specification of linguistic and subject-matter objectives, sequencing, and materials to meet the needs of a designated group of learners in a defined context. (The term 'syllabus'

is used more customarily in the United Kingdom to refer to what is called a 'curriculum' in the United States.)

**Technique** (also commonly referred to by other terms): Any of a wide variety of exercises, activities, or devices used in the language classroom for realizing lesson objectives."

Los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas se sitúan entre las orientaciones lingüísticas y sus aplicaciones didácticas. Hay métodos de enseñanza de lenguas que reflejan una visión del lenguaje y del estudio de la lengua, como el método tradicional refleja la visión de la lengua de la gramática tradicional. Hay otros métodos cuyas teorías derivan de las teorías lingüísticas, pero como éstas son insuficientes para dar respuestas a todas las cuestiones que estos implican es necesario completarlos con teorías de aprendizaje, que a su vez derivan de distintas teorías psicológicas<sup>57</sup>.

Por lo que puede decirse que algunos de los métodos de enseñanza vigentes en el siglo XX —como el audio-oral— están elaborados a partir de una mezcla de teorías derivadas de la lingüística —el estructuralismo— y de la psicología —el conductismo—. Pero también hay enfoques que derivan de los principios y teorías de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de lenguas como el enfoque comunicativo.

Por todo lo que acabamos de decir es necesario al hablar de los diferentes métodos tener en cuenta, además de las teorías lingüísticas existentes —cada uno de los paradigmas lingüísticos de este siglo ha ido acompañado del respectivo intento de aplicación didáctica de estas teorías a la enseñanza de segundas lenguas—, las teorías de aprendizaje de lenguas y las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y el concepto de lengua.

En la revisión que presentamos seguimos la información recogida por Alcaraz Varó (1992); C. Lomas y A. Osoro (1992); C. Lomas, Osoro y A. Tusón (1993); A. García Santa-Cecilia (1995), A. Sánchez (1997) —en lo que hace referencia a la investigación llevada a cabo en

---

<sup>57</sup>. Aunque no es el objetivo de este trabajo hacer una revisión exhaustiva de las teorías psicológicas que hay detrás de las mismas, no podemos olvidar que cada uno de estos paradigmas lingüísticos sigue a su vez las teorías psicológicas de ese momento teniendo en cuenta lo que estas aportan respecto a la adquisición y al aprendizaje de lengua.

"De hecho, si observamos con detenimiento los diversos cambios metodológicos a los que se ha visto sometida la didáctica de las lenguas en las últimas décadas, es fácil rastrear en ellos casi siempre una traducción casi literal de las concepciones psicolingüísticas dominantes en cada momento y una voluntad por tanto de trasladar al campo de los métodos pedagógicos las visiones que sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje han ido teniendo lugar en los últimos tiempos." (Alcaraz Varó 1993:52)



español— entre otros. Y por lo que hace referencia a la bibliografía extranjera seguiremos a Finocchiaro (1974), Stern, (1982); Howatt, (1984), Richards y Rodgers (1986), Brown y Douglas (1994), Richards y Lockhart (1994/98).

### **Los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras existentes hasta el siglo XX**

Cuando se buscan los orígenes de las diferentes formas de enseñanza de lenguas extranjeras, siempre se empieza hablando de cómo eran enseñadas las lenguas clásicas en el mundo occidental. Y por ello lo primero que se trata es la tradición clásica o gramatical en la que el peso de la gramática era fundamental. Aunque, los primeros métodos para enseñar lenguas no eran métodos gramaticales, sino que las lenguas se aprendían mediante la práctica que resultaba del contacto entre los hablantes de diferentes lenguas. Este hecho se constata ya entre los acadios y los egipcios, por lo que lo que estaba en un principio en la base de la enseñanza era la práctica oral (A. Sánchez ,1997:39). Además, también hay que mencionar la existencia de la tradición de enseñanza de lenguas a través de diálogos bilingües como lo ejemplifican las obras de Stepney (1591) y Minsheu (1599) ya en el siglo XVI para la enseñanza del español a los hablantes de lengua inglesa; estas obras se basaban en diálogos amenos centrados en núcleos temáticos de la vida cotidiana (Alcina y Bleuca, 1983).

#### **El método tradicional o clásico**

Durante muchos siglos, en el mundo occidental, se enseñaron principalmente dos lenguas extranjeras: el latín y el griego. Estas lenguas, especialmente el latín, eran de enseñanza obligatoria en los niveles altos de educación y para su enseñanza se usaba el método clásico. Este método es esencialmente deductivo se basaba en el aprendizaje de reglas gramaticales; en la memorización de vocabulario, de textos, de las declinaciones, de las conjugaciones; en la traducción de textos y en ejercicios escritos. Para cumplir este objetivo existían, además de las gramáticas, diferentes textos como los glosarios —que consistían en listas de vocabulario que podían estar ordenados por orden alfabético o por conjuntos temáticos— y los diálogos.

Durante los siglos XV y XVI aparecen en Europa gramáticas de las diferentes lenguas existentes que recogieron la tradición didáctica establecida para el latín. Como afirma A. Sánchez (1997:41)

“La aparición de las gramáticas refuerza la formalización del objeto de la enseñanza, en la medida que aquellas favorecen la sistematización, el análisis y la fijación de contenidos y objetivos que deben enseñarse o aprenderse. Suponen una gran ayuda para los profesores, quienes pueden disponer con relativa facilidad de un manual fiable en que basar su magisterio.”

El inconveniente de este método es que olvida el uso de la lengua y convierte lo que es un medio para el aprendizaje de una lengua en el fin último.

Cuando en épocas más recientes se extendió la enseñanza de las lenguas modernas el método clásico fue el adoptado, con el fin de capacitar a los alumnos para poder leer y escribir en una lengua extranjera, dejando de lado la expresión y la comprensión oral. Las clases se realizaban en la lengua materna de los estudiantes, dejando poco o ningún espacio para las actividades en la lengua meta. El vocabulario era presentado en forma de listas de palabras aisladas sin ningún tipo de contextualización. Las explicaciones gramaticales eran prioritarias sobre cualquier otra actividad ya que éstas permiten proporcionar las reglas necesarias para la elaboración de frases correctas en la lengua meta. Los textos se utilizaban, en la mayoría de los casos, como excusa para trabajar cuestiones gramaticales.

Los libros empleados para la enseñanza de idiomas se dividían en lecciones organizadas alrededor de algún punto gramatical y éste además de ser explicado se ejemplificaba con algunas oraciones.

Esta forma de enseñar las lenguas extranjeras se ha llamado **método tradicional** y ha pervivido a lo largo de los siglos junto con otros métodos de enseñanza y podríamos resumirlo siguiendo a A. Sánchez (1997: 133)

"(...) los ingredientes que han quedado como definitorios de su identidad son:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.

- La presencia en cada lección de los temas de traducción directa e inversa.
- El uso en clase de la lengua materna del alumno."

Derivada de esta visión de la enseñanza de lengua surgieron otros métodos como el "Grammar Translation" que en poco se diferenciaba del anterior.

Destaca en el siglo XVII la figura de Comenius por su forma novedosa de entender la enseñanza de lenguas (Howatt, 1984). Así en sus obras expone lo aburrida que llega a ser el estudio de la gramática para los escolares, de tal modo que él propone una forma revolucionaria de enseñanza. Las lecciones en sus obras contienen dibujos que permiten su asociación con los elementos lingüísticos; además para él la educación ha de reflejar el orden divino establecido por Dios en el universo lo que queda reflejado en las diferentes partes en las que se dividen sus libros. También, cree Comenius que las lenguas extranjeras han de aprenderse para la comunicación con los países vecinos, en cambio las lenguas clásicas como el latín se aprenden con otros fines diferentes.

Comenius propone que el profesor empiece cada unidad hablando de la ilustración, y si es posible llevando los elementos del mundo real al aula; a continuación los alumnos deben hablar sobre sus ideas, sus sentimientos para finalmente volver al texto, dibujar los elementos mencionados, ya que solo partiendo de la experiencia es como se llega al conocimiento. A pesar de lo novedoso que resulta su forma de entender la enseñanza, tal y como afirma Howatt (1984: 49) es difícil precisar la influencia que pudo ejercer entre sus coetáneos.

Durante el siglo XIX empieza a institucionalizarse la enseñanza de idiomas en Europa este hecho conlleva la aparición de diferentes métodos y manuales a lo largo de este siglo, que reflejan la preocupación por dar respuesta a las necesidades de los docentes.

### **El método gramatical y práctico**

Este método también es conocido en la bibliografía inglesa como "Grammar-Translation" (Richards y Rodgers, 1986; Brown y Douglas, 1994) y su uso se extendió desde mediados del siglo XIX hasta ya entrado el siglo XX. Como afirman Richards y Rodgers (1986: 5),

"It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory."

Este método se caracteriza, principalmente, por:

— Tener como objetivo prioritario el aprender una lengua para posibilitar la lectura. Este método es una forma de estudiar el lenguaje que enfoca su atención en el análisis detallado de sus normas gramaticales, para después aplicar este conocimiento a la traducción de oraciones y textos. Se contempla el aprendizaje de una lengua como poco más que la memorización de reglas y hechos con el objetivo de llegar a manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera; "The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language" (Stern 1983: 455).

— Centrar la atención en la lectura y la escritura, dejando de lado la comprensión y la expresión oral.

— Seleccionar el vocabulario de acuerdo con los textos que se presentan como lecturas, y el léxico se presenta en listas bilingües.

— Tener a la oración como la unidad básica de enseñanza y de práctica de lengua.

— Poner el énfasis sobre la corrección.

— Presentar la gramática de una forma deductiva.

— Usar la lengua del estudiante como lengua de instrucción.

### **De la Gramática tradicional (normativa y prescriptiva) a la lingüística (descriptiva)**

La mayor parte de los métodos y enfoques vistos hasta ahora tienen como eje vertebrador la gramática y esto tiene implicaciones en la enseñanza de la lengua ya que como afirma Lyons (1981:42)

"El gramático tradicional se inclinaba a sostener no sólo que la lengua escrita era más fundamental que la hablada, sino también que una forma particular de la lengua escrita, a saber, la lengua literaria, era intrínsecamente más "pura" y "correcta" que todas las demás formas de la lengua, tanto escrita como hablada; y que como gramático, su tarea consistía en "preservar" de la "corrupción" a esta forma de la lengua."

La labor del lingüista en nuestro siglo la entendemos de forma diferente a lo que se había considerado que era función del gramático hasta hace poco tiempo. El lingüista debe

describir la lengua utilizada por una comunidad sin entrar a emitir juicios sobre usos correctos e incorrectos de la misma por parte de los ciudadanos. Este cambio de la gramática a la lingüística tendrá su repercusión en los métodos de enseñanza de lenguas que surgen en el siglo XIX, pero principalmente en el siglo XX. Con las nuevas teorías lingüísticas de este siglo y la aplicación de éstas a la didáctica de las lenguas se dejarán de lado los criterios prescriptivos o normativos de la gramática tradicional para seguir otros más descriptivos, con lo que la gramática ya no tendrán un papel tan relevante al tiempo que se dará más importancia al uso oral de la lengua frente al uso escrito, y se empezarán a usar conceptos en la enseñanza como situación, contexto, intención, etc.

### **El método directo**

En el siglo XIX, con los movimientos migratorios surge la necesidad de encontrar un método que posibilite aprender una lengua extranjera de forma rápida y lo que es más importante sin tener conocimientos previos de gramática. Queda patente cada vez de forma más clara la necesidad de aprender una lengua para poder utilizarla de forma oral, no sólo en la lectura de obras literarias. Es en este ambiente en el que se defiende la necesidad de presentar enfoques alternativos para la enseñanza de lenguas. Ello fue posible a la revitalización de las disciplinas lingüísticas y a la consideración prestada a la fonética. Destacan en este movimiento reformista como principales precursores de cambios: H. Sweet en Inglaterra; W. Viëtor en Alemania y P. Passy en Francia (Howatt, 1984).

Ninguno de los autores mencionado llegó a crear un método nuevo de enseñanza de lenguas; pero sus aportaciones sobre la concepción de la enseñanza de lenguas, como la idea de que se ha de dar más importancia a la fonética, a la integración de destrezas, a la graduación de los contenidos, a la prioridad de la lengua oral sobre la escrita, a la práctica de lengua en contextos significativos, entre otras, sí que fueron recogidos en los denominados métodos naturales, y especialmente en el método directo.

Entre los reformistas destaca F. Gouin, por intentar construir una metodología de enseñanza a partir de las observaciones del aprendizaje de la lengua por parte de los niños. Gouin era un profesor francés de latín, que se trasladó a Alemania, donde intentó aprender alemán estudiando las listas de los verbos irregulares, pero se dio cuenta que ese no era el sistema más eficaz al comprobar que un niño que viajaba con él podía comunicarse en esa lengua sin necesidad de haber estudiado la gramática. Eso le hizo reflexionar ya que advirtió que

"Language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions."  
(Brown y Douglas, 1994)

Basándose en sus observaciones elaboró un método que le permitió llevar a la práctica sus ideas. Este consistía en presentar a los alumnos la lengua de forma directa sin traducción, bajo la forma de oraciones, no de palabras aisladas. La gramática de esta forma queda supeditada a las oraciones por lo que ésta ha de deducirse, anteponiendo lo práctico a lo abstracto.

De esta corriente de enseñanza de las lenguas extranjeras a través de una vía natural es de donde surge también el método de M. Berlitz. Este aplicó su método en sus escuelas repartidas por Europa y Estados Unidos. Este se basaba en:

- El uso de la lengua meta como lengua de instrucción
- Cada día se presenta nuevo vocabulario y oraciones
- Las estrategias de comunicación oral se construyen de forma progresiva organizándolas alrededor de intercambios de pregunta respuesta entre el profesor y los estudiantes
- La gramática se presenta de forma inductiva
- Los nuevos puntos gramaticales se presentan a través de modelos (*modeling*) y la práctica
- El vocabulario concreto se presenta con la demostración, objetos, imágenes; y el abstracto a través de la asociación de ideas
- Se trabajan la comprensión y la expresión oral
- Se pone énfasis en la pronunciación correcta

Si bien este método tuvo éxito en sus escuelas no sucedió lo mismo cuando se intentó implantar en las escuelas secundarias, debido, principalmente, a la falta de profesores nativos y a la preparación de los mismos ya que se basaba más en las estrategias de los profesores que en manuales; y a la falta de una teoría lingüística explícita en la que apoyarse.

## **Métodos y enfoques que recogen las aportaciones de las diferentes teorías lingüísticas del siglo XX a la didáctica de lenguas**

### **A. Aportaciones del estructuralismo a la didáctica de lenguas**

Como hemos podido apreciar en el breve repaso que hemos presentado anteriormente de las principales corrientes estructuralistas, es posible deducir que no existe un modelo único de enseñanza de segundas lenguas derivado del estructuralismo.

En este apartado presentaremos los dos modelos que mayor acogida han tenido en la didáctica de lenguas extranjeras: el método audio-oral —derivado de la lingüística estructural de Bloomfield— y el enfoque situacional —derivado de la corriente estructuralista británica.

#### **El método audio-oral**

El estructuralismo supone la ruptura con los métodos tradicionales anteriores y la aparición de otros métodos que se basaban en sus postulados, hablamos del método audiolingual y el audiovisual. Estos métodos se caracterizan por las novedades —revolucionarias en su momento y que representaron un avance considerable en la didáctica de lenguas extranjeras— que aportan a la enseñanza de lenguas y que son consecuencia del trabajo realizado entre lingüistas y profesores de forma conjunta.

La entrada de Estados Unidos en la II Guerra Mundial implicó la rápida propagación de la necesidad de aprender lenguas extranjeras. El ejército necesitaba aprender rápidamente las lenguas extranjeras de los lugares a los que debían desplazarse. Lingüistas como Bloomfield participaron en la investigación para desarrollar un nuevo método que permitiría que los soldados aprendieran las lenguas necesarias. El método se basaba en la repetición de estructuras que habían sido grabadas previamente por un informante nativo. También contribuyó en las investigaciones para desarrollar el nuevo método Fries, director del primer “English Language Institute” creado en los Estados Unidos, en la Universidad de Michigan. A la teoría lingüística subyacente —el estructuralismo— se le sumó en la década de los cincuenta la teoría psicológica conductista y de esa forma se configuró el nuevo método audio-oral, que rápidamente se propagó por todo el país.

El método audio-oral se basaba en:

—La oposición a la enseñanza de una lengua basándose en la gramática. Es necesario aprender la lengua usada por los hablantes, no sólo la norma.

—La inclusión en los programas de enseñanza de un nuevo concepto: las destrezas lingüísticas, que tienen en cuenta el papel que juega la lengua oral dentro de la descripción de las lenguas. Estas destrezas incluyen la expresión oral, la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión escrita. Estas destrezas, a su vez, se dividen según esta teoría, en destrezas activas —las de expresión— y destrezas pasivas —las de comprensión—. Las cuatro destrezas continúan, hoy día, considerándose el eje vertebrador en la elaboración de materiales didácticos y en las programaciones.

—La repetición de estructuras: ejercicios prácticos de repetición basados en la dicotomía paradigma/sintagma, que tienen como objetivo superar las transferencias negativas de la lengua materna, automatizar la expresión y favorecer la reorganización cognoscitiva ya que consiguen crear reglas en el subconsciente gracias a la repetición consciente<sup>58</sup>. Existen *drills* de repetición, de sustitución, de transformación, de ampliación, etc.

Estas estructuras deben seleccionarse según el grado de dificultad, y el vocabulario que incluyan deben estar de acuerdo con la frecuencia de uso.

—La evaluación. En el proceso evaluador que se sigue en las aulas de lenguas extranjeras se introducen pruebas objetivas, que son el resultado del rigor analítico del estructuralismo. Estas pruebas deben cumplir tres principios: el de validez, el de fiabilidad y el de practicabilidad.

"El auge del estructuralismo coincide con el gran interés que tienen los especialistas de la didáctica por la visión atomista de los procesos didácticos y evaluados. Es el momento en que la profesión didáctica, al igual que la lingüística, se hace rigurosa, con objetivos operativos y con definiciones operativas de

---

<sup>58</sup>. La repetición de estructuras tiene su origen en las teorías psicológicas de Skinner, el Behaviorismo, en las que se llega a la conclusión de la importancia de la **formación de hábitos** dentro del proceso de formación de la conducta humana y por extensión de la adquisición de la lengua. Y para llegar a adquirir estos hábitos lingüísticos es imprescindible la repetición.



las tareas, con lo que se consigue una explicitación, y al fin y a la postre, una gran claridad conceptual y organizativa. (...) Este rigor del estructuralismo y de la didáctica coincide con el auge de la psicometría, siendo una palabra clave de este período los 'objetivos operativos': la conducta verbal del alumno se ha de componer en segmentos claros y definidos, de forma que cuando se compruebe que éste ha realizado lo que se le pide se pueda decir que el objetivo está cumplido." Alcaraz Varó (1993: 44)

—La distinción entre significante/significado. Esta distinción implica tener en cuenta tanto el significado de las palabras como la correcta pronunciación de ésta.

—La fonología, la morfosintaxis y la semántica. El concepto de fonema ha supuesto una ayuda inestimable en la didáctica de lenguas extranjeras, al igual que la prosodia —acento, ritmo y entonación—. La descripción de estos elementos se incluyen en los métodos estructurales y en el aula se trabaja tanto la descripción de los fonemas de una lengua para intentar su correcta producción, como las curvas entonativas y el ritmo.

—El análisis de contrastes. El estructuralismo americano afirma que los errores que producen los aprendices de una lengua extranjera son debidos a las interferencias de la lengua materna sobre la segunda lengua, por lo que afirman que debe evitarse la traducción. Por ello creen que estos errores se evitarían si se trabajaran los contrastes existentes en las dos lenguas. Dos palabras clave en análisis de contrastes son la interferencia y la transferencia.

### **El enfoque situacional**

Si en América el método audio-oral fue el que revolucionó la enseñanza de lenguas extranjeras, en Inglaterra entre el 1930 y el 1960 los lingüistas desarrollaron un enfoque de enseñanza de lenguas: el enfoque oral o enseñanza situacional de la lengua.

Este enfoque también es deudor de la teoría estructuralista, pero del estructuralismo británico; y la teoría de aprendizaje que está detrás es también la teoría conductivista. En el estructuralismo británico, a diferencia del americano, se hace un especial énfasis en la relación existente entre la estructura del lenguaje y el contexto y la situación en las que el lenguaje es usado. Algunos lingüistas como Halliday y Firth "developed powerful views of language in which meaning, context, and situation were given a prominent place" (Richards y Rodgers 1986:35), o como afirma A. Sánchez (1997:167) "La escuela londinense de

lingüística deudora de Firth, contraponía el concepto de *situación* al de *formación de hábitos* (...)"

El enfoque situacional<sup>59</sup> sigue practicando las estructuras de la lengua de forma oral, al igual que en el audio-oral, pero lo que lo diferencia es que ésta práctica debe hacerse en una situación especialmente diseñada para dar mayor oportunidades de utilizar la lengua meta al estudiante. Esta práctica de la lengua en situaciones creadas en el aula es lo que permitirá al estudiante que después pueda utilizar la lengua también fuera del aula.

Las principales características de este enfoque son las siguientes (Richards y Rodgers, 1986: 34):

- “1. La enseñanza de la lengua empieza con la lengua hablada. El material es presentado oralmente antes de ser presentado en su forma escrita.
2. La lengua meta es la lengua de la clase.
3. Los nuevos puntos del vocabulario son introducidos y practicados de forma situacional.
4. Los procedimientos de selección de vocabulario que se siguen pretenden asegurar que el vocabulario esencial queda cubierto.
5. Los ítems gramaticales son graduados siguiendo el principio de que las formas simples deben ser presentadas antes que las complejas.”
6. La lectura y la escritura son introducidas una vez que ya hay léxico suficiente y la base gramatical está establecida.”

En España el manual que ha recogido esta forma de enseñar una lengua extranjera es el *Español en Directo* (1974) de A. Sánchez, según palabras del autor (A. Sánchez, 1997), aunque, de hecho, era más audio-oral que situacional. Este método apenas es utilizado en España, en cambio sigue utilizándose en el extranjero.

### **B. Aportaciones del generativismo a la enseñanza de lenguas**

Esta corriente teórica no tuvo tanta influencia en la didáctica de las lenguas como la corriente anterior, ya que sus contribuciones no fueron recogidas bajo ningún método

---

<sup>59</sup>. Richards y Rodgers (1986) presentan este enfoque como anterior al método audio-lingual, aunque hay otros autores que discrepan de esa opinión como A. Sánchez (1997:167), quien afirma que es al contrario, nosotros no entraremos en esa discusión.

concreto, por ello también suele decirse que fueron menos importantes. Aunque sí contribuyó a la hora de organizar los materiales alrededor de sílabos gramaticales y al elaborar actividades que contuvieran prácticas significativas sobre el uso del lenguaje.

Chomsky critica el concepto de aprendizaje de la lengua que subyace a la lingüística estructural, no está de acuerdo con la idea de que el lenguaje se aprende por la imitación y la repetición de estructuras sino que el lenguaje es generado a partir de la competencia que poseen los alumnos. Para este lingüista las propiedades fundamentales del lenguaje derivan de aspectos innatos y de cómo los humanos procesamos las experiencias a través del lenguaje. Como consecuencia, las actividades prácticas deben desarrollar el aprendizaje significativo y el uso de la lengua. Se debe animar a los estudiantes a que usen sus habilidades innatas y creativas con el objetivo de que lleguen a hacer explícitas las reglas de funcionamiento de la lengua.

Aunque las ideas generativas no derivan en la creación de un método, sí que se recogen algunas de las aportaciones de esta teoría lingüística y se incorporan a la didáctica de lenguas extranjeras. A continuación presentamos algunas de las aportaciones más importantes:

—La adquisición y el aprendizaje de lenguas se convierten en los principales núcleos de reflexión de los generativos. Estos lingüistas parten de la teoría de que existen unas bases lingüísticas innatas que, junto con el *input* que recibe el niño del exterior, le permite ir formulando hipótesis —al igual que lo haría un científico— sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Esta idea Chomskiana, de que los niños están biológicamente programados para el lenguaje, se extenderá también a los adultos al entender que todos tenemos un mecanismo de adquisición del lenguaje, basado en las teorías sobre los universales lingüísticos y la gramática universal.

Partiendo de estas ideas queda justificado el poco interés que ofrecen los ejercicios de "*drill*" o repetición propuestos por los estructuralistas, pues desde este paradigma el aprendizaje no se consigue mediante la repetición, sino que son necesarios conocimientos sobre el código lingüístico, de las reglas de la lengua.

—Otro de los aspectos que tampoco parece interesar a los generativistas son las hipótesis del análisis de contrastes —las interferencias de lengua 1 sobre la lengua 2 es lo que

produce el error en el aprendiente— de los estructuralistas, en su lugar formulan otras, las derivadas del "análisis de errores". EL error cobra importancia desde el momento que se toma conciencia de que sin errores no se puede aprender. A partir de ese momento se inicia una línea de investigación que tiene como núcleo el error (Richards, 1974, *Error Analysis*).

El autor que mejor incorpora la aportación de las teorías de Chomsky es S. P. Corder; este autor desarrolla una teoría aplicada a la enseñanza de segundas lenguas que incluye las ideas de Chomsky acerca del error y lo que este representa en el proceso de adquisición de una lengua.

—En 1972 Selinker acuña el término ‘Interlenguaje’, concepto que va a gozar de una buena acogida dentro del paradigma generativista; podríamos decir que un estudiante adulto de segunda lengua difícilmente llega a alcanzar la competencia lingüística de un nativo, pero sí que puede llegar a obtener un buen nivel de lengua que le permita comunicarse, esto lo consigue a través de un sistema lingüístico que comparte, en algunas ocasiones, características de su primera lengua y la lengua que está aprendiendo.

Durante el período de aprendizaje se dan algunos procesos que favorecen la aparición de la interlengua, como la interferencia lingüística—que surge del contacto de las lenguas— y la generalización —fruto de la formulación de hipótesis que realiza el alumno sobre la lengua meta.

—Importancia del paso de las pruebas de elementos discretos para evaluar los conocimientos a las pruebas globalizadoras o integrales.

La prueba más representativa de este período es el "*cloze*", basada en la redundancia lingüística del mensaje lingüístico que permite que aunque el texto no esté completo éste se pueda reconstruir gracias a la coherencia interna de los textos. Esta prueba consiste en proporcionar al alumno textos de los que se ha suprimido una palabra de cada siete, para que él los reconstruya.

### **C. El enfoque natural**

El enfoque natural de enseñanza de lenguas parte de T. Terrell, una profesora de español como lengua extranjera y un lingüista S. Krashen. Este enfoque ha sido identificado por sus creadores como la forma tradicional de enseñar lenguas

"Traditional approaches are defined as 'based on the used of language in communicative situations without recourse to the native language' — and, perhaps, needless to say, without reference to grammatical analysis, grammatical drilling, or to a particular theory of grammar." (Richards, y Rodgers, 1986:128)

Este enfoque otorga una gran importancia al papel que juega la comprensión en el proceso de aprendizaje de una lengua, por ello es prioritario el significado, la comprensión del vocabulario, quedando la gramática relegado a un lugar secundario. De esa importancia dada a la comprensión deriva una de los pilares de este enfoque: la hipótesis del *input* comprensible (I + 1). Para que se pueda progresar en la lengua meta, para que se produzca el aprendizaje es necesario que la lengua a la que están expuestos los alumnos les sea comprensible y que al mismo tiempo incluya estructuras que presentan alguna dificultad o que pertenezcan al nivel siguiente al que se encuentran los alumnos.

Este enfoque está basado en diferentes postulados, además de la hipótesis anteriormente expuesta, como la diferencia que establece entre adquisición y aprendizaje<sup>60</sup> para llegar a adquirir la competencia en una segunda lengua. Esta teoría ha recibido gran número de críticas por parte de algunos investigadores (Gregg 1984, McLaughlin 1978).

### **D. Los modelos comunicativos en la didáctica de lenguas extranjeras**

Las teorías estructuralistas y generativistas no tienen en cuenta el estudio de las modalidades de uso de la lengua, no contemplan los actos de habla o las normas socioculturales que dominan los intercambios comunicativos y tampoco contribuyen al

---

<sup>60</sup>. La adquisición es natural, es similar a la adquisición de la primera lengua del niño, es un proceso inconsciente mediante el cual el lenguaje se va desarrollando al usarse para una comunicación significativa. El aprendizaje, al contrario, se refiere al proceso en el que de forma consciente las reglas sobre el lenguaje son desarrolladas; es el resultado del conocimiento explícito sobre las formas del lenguaje y la habilidad para verbalizar este conocimiento. Es necesaria la enseñanza formal para que este llegue a darse (Krashen y Terrell, 1983).

análisis de los procedimientos de creación del sentido; o como afirma García Santa-Cecilia (1995: 85) al hablar del estructuralismo

"Este tipo de análisis no proporciona, sin embargo, ninguna respuesta a las preguntas acuciantes que derivan del uso de la lengua viva y del apasionante mundo de la comunicación lingüística"

Por todo ello puede afirmarse, siguiendo a C. Lomas *et alt.* (1993), que estas teorías son insuficientes si se pretende partir de una idea de enseñanza de lenguas que esté orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de las mismas por parte de los estudiantes que favorezca la adquisición de las normas, las destrezas y las estrategias asociadas a la producción de textos orales y escritos, y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situación concreta de interacción.

Los vacíos que se encuentran en estas teorías sobre los usos lingüísticos es lo que da lugar a la aparición de nuevas disciplinas que intentan llenar ese espacio. En Estados Unidos la sociolingüística asumió el estudio de los aspectos no tratados —relacionados con la lengua en su dimensión comunicativa— por las teorías anteriores; mientras que en Europa, los gramáticos llamados funcionales dudaron de los principios del generativismo, al mismo tiempo que la pragmática, la lingüística del discurso, la gramática textual, el análisis del discurso, etc. se interesaron por la función comunicativa de la lengua y por el análisis de los elementos no propiamente lingüísticos que intervienen en las situaciones comunicativas.

### **Aportaciones de la pragmática a la didáctica de lengua**

El gran cambio originado en la didáctica de segundas lenguas como consecuencia de la influencia de la pragmática es debido a la forma diferente de considerar el fenómeno lingüístico. No se toma como unidad de comunicación la oración o los conjuntos que estas pueden formar, sino que la unidad será el texto o el discurso, y éste a su vez está formado por unidades menores, el enunciado, que no siempre se corresponde con una oración. Al mismo tiempo que se contempla la lengua como algo que se utiliza para realizar cosas, es decir se parte de un concepto de lengua como acción. Se produce un cambio cualitativo importante al abandonar los paradigmas anteriores, que no contemplaban los aspectos comunicativos —en uso— de la lengua. Lo que prima en el estudio de la lengua, más que llegar a la descripción de las formas que se utilizan para la comunicación, es llegar a las

funciones de ésta, por lo que este paradigma se considera funcionalista. Este cambio es posible a las teorías que se consideran pioneras dentro de la pragmática como la de los *actos de habla* de Austin (1962) y Searle (1965), el *principio de cooperación* de Grice (1975), la *competencia comunicativa* de Hymes (1972), o los estudios sobre *cohesión y coherencia* de Halliday y Hasan (1985).

En este cambio que se produce con la pragmática se dejan de lado los criterios de gramaticalidad que se aplicaban en paradigmas anteriores a las emisiones lingüísticas y se toman otros criterios para juzgar la lengua. O como afirma Alcaraz

"Como el texto no es un simple conjunto de oraciones unidas al azar, para que se pueda hablar de texto, el conjunto de oraciones debe poseer 'textualidad', que es un atributo textual, al igual que la gramaticalidad es un atributo oracional [esta idea Alcaraz la toma de Hasan, 1985]. Este atributo textual lo caracterizamos mediante un modelo consistente en seis propiedades que llamamos condiciones de textualidad: cohesión, coherencia, significado, progresividad, intencionalidad y clausura o completez." Alcaraz (1992)

Esto implica que no sólo sea importante la forma y la estructura de lo que se está diciendo —y las relaciones sintácticas entre las diferentes formas léxicas empleadas— sino que se han de tener en cuenta también otros conceptos como el contexto en el que se ha producido esa emisión lingüística, la intención del emisor, el significado, etc. En la didáctica de lenguas, si se tienen en cuenta las aportaciones de la pragmática, deben incluirse conceptos que hasta ahora no se habían contemplado, nos referimos a las funciones, las estrategias y los usos comunicativos. Los programas atienden a objetivos globalizadores que incluyen la lengua en uso, por lo que las actividades siempre han de estar contextualizadas teniendo en cuenta aspectos tales como el contexto, las características de los interlocutores, sus intenciones comunicativas, etc., además de las formas lingüísticas necesarias.

Las líneas de investigación que se incluyen en la pragmática son varias y se caracterizan por ser interdisciplinarias, así los estudios de la comunicación se han abordado desde diferentes perspectivas —lingüística, psicología, antropología, etnografía, sociología, etc.— lo que ha permitido llegar a un mayor conocimiento del hecho comunicativo, a través sobre todo del estudio de muestras de lengua auténtica, y la aplicación de éste conocimiento a la didáctica de la lengua.

## Los programas nocional-funcional y el enfoque comunicativo<sup>61</sup>

Ante la desilusión producida en los Estados Unidos por los resultados, no tan buenos como se esperaban, del método anterior —metodología audio-oral—, los profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas dirigieron su atención al lingüista que en esos momentos estaba de moda, N. Chomsky. Este advirtió a los profesores que el lingüista trataba de describir la lengua, pero que era responsabilidad del profesor la aplicación de dichos estudios a la clase.

Es en este contexto en el que hay que situar el concepto de *competencia comunicativa* propuesto por el sociolingüista D. Hymes (1971), quien acuñó este término con el fin de contrastar la visión comunicativa de la lengua con la teoría de la competencia de Chomsky. En los últimos años este concepto se ha visto ampliado para dar cabida —siguiendo a A. García Santa-Cecilia (1995:40)

"(...) al conocimiento de las normas y convenciones que rigen la comunicación, la capacidad del hablante para ser creativo con estas normas y convenciones e incluso, para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación".

Si seguimos el artículo de Canale *De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje* (1983/1995) podemos observar cuáles son los componentes de la competencia comunicativa,

- Competencia gramatical,
- Competencia sociolingüística,
- Competencia discursiva,
- Competencia estratégica.

Y la incidencia que el contemplar la competencia comunicativa desglosada en estos componentes tiene en la didáctica de segundas lenguas. Se ha de tener en cuenta el uso de la lengua en una doble vertiente en el del conocimiento y en el de la habilidad. Se ha de abandonar la vieja creencia de que el conocimiento de una lengua es suficiente para su buen uso.

---

<sup>61</sup>. Seguimos a Richards y Rodgers (1986) por lo que hablaremos de enfoque comunicativo, tal y como hacen estos autores siendo coherentes con las definiciones que ellos mismos nos proporcionan de enfoque y método; aunque hay quien, como A. Sánchez, prefiere llamar a la enseñanza comunicativa de lenguas método considerando que la distinción que hacen Richards y Rodgers no es necesaria.



Canale propone que no sólo se han de incluir actividades orientadas hacia el conocimiento de la lengua ya que éstas

“(…) no proporcionan oportunidades y experiencias para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos.” Canale (1983/1995: 72)

Parece que, más bien, estas se han de acompañar de actividades orientadas hacia la habilidad.

Durante esa década es notable la repercusión que este concepto tiene en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, lo que motivó que los investigadores desarrollaran descripciones de los contenidos de los cursos basadas en categorías nocionales y categorías de función comunicativa. Esto dio lugar a los programas nocional-funcionales. Estos programas se constituyen como una alternativa a los tradicionales programas gramaticales. La enseñanza, dentro de estos programas, tiene como objetivo motivar el aprendizaje de elementos lingüísticos que han sido previamente seleccionados y organizados a partir de lo que es utilizado de forma funcional en la comunicación real e interpersonal en la lengua meta.

Mientras tanto en Europa se presenta en 1975 el "Nivel Umbral" de van Eck fruto de un proyecto promovido por el Consejo de Europa en el que se recoge el contenido lingüístico y situacional que precisan los adultos para sobrevivir en la sociedad de acogida. En 1976 D. H. Wilkins publica *Notional Syllabus* que es una síntesis de las bases que subyacen en el proyecto del Consejo de Europa. En la década de los setenta se publican los diferentes *Niveles Umbrales* correspondientes al inglés, al francés y al español, ya en los ochenta salieron los del alemán y los del italiano.

Tal y como afirma A. Sanchez (1992:398)

"Con la publicación de los diferentes *Niveles Umbrales* fue posible disponer de un material ordenado de manera diferente a como había sido habitual en los años de metodología estructuralista:

1. Se enuncian primero las nociones generales y específicas en torno a las cuales se agruparán los contenidos de los cursos. Ciertamente el concepto de 'noción' es excesivamente vago, y en tal sentido, ha resultado poco 'operativo'. Es más adecuado hablar de áreas temáticas.

2. De mayores consecuencias prácticas fue el concepto de 'funciones lingüísticas'. El nivel umbral contenía un elenco de estas funciones lingüísticas, de acuerdo con las necesidades de los alumnos adultos que deseaban aprender una segunda lengua. Una de las primeras constataciones fue que muchas funciones estaban presentes en distintas y diversas situaciones. Por ejemplo, la función de 'saludar' se encontraría en situaciones como 'presentación de personas desconocidas', 'al entrar al trabajo, al encontrar a alguien conocido por la calle', etc. Existía, por tanto, un nivel de 'funciones' que iba más allá de una situación concreta.

3. Seleccionadas las nociones y funciones lingüísticas, se procedía a especificar las estructuras lingüísticas implicadas por la realización de cada función. En este apartado se podía comprobar también que la realización de una sola función comunicativa podía basarse en diferentes estructuras lingüísticas, dependiendo ello de factores como 'estilo, registro, contexto', etc.

4. Finalmente, esas estructuras utilizadas para realizar funciones del lenguaje implicaban elementos gramaticales, por un lado, y elementos léxicos, por otro. En ambos casos se incidía, al final del proceso, en dos de los componentes más típicos del método de gramática y traducción. En cuanto a las estructuras de soporte de las funciones, no podía negarse el entronque con el proceder más típico del método audio-oral."

Al igual que había pasado con el método audio-oral, en el que el material lo habían producido los lingüistas, pero eran los profesores los que debían pensar cómo aplicar esta fuente de información al aula, los programas nocional-funcionales siguen planteando un problema ya que la atención de éstos se continúa centrando en qué es lo que debe enseñarse a los alumnos pero sigue sin plantear una cuestión no menos importante: cómo enseñar esos contenidos. Hay que esperar a la década de los ochenta para ver cómo la dimensión metodológica se introduce en la enseñanza y ello es debido a las aportaciones de las teorías de la adquisición de lenguas; y al traspaso del centro de interés de los aspectos relacionados con el análisis de lengua en la enseñanza a las necesidades y los intereses de los alumnos. Este cambio del centro de interés es lo que da lugar al surgimiento de la enseñanza comunicativa. Además este enfoque presenta otro cambio, se pasa de contemplar la enseñanza como un aspecto central a dedicarle más atención a las cuestiones relacionadas con el aprendizaje, lo que conlleva restarle protagonismo al profesor para concedérselo al alumno.

Recogiendo las palabras del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994:93) podríamos decir que un planteamiento metodológico es comunicativo

" (...) en la medida en que reconoce que la comunicación es un fenómeno complejo, en el que intervienen factores de índole muy diversa, lo que autoriza la práctica de distintos tipos de procedimientos o actividades de aprendizaje, siempre y cuando coadyuven al logro del objetivo final de que los alumnos sean capaces de enfrentarse a situaciones reales de comunicación, tal y como se producen fuera del aula."

Pero como afirma García Santa-Cecilia (1995:41) para que un curso se considere comunicativo hay que tener en cuenta no sólo

"(...) cómo estén organizados sus contenidos sino también por cómo sea su metodología. Así, es posible imaginar un curso nocional-funcional que, debido a su metodología, no podamos denominar comunicativo; o, al contrario, un curso organizado sobre una base gramatical cuya metodología potencie el desarrollo de capacidades comunicativas, con lo que podría ser denominado, propiamente, comunicativo. En definitiva, se puede ser nocional-funcional sin ser comunicativo, y comunicativo sin ser nocional-funcional."

Retomando las palabras de Santa-Cecilia se ha de ser prudente y no abusar del término comunicativo, ya que con frecuencia se ha utilizado para denominar, clases, cursos, manuales o materiales que en realidad no se corresponden con éste.

En la década de los ochenta en el panorama español empezaron a aparecer métodos en los que se intentaba aplicar los programas nocional-funcionales, aunque algunos de ellos no se habían desligado totalmente de los esquemas de los métodos estructurales.

En 1984 aparece *Para empezar*, del equipo Pragma que se define como "un curso comunicativo" y para ello siguen "los parámetros de análisis propuestos por el Consejo de Europa en los distintos Niveles Umbral" (1984:11. Este manual pronto se convirtió en uno de los libros más utilizados para la enseñanza del español en nuestro país, y en un punto de referencia obligado para las posteriores publicaciones. Todavía hoy continúa reeditándose, a pesar de que en el mercado ya existe una gran variedad de manuales. Aunque este libro se anuncie como un curso comunicativo no consigue cubrir todos los aspectos que el enfoque comunicativo se propone.

Este manual, *Para empezar A*, era el libro de texto utilizado por los profesores cuyo discurso es objeto de análisis en esta investigación, aunque en sus clases también usaran

materiales extraídos de otros manuales, en algunos casos anteriores y por lo tanto inscritos en orientaciones lingüísticas anteriores (sobre todo para la realización de ejercicios cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia gramatical, como *El español 2000*), alguno también posterior (*Intercambio 1*) y algunos materiales de su propia creación.

En la época en que se realizaron las grabaciones y se recogieron los datos que forman el corpus, todavía no se había extendido en España, tal y como ahora ya sucede, el enfoque por tareas. Es por ello que la metodología más extendida durante ese período era la basada en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y esa era la que intentaban llevar a la práctica docente los sujetos que han colaborado en esta investigación. De ahí que aunque los profesores no se hubieran formado, durante su período de formación inicial en la Facultad de Filología, en esa corriente teórica y metodológica, sí que por la utilización de manuales y materiales inscritos en ella es ese enfoque el que intentan seguir en su práctica docente. Esta afirmación queda corroborada por la terminología empleada por los profesores en los cuestionarios a los que respondieron sobre su actuación discursiva en el aula. En los cuestionarios mencionados (véase el apéndice en el que se recogen los cuestionarios), los profesores mezclan la terminología procedente de dos orientaciones lingüísticas diferentes; por un lado utilizan conceptos derivados de su formación inicial para denominar acuestiones relacionadas con las partes de la oración o con los contenidos gramaticales de los programas; sin embargo, por otro lado, también podemos apreciar la utilización de conceptos derivados de una visión de la lengua que se encuadra en el enfoque comunicativo, especialmente cuando aluden a conceptos que van más allá de la oración —discurso— o que no se corresponden totalmente con ella —enunciado.

En este capítulo se ha presentado la información, derivada de diferentes áreas de conocimiento, que ha permitido establecer el marco teórico en el que se incluye este trabajo. Los conceptos y constructos que permiten llegar a describir y reflexionar sobre cada uno de los aspectos del discurso generado por el profesor que se presentan en el capítulo VI (Análisis de los datos) se han extraído de las teorías lingüísticas, las derivadas de la didáctica de lenguas y de los estudios de la psicología que analizan el componente ideacional. También se han considerado en este trabajo los estudios e investigaciones de tipo más específico que abordan cuestiones directamente relacionadas con el discurso del profesor de lenguas extranjeras, a estos hacemos referencia en el siguiente capítulo.

### III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se presenta cuál es el estado de la cuestión en el tema que nos ocupa: las modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera. Para ello se hace un repaso a la bibliografía más significativa que se ha hecho eco de las investigaciones realizadas en el campo de los discursos modificados.

El discurso generado por el profesor en el aula puede estudiarse desde diferentes perspectivas, partiendo de la lingüística, de la didáctica o partiendo de la perspectiva que ofrecen los enfoques teóricos que indagan sobre el sistema subyacente a las actuaciones didácticas del profesor, tal como se ha visto en el capítulo anterior. Esa posible interrelación entre las diferentes disciplinas presentada en el capítulo anterior es la que se encuentra en la base de los estudios que se centran en el análisis del discurso que se genera en el aula de lenguas extranjeras. Es por ello por lo que los trabajos que han servido de base bibliográfica a esta investigación analizan la situación didáctica y el discurso que en ella se genera desde esas diferentes perspectivas mencionadas.

Los trabajos que se citan en este capítulo hacen referencia a la presencia de modificaciones en diferentes tipos de discurso, como son: el discurso dirigido por adultos a niños durante el proceso de adquisición de la primera lengua (apartado 3.2.); el de nativos hablando con extranjeros o el de profesores dirigiéndose a alumnos que están aprendiendo una segunda lengua (3.3.). Ha de decirse que la mayoría de las investigaciones consultadas estudian las modificaciones presentes en el discurso producido en lengua inglesa, esto es así porque es en el estudio del proceso de adquisición-aprendizaje de esta lengua el que ha constituido la base de gran número de trabajos posteriores. Esto justifica que los estudios llevados a cabo en el proceso de adquisición-aprendizaje de otras lenguas como el francés, el alemán o el español que se han tomado como referencia aparezcan en menor número (apartado 3.4.).

### 3.1. El *input* en la adquisición de la lengua <sup>15</sup>

Aunque en este trabajo no se pretende estudiar el proceso de adquisición de la lengua meta, hay que decir que se harán referencias constantes a las aportaciones de los estudios realizados en ese campo. Esto se debe a que en los estudios que han investigado el proceso de adquisición de la Lengua 1 establecen las bases de los estudios posteriores de adquisición-aprendizaje de la Lengua 2. En los primeros ya aparecen caracterizaciones del *input* simplificado o modificado. Esto no es casual ya que, aunque no sea la caracterización de los discursos modificados el objetivo principal de estudio de estos trabajos, es en estas investigaciones en las que de forma manifiesta se expresa la existencia del *input* simplificado o modificado, con el objetivo de llegar a comprobar si éste favorece o no el proceso de adquisición-aprendizaje. Es por ello que al igual que otras investigaciones que también han planteado el mismo objetivo, nos vemos obligados a remitirnos a estudios que hacen referencia a la adquisición de la primera lengua, ya que los hallazgos a los que se han llegado en ese campo han sido recogidos en estudios similares al que nos ocupa.

El interés por el estudio de los discursos generados entre hablantes de distinta competencia lingüística no es algo nuevo. Es posible encontrar trabajos que intentan dar respuesta a qué características presentan esos discursos desde hace más de 20 años. Los trabajos que pueden considerarse como clásicos y que son de referencia obligada en todas las investigaciones que intenten aportar alguna respuesta a cómo pueden caracterizarse los discursos producidos por hablantes con diferentes niveles de competencia comunicativa de la lengua son los de Ferguson (1971, 1975 y 1977) y el de Ferguson y De Bose (1977).

Antes de empezar a revisar los diferentes estudios realizados a partir de los que se acaban de presentar, es necesario decir que existen dos propuestas diferentes en el estudio de los discursos modificados. Por ello a continuación se presentará, a grandes rasgos, cuáles son las diferencias existentes entre ambos.

---

<sup>15</sup>. Aunque ya se han propuesto traducciones para este término, como la de J.M. Liceras (1991: 9-10) que propone el vocablo español "aducto", en esta investigación se seguirá empleando *input*, en lengua inglesa, por ser de uso más generalizado, aun siendo conscientes de que no está todavía aceptado por la RAE.

### 3.1.1. Dos enfoques del estudio de la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras<sup>16</sup>

Para la definición del concepto de modificación en el discurso se ha partido de informaciones procedentes de dos escuelas diferenciadas, aunque ambas están preocupadas por la adquisición de lenguas extranjeras por parte de alumnos no nativos, ya sea en un contexto académico, ya sea de forma natural.

Estas dos tendencias, la corriente anglosajona —entendiendo como tal los estudios que se han llevado a cabo tanto en USA como en el Reino Unido— y la corriente europea —nos referimos especialmente a los estudios realizados en Francia y Suiza—, aunque comparten la misma tradición en cuanto a los modelos metodológicos de sus investigaciones —los propios de la antropología, la etnografía y la sociolingüística— no han adoptado el mismo marco teórico en el desarrollo de sus investigaciones.

Por un lado, puede apreciarse que los primeros siguen los postulados del Análisis del discurso, mientras que los segundos, los de la etnología. Esta situación provoca que las investigaciones llevadas a cabo por estas dos tendencias presenten planteamientos diferentes. Estas diferencias<sup>17</sup> pueden apreciarse por un lado, en la forma de describir las situaciones que van a ser objeto de análisis, en cómo se plantea el desarrollo de sus investigaciones, y en la terminología empleada.

---

<sup>16</sup>. En este trabajo no se ha aportado ninguna teoría que haga referencia a la distinción entre adquisición y aprendizaje, la que se maneja es la establecida por S. Krashen y T. Terrell (1983). Estos autores consideran la adquisición de una lengua extranjera la que llega a asimilarse de forma similar a cómo se realiza la lengua primera en un niño; el proceso por lo tanto es subconsciente y en él no ayuda la enseñanza formal de esa lengua. En cambio, consideran aprendizaje al proceso que es consciente, en el que la enseñanza formal sí ayuda, además de establecerse un conocimiento formal del lenguaje y sobre éste.

<sup>17</sup>. Estas diferencias han sido expuestas por algunos autores, dejando claro que el tomar como referencia un tipo de trabajo u otro, a la hora de investigar, no es algo dejado a la elección del investigador. Como afirman M. Llobera, L. Nussbaum y M. Pujol (1998: 8), "(...) las investigación que se realiza en Estados Unidos estaría más interesada en la elaboración de teorías mientras que la investigación europea se preocuparía más por la calidad de los datos, por la manera de recogerlos y analizarlos. A nuestro entender, estas polarizaciones reflejan poco la realidad, puesto que a ambos lados del Atlántico podremos hallar programas de trabajo que caminen en uno u otro sentido. Es cierto, sin embargo, que en España son más conocidos —por vía directa, vía traducción o vía artículos de divulgación— los trabajos realizados en Estados Unidos que los estudios europeos."

Por otro lado, otra diferencia existente entre ambas orientaciones en el estudio de las modificaciones presentes en el discurso dirigido a extranjeros se debe a que las situaciones que estudian unas y otras son diferentes: en el ámbito anglosajón se ha estudiado sobre todo el aprendizaje de la segunda lengua en instituciones académicas; mientras que en el ámbito europeo se ha estudiado, principalmente, el discurso en situaciones de adquisición natural. Es decir, el foco de interés radica en cómo los emigrantes adquieren la lengua del país de acogida, sin que en muchos casos haya un proceso de escolarización.

Aunque hay que añadir que en las dos corrientes se tiene en cuenta la situación descrita por la otra. En ambas hay alusiones a los dos tipos de situaciones (aprendizaje o adquisición a través de la escuela o de forma natural) gracias a las cuales es posible llegar a adquirir una competencia comunicativa en la lengua meta.

Consultadas obras de unos y otros autores, sorprende, por un lado, que lleguen a categorizaciones de los fenómenos similares, y por lo tanto a conclusiones también coincidentes; y, por otro lado, que apenas haya podido rastrearse en sus trabajos alusiones que recojan en sus obras las contribuciones que unos y otros han aportado a este campo. En la medida de nuestras posibilidades, intentaremos aunar en este trabajo ambas tendencias, aunque por estar más familiarizados con el marco teórico y la terminología empleada por los seguidores del Análisis del discurso del ámbito anglosajón, será esta la bibliografía que predominará en nuestra investigación. Y también será este el marco que se seguirá por el tipo de estudio que se presenta en esta investigación, recordemos que los discursos objeto de análisis se han producido siempre en el ámbito académico.

### **3.1.2. Aproximación al estudio de los discursos modificados**

Los estudios sobre modificación del *input* llevados a cabo en el ámbito anglosajón comparten unos puntos de referencia comunes. Estos trabajos parten de los estudios realizados por Ferguson (1971, 1975 y 1977) y Ferguson y De Bose (1977) —como se ha mencionado antes— sobre los ajustes que se producen en algunos discursos teniendo en cuenta las características de las posibles situaciones en las que se ha de interactuar.



"One of the central facts about human language is the way it varies in structure depending on the use to which it is put. Every speech community and every individual user of language exhibits this kind of variation in language behavior. It is not only the semantic content which varies according to the use but also phonological and syntactic patterns, choice of vocabulary and forms of discourse." (Ferguson, 1977: 210)

Pueden considerarse los trabajos de estos autores, por su trascendencia, el punto de partida en el estudio de los discursos modificados como el *Motherese* o *Baby talk*, el *Foreigner talk*, y el *Teacher talk*. Como afirman Yule y Tarone (1991: 163):

"In a movement which seems to have its origins in the description of regular features of "foreigner talk" (Ferguson, 1971), there has evolved a substantial body of work on the nature of the language addressed to second language (L2) learners. The early work in this area, following similar studies conducted on the talk addressed to young children, focussed on the syntactic, lexical and phonological adjustments which native speakers made in speech addressed to non-native speakers."

En segundo lugar, si se trata del estudio de los ajustes lingüísticos que presentan los discursos producidos en situación de enseñanza-aprendizaje es imprescindible hacer referencia a los diferentes trabajos llevados a cabo por Krashen en los 80. Las teorías de este autor sobre adquisición y aprendizaje, especialmente la teoría del "*input* comprensible" o "*i+1*"; y la teoría del modelo del monitor<sup>18</sup>, se han tenido en cuenta en todos los trabajos posteriores a su publicación; ya sea para adherirse a ella, ya sea para manifestarse en su contra. Los autores que se han manifestado en contra de las teorías de Krashen, algunos lo han hecho demostrando la insostenibilidad de estas como consecuencia de la vaguedad de los conceptos que este maneja, como K. Gregg (1984); y otros por considerar que el que el alumno esté expuesto a *input* modificado puede conllevar consecuencias negativas para este (L. White, 1987).

Además, hay que mencionar las investigaciones realizadas por M. Long. Sus trabajos sobre el estudio de la interacción entre nativos y no nativos parten de las teorías de Krashen,

---

<sup>18</sup> Para una revisión sobre la repercusión que tuvo esta última teoría de Krashen después de su divulgación, recomendamos la lectura de la obra de R. C. Gingras (1978/1981), *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*.

aunque matizándolas y añadiendo algunos aspectos que éste no había tenido en cuenta. Long no se limita a constatar la existencia del *input* simplificado o a afirmar la conveniencia o no del *input* simplificado; sino que en sus estudios sobre el *input* llega a conclusiones más contundentes y válidas que las que había desvelado Krashen: no sólo hay un *input* simplificado en cuanto a los ajustes lingüísticos que presentan los discursos en interacciones con desequilibrios entre los participantes debido al diferente nivel de competencia lingüística; sino, y lo que es más importante, toda la interacción entre dos hablantes con desigual competencia lingüística se ve modificada por los ajustes que los hablantes han de realizar en ésta para que se produzca la comunicación.

Long dejará de hablar sólo de simplificaciones lingüísticas, tal y como hacía Krashen, para ampliar la concepción del *input* modificado. Long a través de sus investigaciones advierte que no sólo se da, en la interacción entre nativo y no nativo, una simplificación del *input*, sino que es toda la interacción la que se ve modificada para favorecer la comunicación.

En el estado de la cuestión sobre el *input* modificado puede verse, entonces, cómo han evolucionado o qué línea han seguido este tipo de trabajos. En primer lugar Ferguson delimitó una serie de discursos que presentaban características similares y a los que se les debía tratar de forma diferente y que, por supuesto, debían ser objeto de estudio. A sus trabajos le siguieron otros en los años 80 de investigadores interesados por los temas propuestos por él (*baby talk*, *foreigner talk*). A partir de la publicación de las teorías de Krashen pueden advertirse referencias en las investigaciones posteriores a sus teorías.

También se han realizado estudios desde una visión más psicolingüística que lingüística para intentar calibrar el peso del *input* en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Algunos de estos trabajos (Skehan 1996, Skehan 1998) también han tomado como punto de partida las ideas de Krashen o Long, aunque para manifestar su desacuerdo con ellas, con el objetivo de intentar formular cómo se procesa el *input* en la adquisición de la segunda lengua.

"Earlier views of the role of input within second language research (for example, Long 1985) can now be seen to be unnecessarily limited. They suggested that 'quality' input in some way triggers the

operation of acquisitional processes and drives interlanguage development forward. This process was sometimes required to draw on comprehensible input (Krashen 1985), to produce, unconsciously, the change in the underlying system—comprehensible input provided at the right stage of development is the catalyst for change. Given that little guidance was provided as to what 'the right stage' might mean, or of how the underlying processes work, little insight was provided, and, in any case, the conclusion that everything proceeded unconsciously, rendering irrelevant any control or structuring exerted by a teacher, was hardly appealing." P. Skehan (1998: 46)

Parece difícil defender en estos momentos que el mero hecho de proporcionar *input* comprensible a los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera ya garantice que estos progresan en su proceso de aprendizaje.

### **3.1.3. La modificación en el discurso dirigido a niños: *Motherese***

Parece necesario, antes de pasar a hablar de las características del tipo de habla producido por los nativos cuando se dirigen a no nativos, detenerse en otro tipo de discurso que también presenta alteraciones debidas a las características de los destinatarios a los que va dirigido, y que sirvieron de modelo para éstos. Nos referimos al *Motherese* o *Baby talk*.

Las primeras descripciones de las características del habla dirigida a niños por sus madres aparecen en los años sesenta, tal y como afirma Snow (1977: 31)

"(...) in order to refute the prevailing view that language acquisition was largely innate and occurred almost independently of the language environment."

Gracias a esas descripciones mencionadas por esta autora, fruto de diferentes investigaciones, existen ya hace tiempo algunas ideas básicas acerca de ese tipo de discurso que se aceptan sin discusión. A continuación presentamos las que ella expone en su trabajo:

"(1) Language acquisition is the result of a process of interaction between mother and child which begins early infancy, to which the child makes as important a contribution as the mother, and which is crucial to cognitive and emotional development as well as to language acquisition.  
(2) Language acquisition is guided by and is the result of cognitive development.

(3) Producing simplified speech registers is one of the many communicative skills whose acquisition is as interesting as the acquisition of syntax or phonology." (Snow, 1977: 32-33)

En el tercer punto de los tres presentados se habla de la conveniencia de suministrar habla modificada para favorecer la adquisición de la lengua materna. Snow en su trabajo continúa haciendo una revisión de las diferentes investigaciones llevadas a cabo con el objetivo de caracterizar el discurso que las madres utilizan con sus hijos.

El discurso que utilizan los adultos cuando se dirigen a niños presenta unas características propias que lo diferencian de otros tipos de discurso. Se habla normalmente de que ese discurso es una versión simplificada, en el que abundan las repeticiones, las estructuras sintácticas son poco complejas y se usa un léxico restringido, y de que además, ese tipo de discurso aparece en todas las lenguas. Corder (1978) afirma que puede caracterizarse por la abundancia de:

- repeticiones,
- paráfrasis,
- redundancias y
- simplificaciones.

Lightbown y Spada (1993), a su vez, lo definen, también, como el habla dirigida a niños por adultos, y añaden otras características. Afirman que en inglés se caracteriza por la lenta velocidad de habla, el tono agudo, entonación muy variada, enunciados muy cortos, la estructura de las frases es simple y canónica, hay repetición frecuente y reformulación, los temas de la conversación a menudo están limitados al mundo de los niños, al aquí y ahora. Además, los adultos a menudo repiten el contenido de las frases de los niños, pero haciéndolas gramaticalmente correctas.

En la obra de Larsen-Freeman y M. Long (1991/1994) se encuentra la siguiente descripción de las características del discurso dirigido a niños, que tiene en cuenta las aportaciones hechas hasta este momento:

"En el plano sintáctico, las expresiones que se usan para hablar con niños son más cortas y menos variadas, y lo mismo sucede con la longitud media de las expresiones preverbales (LME). El *input* materno es menos complejo desde el punto de vista transformacional; tiene menos verbos por expresión, menos cláusulas coordinadas y subordinadas y menos oraciones incrustadas. Contiene menos adjetivos, adverbios y pronombres que el habla del adulto y más palabras con significado léxico (vocabulario) que funtores (palabras gramaticales como artículos, preposiciones y verbos auxiliares). En el plano de la fonología, esta habla tiene el tono más alto la entonación más exagerada y su amplitud tonal es mayor. Se caracteriza por una frecuente reduplicación silábica (*choo-choo* en vez de "tren"), por una articulación más clara, por intercalar pausas entre las expresiones y por el uso de un ritmo de pronunciación global más lento. En dos estudios (Remick, 1971; Broen, 1972) se vio que el habla que iba dirigida a niños de dos años se producía a la mitad de velocidad que la de los adultos. En el plano semántico el vocabulario es más limitado en cuanto a la proporción vocablo-palabra (...). La conversación está firmemente establecida en el "aquí y ahora", por lo que expresa una serie de relaciones semánticas más reducida. Los que se encargan de cuidar a los niños tienden a hablar del nombre de los objetos, de su localización y de a quién pertenecen (Philips, 1972; Snow *et al.*, 1976), de donde resulta una mayor frecuencia de palabras con significado léxico y de morfemas verbales de presente." (1991/1994:107-108)

Aunque como estos autores afirman los estudios realizados hasta ahora son muy escasos. Si se revisa la bibliografía sobre el tema podrá observarse que la mayoría de estudios se han basado en las semejanzas vistas entre las interacciones que se dan entre nativos y no nativos y las que se ponen de manifiesto entre nativos adultos, con el proceso de adquisición de su lengua ya terminado, y niños nativos durante el proceso de adquisición de la lengua. Ya que como afirma L. van Lier (1991: 42)

"When we talk to children, we adapt our language, and when we talk to foreigners we do likewise. The more we understand the problems our less-competent interlocutors face, the more efficient we are likely to be at adapting our language, and at deciphering what is said to us in return."

De ahí la necesidad de partir de los trabajos que analizan el habla que los adultos dirigen a los niños durante el proceso de adquisición de la lengua materna para llegar a los trabajos que investigan el proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

### **3.2. El *input* en el proceso de adquisición-aprendizaje de la segunda lengua**

Como se ha apuntado líneas más arriba para llegar a los estudios de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua es obligado repasar las aportaciones hechas por los estudios de adquisición de la lengua materna. Como afirma Corder (1967/1991: 33) es casi inevitable que ello sea así, sobre todo, a partir de los trabajos de Chomsky. Ya que el replanteamiento que hace este autor del proceso de adquisición de la primera lengua obliga a que también sea necesario replantearse lo que sucede en el ámbito de las segundas lenguas, porque puede establecerse un paralelismo entre ambos procesos, como así sucede.

La situación de adquisición de la primera lengua puede diferir, y de hecho así sucede con frecuencia, de la situación de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Cuando se habla de procesos de adquisición de la primera lengua siempre se piensa en individuos con una edad determinada, similar en todos los casos, y en un entorno lingüístico favorecedor (salvo casos especiales). En cambio, cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera son muchos los factores que han de contemplarse, ya que depende de esos factores que el proceso pueda culminar con éxito o no.

Al hablar del aprendizaje o la adquisición de lenguas extranjeras aparecerán factores como la edad del aprendiente o qué características presenta su lengua materna, si éste se lleva a cabo en situación escolar o de forma “natural”, si se produce en una comunidad bilingüe o monolingüe, tampoco hay que olvidar el factor de la motivación presente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc., que diferencian claramente ese proceso del proceso de adquisición de la lengua materna por un niño. Pero además, tal y como apunta Krashen (1978: 15), hay otra diferencia que no ha de olvidarse y es el papel que juega el habla del adulto en el proceso de adquisición del niño y el que juega el habla del nativo en el proceso de aprendizaje de la lengua meta en el aprendiente. Krashen señala que los adultos cuando se dirigen a niños a través de su discurso modificado (*caretaker*) focalizan su atención en el significado del mensaje, de forma que los ajustes que realicen tendrán como objetivo asegurar la comprensión entre los interlocutores.

"Perhaps the most outstanding feature of caretaker speech is that its purpose is not to explicitly teach language. Rather, it is used by caretakers to help children *understand*, to get the child to "do as he is told right now" (Newport, Gleitman and Gleitman, 1977). In order to do this, caretakers modify their speech." Krashen (1978: 16)

En cambio, el discurso dirigido a hablantes no nativos presenta otras características diferentes, debido a que las modificaciones que aparecen pueden tener como objetivo no sólo garantizar la comprensión del mensaje, sino corregir la forma del mismo. Es por ello que a veces presentan enunciados que manifiestan reglas de forma explícita.

Pero, a pesar de todas esas diferencias, hay un aspecto común a ambos procesos —el de adquisición y el de aprendizaje de una lengua—, la necesidad del aprendiente de recibir *input* procedente de la lengua meta. El interés por el estudio del *input* y, en concreto por intentar saber qué *input* pasa a ser adquirido por los aprendices se detecta ya en los años sesenta. Así se aprecia en estudios como los de Corder (1967), cuyo principal objetivo fue investigar qué *input* pasaba a convertirse en *intake*<sup>19</sup>. Krashen (1978) también da una importancia primordial al *intake* y lo define en su artículo de una forma clara, como el *input* óptimo para la adquisición.

Por otro lado, sobre este tema: el *input* lingüístico en la adquisición-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, existen numerosos estudios llevados a cabo con el objetivo de establecer la "calidad" de ese *input*. O dicho de otro modo, si las adecuaciones que se hacen al interactuar con no nativos son tantas como para que pueda llegar a hablarse de un tipo de habla específica de esa situación.

---

<sup>19</sup> Si se toma la definición del término *intake* de Krashen es por la simplicidad con que éste la formula. La definición de Corder (1967/1991: 36) parece más compleja:

"Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que 'entran', no los que están disponibles para *entrar*, y parece más razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma ('intake')."

La atención de esos trabajos se ha centrado en el estudio de la interacción que se lleva a cabo entre los hablantes nativos de una lengua, y por lo tanto con un nivel de competencia totalmente desarrollado en la misma, y los hablantes no nativos de esa lengua con un nivel bajo de competencia; estos investigadores han estudiado tanto las interacciones que se realizan en el aula, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fuera del aula en un proceso de aprendizaje natural. Y han observado que para que sea posible la comunicación entre el nativo y el no nativo han de darse unas características que diferencian esos intercambios de los que se producen en una situación de interacción entre nativos. A la interacción lingüística que se establece entre hablantes nativos y hablantes no nativos que presentan algún tipo de modificación para conseguir una óptima comunicación, se le ha dado el nombre de Discurso Modificado o *Input* modificado, dado que las características que contienen lo diferencian claramente de otros tipos de interacciones.

Una obra de referencia obligada es la de M. B. Wesche (1994) ya que en ella se presenta una tipología de los distintos códigos modificados que incluye las descripciones del *Baby talk*, del habla dirigida a sordos, *Foreigner talk*, *Foreigner discourse*. Otra obra que también incluye una descripción de este tipo de discursos es la de P. Lightbown y N. Spada (1993).

Como señalan Larsen-Freeman y Long (1991/1994) hay estudios que pretenden establecer las características de ese tipo de discursos realizado por adultos, como los de Ferguson (1975, 1977); Meisel (1975); Clyne (1977, 1978); Snow, van Eeden y Muysken (1981); Ramamurti (1977); Walter-Goldber (1982) que afirman que parte del *input* que reciben los no nativos es agramatical. Y también presentan ejemplos de trabajos realizados con niños que demuestran lo mismo (Wong Fillmore, 1976; Andersen, 1977; Katz, 1977).

Long (1983b) resume el soporte empírico para la distinción en una revisión de estudios de FT agramatical por nativos, concluyendo que el FT agramatical ocurre en presencia de ciertos factores situacionales, incluyendo:

1. No nativos con cero o bajo nivel de proficiencia
2. Nativos que perciben su propio estatus social superior



3. Experiencia de los nativos con no nativos pero solo hacia niveles bajos de proficiencia

4. Hechos espontáneos en la conversación de nativos-no nativos (trabajadores en la fábrica)

En este punto debe hablarse de la controversia existente sobre la naturaleza de dicho *input*. Es decir, si como defendían los interaccionistas para la adquisición de la primera lengua el *input* que se presenta al aprendiente ha de estar modificado en función del nivel de su competencia comunicativa, o si, por el contrario, la modificación del *input* al que se expone al alumno puede tener consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje. Hay quien afirma como P. M. Lightbown y N. Spada (1993) en su obra ya clásica *How Languages are learned* que la modificación del *input* o los ajustes en el habla pueden facilitar el acceso a la comunicación y como consecuencia esto facilitará el aprendizaje.

En este trabajo no se plantea discutir si la exposición a *input* modificado o la situación contraria es un aspecto facilitador del aprendizaje o, si por el contrario, puede tener consecuencias negativas. En las muestras que han sido objeto de análisis, los discursos emitidos por los sujetos que se han prestado a participar en este trabajo han presentado modificaciones en diferentes grados. Por todo ello queda justificado nuestro interés en buscar cuáles son los aspectos que permiten hablar de discursos modificados en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera. Aunque en este trabajo no nos pronunciaremos a favor o en contra de las modificaciones presentes en el discurso generado por el profesor de español como lengua extranjera, ya que en esta investigación lo pertinente es llegar a demostrar su existencia, y presentar una caracterización de este. En este punto, creemos necesario recoger las palabras de L. van Lier (1991:43) respecto a este tema:

" (...) Here, I want to point out a danger that I have noted with many methodologists' interpretations of *comprehensible input*, a notion familiar from the work of Krashen. It is particularly prominent in ESL and bilingual education workshops (though there may well be parallels in other settings and for other L2's). I take my criticism from numerous handouts and training manuals, though it would serve

no purpose to cite them and trace them to their origins. In order to provide comprehensible input, the advice goes, the teacher must use exaggerated intonation, avoid using pronouns, speak slowly, and so on. Even though it may very well be the case that teacherese generally has the characteristics described, I would suggest strongly that the teacher beware of recipes for using simplified and distorted language. As a general policy such prescribed standardizations of teacher speech are unnecessary, counterproductive, and probably insulting to most audiences."

Estamos de acuerdo con este autor al criticar este tipo de recomendaciones. No es el objetivo de este trabajo hacer recomendaciones de ese tipo, al contrario, creemos que es necesario que se lleven a cabo más investigaciones que expliquen el porqué de su presencia y sus posibles incidencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También ha de tenerse en cuenta cuando se habla de modificaciones que éstas no han de considerarse de forma aislada, como enunciados o producciones, ya que a veces afectan a toda la interacción. Es por ello que partiendo de la perspectiva que presenta la teoría innatista —son muchos los estudios realizados en los últimos años para intentar clarificar cuál es el proceso que lleva a poder adquirir una segunda lengua— se ha visto que es insuficiente para que se produzca la adquisición exponer al alumno a un *input* simplificado. Trabajos como los de Scarcella & Higa (1981), Long (1985) o Ellis (1992) añaden que además es necesaria la negociación entre los que intervienen en la interacción para que se produzca comunicación y como consecuencia adquisición. Por lo que no debería hablarse de modificaciones como de algo que sólo afecta al enunciado.

"(...) if comprehensible input is a necessary condition for L2 acquisition, its provision needs to be understood in terms of the negotiation of mutuality of understanding between interactants rather than in terms of simplified input." (R. Ellis, 1992: 33)

Es posible establecer paralelismos entre esta necesidad de interacción, manifestada por estos autores (Scarcella, Higa, Long o Ellis) y la necesidad de construcción conjunta del significado, posible gracias a la interacción, proveniente de las teorías vigostkianas; así mismo es de destacar la ausencia de referencias a este psicólogo ruso y a sus teorías por parte de estos autores.

### **3.2.1. Las modificaciones lingüísticas en el habla de nativos dirigido a extranjeros: *Foreigner talk***

Como ya se ha dicho, son muchos los autores que han seguido la línea de investigación, iniciada por Ferguson, insistiendo en las semejanzas que se dan en la interacción entre madres y niños y las que aparecen en la situación de hablante nativo y no nativo.

Ferguson que ha estudiado los discursos que presentan algún tipo de modificación señala las semejanzas existentes entre los dos tipos de lengua, la que se produce en la interacción entre madres y niños; y la que se produce entre extranjeros y nativos. Ferguson (1971, 1975, 1977) afirma que se puede hablar de un *baby talk*, que sería el tipo de habla modificada que emplean los adultos cuando se dirigen a los niños; y de un *foreigner talk* (FT) el habla modificada que emplean los nativos con los no nativos, es decir el habla simplificada usada por un nativo hablando con un no nativo que no comprende totalmente la lengua meta. El estudio de Ferguson (1971) se basa en preguntas dirigidas a universitarios sobre cómo les hablarían a extranjeros. De ahí extrae las características del FT.

"In all speech communities there are probably special ways of talking to young children which differ more or less systematically from the more 'normal' for of the language used in ordinary conversation among adults. This special 'register' of the language felt to be appropriate for use with young children is often called 'baby talk'; it is one of a set of such registers which are used in addressing people such as foreigners, retarded, or hard of hearing who are felt not to be able, for one reason or another, to understand normal language in usual way. Since these registers, in at least some respects, seem to be 'simplified registers' (Ferguson, 1975), and linguists have attempted to analyze their structure, not only provide characterizations of such marginal o deviant phenomena but also to clarify the notions of simplification in language and to gain a better understanding of the use of language." (Ferguson, 1977: 209)

Así Gaies (1983) afirma que el control del *input* que ejercen los profesores es tan efectivo como el que ejercen los padres cuando se dirigen a niños que están adquiriendo su primera lengua.

También existen estudios, como los de J. M. Meisel (1977, 1980), Meisel, Clahsen y Pienemann (1979), que estudian el *Foreigner Talk* producido por hablantes no nativos en la interacción con otros no nativos o con hablantes nativos. Aunque no nos detendremos a revisar estos trabajos, sí que vale la pena señalar las conclusiones a las que llegan —por parecernos de especial interés—, ya que afirman que estas modificaciones producidas por hablantes no nativos que todavía no dominan la lengua meta son debidas a que éstos modifican su lengua imitando el habla que utilizan los nativos cuando se dirigen a ellos.

Los estudios desarrollados por Hatch (1979, 1980, 1983) son obras de referencia para estudios posteriores ya que en ellos se presenta una descripción sistematizada de las características del habla dirigida a hablantes no nativos, *Foreigner talk* (FT), en los distintos niveles lingüísticos. Por ejemplo alguna de las características que presenta como propias del FT son:

"The native speaker will speak more slowly, reduce anaphora, use high frequency vocabulary, et. He will also reduce the 'speaking part' of the learner, trying to make it easier for the learner to respond by stating questions in a way to give the expected answer (using yes/no questions rather than WH questions or presenting a possible answer by using choice questions of the either/or type)." (E. Hatch, 1980: 181)

También en E. Hatch y M. Long (1980) encontramos referencias al habla modificada como la que se utiliza para dirigirse a niños y la utilizada con hablantes no nativos:

" The child learning his first language is spoken to in a very special, simplified language often called 'motherese'. A parallel phenomenon in second language is called 'foreigner talk'. (...).  
Foreigner talk addressed to adults is also slower in speed, contains more pauses, and is syntactically simpler than language used among native speakers. The degree of simplifications seems to depend partially on the amount of experience the native speaker has had interacting with adult language learners." Hatch y Long (1980: 33-34)

Un ejemplo de lo que se decía líneas más arriba es el trabajo de E. Tarone (1980) en el que se define el *Foreigner talk* recogiendo la descripción que de él se hace en el trabajo de

Hatch. Tarone define este tipo de lengua como el habla que se caracteriza por presentar aspectos que promueven la comprensión y/o el aprendizaje de la lengua.

En una obra de referencia obligada en el estudio de la enseñanza de lenguas, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Stern (1983) afirma que el *Baby talk* y el *Foreigner talk* se caracterizan por ciertas simplificaciones presentes en ambos tipos de habla. Del mismo modo Lantolf y Labarca (1984) —con una visión claramente vigotskiana del proceso de construcción del significado y del aprendizaje— comparan el habla de los padres a los niños con la que se utiliza con extranjeros por compartir características similares, éstas son las que hacen referencia a la simplificación y a la ausencia de complejidad, así como al uso restringido de léxico. También Long (1985) en sus estudios llega a la misma conclusión: los nativos modifican su forma de hablar dirigida a los no nativos cuando interactúan con ellos, como los adultos lo hacen cuando se dirigen a los niños. Por otro lado Prabhu (1987) afirma que el profesor controla la complejidad de su lengua más o menos de la misma forma que un adulto cuando habla a un niño. Leo Van Lier (1988), en la misma línea que los autores anteriores, afirma que los profesores en clase estructuran su lenguaje, lo simplifican de forma similar a como hacen los padres con sus hijos.

Como se ha visto hasta ahora la mayor parte de los trabajos que estudian el *input* en la interacción entre nativos y no nativos tienen en cuenta los resultados de los estudios realizados sobre el *input* en la adquisición de la primera lengua, aunque hay que tener en cuenta las diferencias entre ambas situaciones (la adquisición de la primera y de la segunda lengua). R. Ellis en su libro *Understanding Second Language Acquisition* (1985) presenta una revisión de los estudios llevados a cabo hasta ese momento sobre *input* e interacción. En su obra expone las siguientes diferencias entre el *Motherese* y el *Foreigner talk* que deben ser tenidas en cuenta:

"Foreigner talk closely resembles motherese, but there are notable differences in both *input* and interactional features. Ungrammatical adjustments are very rare in motherese, but they can occur under certain conditions in foreigner talk. Also Freed (1980) found that the relative distribution of different language functions was not the same. Whereas motherese displays a high proportion of instructions and questions, foreigner talk has a high proportion of statements. Freed suggests that whereas the main

functional intent of motherese is to direct the child's behaviour, in foreigner talk it is to exchange information. This, however, may simply be a reflection of general differences between talking to a child and talking to an adult (as the Scarcella and Higa study suggests), rather than specific differences between motherese and foreigner talk." (1985)

Allwright (1988) nos da las siguientes características del lenguaje que los adultos producen cuando interactúan con niños, para llegar a afirmar que el *input* dirigido a niños por adultos y el *input* que se dirige a estudiantes de lengua extranjera no es diferente, en ambos abundan las frases cortas; se da la ausencia de subordinación y de frases incrustadas; se presenta una alta frecuencia de preguntas y estructuras imperativas; así como el uso del léxico es bastante restringido; hay una clara articulación en la pronunciación, una exageración en el ritmo normal en la entonación y abundan las repeticiones. A su vez, Lightbown y Spada (1993) hablan de '*Input Modificado*' y de '*Interacción Modificada*'. Al primero lo definen como el habla adaptada con la que los hablantes nativos se dirigen a los aprendientes de lengua, para que al aprendiz le sea posible comprender al nativo. El *input* modificado incluye frases más cortas y simples, velocidad más lenta de habla y vocabulario básico.

Estos autores comparan este tipo de habla con el que los adultos utilizan cuando se dirigen a los niños y llegan a establecer semejanzas. Y la Interacción Modificada se produce cuando los nativos adaptan la estructura de la conversación para dirigirse a los aprendientes de lengua, para facilitarles la comprensión. La modificación en la interacción incluye: comprobación de la comprensión, petición de clarificación, y autorrepeticiones.

T. van Els *et al.* (1984: 95) reconocen el interés que ha despertado en los trabajos de lingüística aplicada el estudio del *input* modificado o "simplificado", como ellos lo denominan en su obra. Estos autores presentan una caracterización del FT en oposición al *Foreigner register* (FR)<sup>20</sup>, término que recogen de Arthur *et al.* (1998: 111-112). Y plantean la dificultad de establecer un límite claro entre un término y otro, ya que como

---

<sup>20</sup>. Lo que para estos autores es llamado *Foreigner register* para otros, como se verá más adelante, es denominado *Teacher talk*. De esta última forma será como llamaremos nosotros al discurso modificado utilizado por el profesor en el aula, discurso del profesor, por parecernos más claro.

ellos mismos expresan la diferencia entre ambos reside en el grado de conciencia en el uso de las modificaciones. En el FT las modificaciones son usadas de forma consciente por parte del hablante nativo en oposición al FR. Añaden, estos autores, que el término FR debe ser usado para referirse a la variedad de habla usada en contextos de enseñanza, como las clases, que muestran una sistemática variación en la frecuencia y en el rango de aplicación de ciertas opciones fonológicas, morfológicas, sintácticas o semánticas, manteniendo normas estándar. Y mejor usar el término FT en otros contextos, ya que éste se caracteriza por la ausencia de reglas estándar y, por lo tanto, podría ser reconocido, también, como un código restringido.

En su trabajo, T. van Els *et al.* (1984) presentan una descripción de las estrategias que se observan en el FT que, a modo de síntesis, recoge las ideas expuestas en trabajos anteriores de diferentes investigadores (1984:96-97) como Henzl (1973), Meisel (1975), Ferguson y DeBose (1977), Katz (1977), Clyne 1987), Hatch *et al.* (1978), Arthur *et al.* (1980) y Meisel (1980). Estas estrategias aparecen desglosadas en tres niveles, el morfosintáctico, el léxico y el fonológico:

#### **“Morphosyntactic strategies**

- |   |
|---|
| <p>(1) Avoid subordinate/embedded clauses, passive constructions, SV-inversion in interrogatives</p> <p>(2) Omit function words like art., prep., cop., aux., pers., pron.</p> <p>(3) Simplify category systems like:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>system of negations</li><li>pronominal system</li><li>inflectional noun/verb system:<ul style="list-style-type: none"><li>—use of int. instead of conjug. V</li><li>—deletion of final N/V marking</li><li>—avoidance of exceptional tenses (like future conditional) or exceptional N/V marking</li></ul></li></ul> <p>(4) Make discontinuous elements continuos</p> <p>(5) Produce well-formed utterances by avoiding:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>false starts</li><li>unfinished sentences</li><li>hesitation phenomena</li></ul> |
|---|

slips of the tongue

(6) Produce short sentences by strategies mentioned under 1/2/4/5

### **Lexical strategies**

(1) Restrict the diversity of vocabulary by avoiding:

colloquial expressions, regionalisms, slang

words with transferred meaning

compound words

idiomatic expressions

or by overextended use of unmarked forms

(2) Repeat words (or phrases)

(3) Reformulate words by:

using 'easier' synonyms

circumlocutions or analytical paraphrases

(4) Use confirmation-checking devices

(5) Use words which belong to the 'native stock' of the L2 learner

### Phonological strategies

(1) Speak slowly by:

using many and/or long pauses

between words(constituents

avoiding reduced or contracted forms

articulating separate words or even separate syllables/phonemes (see 3 below)

(2) Speak loudly by:

increasing the volume for Key words

(3) Speak with exaggerated pronunciation by:

avoiding consonant cluster reduction

inserting epenthetic vowels

(4) Speak with exaggerated intonation".

Considerar el FT como un registro también aparece en la obra de R. Ellis (1985), ya que éste define este término como "the register used by native speakers when they address non-native speakers". Además, añade que el FT "is not to be thought of as a static, fixed set of features, but as dynamic, changing in accordance with various situational factors." Aunque también hay quien se muestra cauteloso ante la idea de considerar este tipo de habla como



un registro, dado que todavía no hay estudios suficientes, veamos que expone B. McLaughlin al respecto (1990: 336):

"Research on *linguistic input* has been motivated by the growing recognition that the goal of second language learning is communicative competence and that learning takes place through communicative exchanges. Like the child acquiring a first language, the second language learner is exposed to a specialized input, both in the classroom and in naturalistic settings.

In spite of the progress that has been made in understanding the characteristics of foreigner talk (Fredd 1978, Hatch, Shapira, and Gough 1975) and teacher talk (Henzl 179, Wagner-Gough and Hatch 1975), we do not yet know enough about the nature of the input second language learners receive. There have been no facto-analytic studies of the features of foreigner or teacher talk. Hence we do not know whether the various features constitute a single factor or whether, as Brown (1977) has suggested for caregiver talk, there is more than one dimension to the register. We don not even know to what extent native speakers use foreigner and teacher talk: There are probably large differences between individuals and within individuals in different circumstances."

Parece evidente que mientras no existan trabajos que incluyan análisis de muestras más amplias es arriesgado hablar de registro, aunque como mostramos a continuación hay autores que consideran este aspecto de forma diferente.

### **3.2.2. Modificaciones en el discurso de nativos dirigidos a no nativos: *Foreigner Discourse***

Es importante enfatizar que la variabilidad en las modificaciones de los nativos depende de factores individuales como estilo de habla, también como del discurso, y del contexto social, cultural y de la interacción entre éstos. La complejidad de estos factores puede hacer pensar en la imposibilidad de predecir cómo ocurrirán las modificaciones en una situación dada. Pero sí que se puede afirmar por lo que se ha visto anteriormente que no sólo existen modificaciones que afectan a los distintos componentes en los que podría descomponerse el enunciado, sino que parece mejor hablar de que las modificaciones afectan al discurso. Eso quiere decir que éstas se dan en un plano mayor que el del enunciado ya que pueden afectar a la distribución del habla de los interactuantes o a la toma de turnos, por ejemplo. Es por ello por lo que

“(…) se ha pasado de estudiar aisladamente el *input* a centrarse en las características estructurales de la *conversación* entre HN (hablantes nativos) y HNN (hablantes no nativos) de donde se deriva el HE (habla extranjerizante), es decir, a estudiar el discurso del habla con extranjeros.” (Larsen-Freeman y Long, 1994)

Las investigaciones realizadas con el objetivo de descubrir qué puede desencadenar el *Foreigner Discourse* (FD) en un encuentro casual entre extranjeros indican, siguiendo a Varonis y Gaies (1985), que ello resulta de la presunción del nativo de que el no nativo no puede comprender el habla normal del nativo. Esta afirmación puede estar inicialmente basada en factores del tipo: la imagen que proyecta de sí mismo el no nativo, su edad, su condición social, su conducta no verbal, su acento, ya que es esa imagen lo que condiciona la actuación del nativo. Entonces esa información, tanto lingüística como extralingüística, o la extraída del propio contexto es la que indica al nativo cómo adecuar su discurso, como actualizar esas modificaciones del FD, y a través del *feedback* que recibe del aprendiente será como progresa la interacción.

Henzl fue el primer investigador en reunir datos empíricos, sobre lo que él ha llamado "Registro de la clase de lengua extranjera" (1973: 207). Se trata de una subvariedad de FT, implica *talking up* a los estudiantes en la clase de lenguas como opuesta al *talking down* a trabajadores de fábricas. En sus datos él muestra cómo se dirigen los universitarios a aprendientes de checo y cómo lo hacen los profesores a estos aprendientes y revela modificaciones y gestos exagerados, pero el FT está bien formado gramaticalmente. A este tipo de habla en clase se le ha llamado *Language Teacher Talk*, es la lengua de clase que acompaña a ejercicios, actividades, instrucciones y a la dirección de la clase (Krashen 1981). Como Chaudron (1983b, 1988) aclara, basándose en la revisión de estudios del *input* en clase, el *Teacher Talk* dirigido a no nativos en el aula puede ser considerado un subgrupo de FT normativo, que además comparte características con el *teacher talk* en clase de L1.

### 3.2.2.1. Características específicas del *Foreigner Discourse*

Las modificaciones realizadas por hablantes nativos que alteran las normas propias del sistema de la lengua cuando interactúan con hablantes no nativos han sido descritas por los investigadores en todos los niveles del sistema de la comunicación humana. Ya que muchos investigadores están de acuerdo en que el nativo se sirve del *Foreigner Discourse* (FD) principalmente para facilitar la comprensión. Hatch (1978a 1978b, 1983a, 1983b) incluso sugiere que las modificaciones del FD pueden, además, servir para establecer afecto y como una implicación del modo de enseñar lengua. Krashen (1980) propone que el FD y sus subgrupos, *Language Teacher Talk*, así como *Interlanguage Talk*, tienen valor instruccional para los aprendientes.

Estas modificaciones afectan a diferentes aspectos de la producción y de la interacción. Así la velocidad de habla, la fonología y la prosodia tienden a variar; la velocidad de habla tiende a ser más lenta que en el discurso nativo-nativo, especialmente cuando se dirige a no nativos con un nivel bajo de proficiencia, y las pausas tienden a ser más frecuentes y más largas (Henzl 1973, 1979, Hatch 1983a 1983b Wesche and Ready 1985 y Chaudron 1988). La lentitud impuesta al discurso tiene como resultado una articulación más cuidada, ya que se marcan más las formas vocálicas y consonánticas; también hay una ausencia de contracciones, de tal forma que los límites entre palabras tienden a estar claramente delimitados. Las pausas dan tiempo para procesar la información y marcar los límites de los enunciados; además, las pausas largas reflejan la necesidad de mayor tiempo para planificar el habla de los interlocutores. La entonación exagerada incluye un cambio en la pronunciación (una subida de tono) sobre las palabras clave. Esto puede ayudar a dirigir la atención del aprendiente sobre las palabras de contenidos importantes y a ayudar a identificar los constituyentes mayores.

No solo los aspectos fonológicos sufren alteraciones, sino que también los aspectos morfológicos y sintácticos varían; efectivamente, las frases del FD están, en general, bien formadas gramaticalmente. Una pequeña excepción podría ser la presencia de segmentación en las frases. En el habla de algunos profesores a no nativos, a estas segmentaciones se les atribuye funciones didácticas como la *elicitación* y la repetición (Hyltenstam 1983).

Las estructuras individuales del FD tienden a ser más cortas que las presentes en el discurso del nativo-nativo (en cuanto al número de palabras por frase) y sintácticamente también son menos complejas (en lo que hace referencia a la presencia de frases subordinadas o cláusulas por *T-unit*, a la cantidad de proverbios modificados o al número de subordinadas adverbiales, adjetivas, y al número de cláusulas por 100 *t-units* (Gaies 1977, Freed 1980, Long 1981a, Scarcella & Higa 1981).

Los nativos en sus interacciones con no nativos tienden a ser proposicionalmente más transparentes, usan el orden canónico de palabras más frecuentemente, retienen formas gramaticales opcionales (Larsen-Freeman y Long 1991). Hay una tendencia a la utilización de más verbos en presente y marcadores adverbiales de tiempo y a evitar ciertos tiempos (Wesche and Ready 1985, Sato 1986, Swain and Lapkin 1986, Harley 1992a). Se manifiesta, también, una tendencia a trasladar el argumento al principio de la frase.

Otra tendencia notada en varios estudios (Hatch 1983a, 1983b) es usar frases a modo de fórmula para funciones específicas como dar definiciones, por ejemplo "esto significa..., esto es un tipo de...". El uso de este tipo de "frases fórmula" ayuda al aprendiente a descifrar su función.

Estos ajustes sobre la morfología y la sintaxis, así como los realizados en el nivel fonológico, parece que facilitan el procesamiento de los enunciados por parte de los alumnos, gracias a sus límites bien definidos, a su reducida complejidad sintáctica y a la clara señalización de la forma.

Otro aspecto que también se ha de considerar es el relacionado con el vocabulario. Se han dado muchos ejemplos en la bibliografía del FD acerca de la utilización de un vocabulario de uso frecuente, neutro y concreto; así como de la ausencia de frases hechas o propias del argot. Los estudios sobre el FD muestran menos variedad de vocabulario que la que se da en el habla entre nativos. Otra tendencia propia de este tipo de discurso es el uso en un porcentaje muy elevado de verbos cópula respecto al total de verbos y nombres en el lugar

de pronombres. Este tipo de modificaciones podría facilitar el proceso demandado por los aprendientes de reducir el uso de formas complejas y sustituirlas por otras formas más familiares y más explícitas, resultando referentes más claros.

Por último, cabe destacar las alteraciones presentes en el nivel del discurso. Las características en el discurso han sido menos estudiadas que los fenómenos relativos al enunciado, además los procedimientos y medidas para clasificarlos (incluso la utilidad de este tipo de estudio) son sobre los que menos acuerdo hay (van Lier 1984). Aunque sí hay autores que han llegado a establecer sus características. Como Long (1981a), Early (1985) que presentan la tendencia del nativo a la repetición o a la reformulación de frases como otra característica del FD

La autorrepetición es particularmente importante en el discurso producido por el profesor. Repetición y reformulación pueden ayudar al aprendiente en la comprensión, pero sus efectos diferenciados en el proceso de adquisición de una segunda lengua están aún sin explorar.

Hatch (1978a) Long (1981a, 1983a, 1983b, 1985) y sobre todo Pica (1994) exponen que el FD se caracteriza por la elevada presencia de los siguientes fenómenos: Comprobación de la comprensión para ver si el interlocutor va comprendiendo los enunciados; petición de clarificación, solicitando más información o explicaciones; autorrepeticiones exactas; repeticiones de otros exactas; repeticiones semánticas, afectan al contenido más que a la forma; expansión de la declaración hecha por el no nativo y cambio o abandono del tema.

Como en el *Teacher talk* — del que se hablará a continuación— a hablantes no nativos las preguntas parecen ser particularmente importantes en conversaciones nativo-no nativo. En la interacción que se produce en el FD se detecta una preferencia por preguntas que requieren respuestas del tipo sí/no o respuestas de una sola palabra, y por preguntas que proporcionan al cambio de tema cuando surgen problemas.

Otra de las características de este tipo de discurso son las estrategias de negociación para reparar la conversación. Éstas aparecen cuando hay una ruptura o un bloqueo en la comunicación, incluyen comprobación de la comprensión y comprobación de la confirmación, petición de clarificación, enunciados repetidos.

Tal y como presenta Long (1981) en su estudio, otra característica importante del discurso que nos ocupa es la "Descomposición" (*Descomposition* en el original) o segmentación. Este fenómeno, llevado a cabo por el nativo, consiste en segmentar o descomponer el enunciado original en otras unidades menores para facilitar la comprensión del no nativo. Este recurso opera a modo de bastidor o andamiaje sobre el que el alumno podrá ir construyendo, gracias a la cooperación del nativo, el significado del enunciado en cuestión.

Bygate (1988), al igual que Krashen, habla del valor instruccional que posee la interacción oral que incluye fragmentos de frases llenas de significado ya que provee al aprendiente de la oportunidad para negociar con constituyentes menores que la oración como bloques constructores para estructuras oracionales y construir la conversación.

### **3.2.3. Modificaciones en el discurso del profesor dirigido a alumnos extranjeros:**

#### ***Teacher talk***

Muchos investigadores han visto la necesidad de estudiar el *input* dirigido a aprendientes de lengua y, de este modo, establecer el posible papel del mismo en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Hatch (1979) es uno de los autores que ha investigado en esta línea para poder establecer la importancia del discurso y la características interaccionales en la conversación entre un nativo y un no nativo o *Foreigner Talk Discourse*. Para Hatch, el papel que juegan las características del *input* en el proceso de adquisición es que estas pueden implicar "incorporación" de elementos del habla nativa por el aprendiente (Wagner-Gough y Hatch, 1975; Wong Fillmore, 1976).

Uno de los trabajos que todos los investigadores han tenido en cuenta a la hora de caracterizar el discurso del profesor es el estudio de M. Long y Ch. J. Sato (1983)

*Classroom Foreigner Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions*. Este trabajo está centrado exclusivamente en analizar qué función cumplen las preguntas del profesor en el aula, con el objetivo de llegar a establecer las características propias de la interacción entre nativos y no nativos. Los enunciados en forma de pregunta alcanzan un alto porcentaje en el discurso del profesor en el aula, Long (1981: 136) habla de un 66% del total de enunciados. Como exponen Long y Sato (1983) pueden distinguirse dos tipos de preguntas en el discurso del profesor, las *Referential questions* y las *Display questions*. Las primeras se realizan con el objetivo de obtener información por parte del alumno, desconocida para el sujeto que las formula. Las *Display questions*, por el contrario, se caracterizan porque el que las formula ya conoce la respuesta<sup>21</sup>. Este tipo de preguntas, que reflejan un explícito intento didáctico, caracterizan la interacción del lenguaje del profesor (cómo ellos a través de éstas caracterizan este discurso como una forma de FD), pero son infrecuentes en otras interacciones entre nativos-nonativos (Long y Sato 1983). Otra de las ideas expuestas por estos autores en su trabajo acerca de las características de este tipo de discurso es la formulación de enunciados por parte del nativo que incluyen la expansión de las declaraciones del no nativo.

Muchos de los estudios realizados por Long apuntan en la misma dirección, el intento de establecer las características del discurso entre nativos y no nativos —pero no teniendo en cuenta sólo el "*input comprensible*" tal y como había hecho Krashen— identificándolo con discurso simplificado, sino ampliando el concepto, de forma que pueda dar cabida a las modificaciones existentes en la estructura de la interacción.

Es importante señalar que muchos de los estudios que se citarán a continuación han tomado como punto de referencia los estudios realizados por M. Long (1980, 1981, 1983a, 1983b, 1985, 1988, 1994) o por Long y Sato (1983) y Long y Porter (1985).

---

<sup>21</sup>. M. Cambra (1992: 22) traduce esta expresión al catalán como "Pregunta didáctica" por considerar que esta es "(...) aquella que fa el professor no tant per demanar una informació que necessita sino per a verificar que l'alumne sap respondre (...)."

Como el estudio de P. A. Porter (1986), que aunque su objetivo no fuera el estudio del discurso del profesor, sino el de la interacción entre alumnos en la lengua meta, llega a confirmar las teorías de Krashen y de Long. Lo mismo puede decirse del trabajo de G. Yule y E. Tarone (1991) en el que para llegar a establecer cuáles son las estrategias comunicativas de las que se sirven los estudiantes cuando interactúan entre sí parte de Hatch (1978) y Long (1981). O el trabajo de L. Wong-Fillmore (1985) que llega a una caracterización del *Teacher talk*, partiendo de los argumentos de Long (1981).

R. Ellis (1984, 1985, 1988, 1990) en sus trabajos sobre la adquisición de segundas lenguas habla del lenguaje especial que usa el profesor cuando se dirige a aprendices de una segunda lengua. En Ellis (1988) se parte de los estudios de adquisición de la primera lengua para establecer paralelismos con lo que sucede en la adquisición de la segunda lengua, ya sea de forma natural, ya sea a través de la enseñanza. Así este autor a partir del estudio de la interacción que se produce en los diferentes tipos de adquisición establece los aspectos similares que hay en ellos. Uno de esos aspectos es la presencia de discursos modificados, él hace un repaso de la bibliografía existente para centrarse en el discurso de la enseñanza de lenguas, y otro es el papel que juega la interacción en el proceso de adquisición de una lengua.

Él recoge en su obra *Classroom Second Language Development* (1988) las palabras de Riley que ya en 1977 afirmaba que el profesor distorsiona su discurso para enseñar, es decir para corregir, comentar, criticar, dirigir, etc. Para definir el *Teacher talk*, tal y como indica R: Ellis (1984: 96-97), se parte de trabajos previos que han descrito el FT como el de Long (1983), de esa forma puede decirse que

"It is clear that teacher-talk involves many of the same adjustments found in foreigner-talk. It might be hypothesised, then, that these adjustments facilitate SLD (Second Language Acquisition) in the classroom in much the same way as foreigner-talk adjustments are hypothesised to facilitate SLD in naturalistic setting. From the point of view of teacher-talk, therefore, the linguistic environment provided by the classroom is not so different from that found outside."



Este autor apunta que el habla del profesor o *teacher talk* desarrolla algunos "ajustes" que lo asemejan al *foreigner talk* o al habla dirigida a extranjeros. Y el habla del profesor al igual que el discurso a extranjeros cumplen el objetivo de facilitar el desarrollo de la lengua meta a través de la comprensión de ésta. Lo que diferencia a ambas es el contexto en el que se produce la interacción entre el nativo y el no nativo.

Otro de los objetivos del *Teacher talk*, además de los citados, es, como apunta H. Frey (1988: 682), "guiar y modelar la práctica de la lengua meta en el aula. Además de mantener bajo el filtro afectivo, asegurándose de esa forma una mayor motivación y menor ansiedad en los alumnos (Krashen, 1982)".

Muchas de las descripciones que se han hecho sobre el habla que se genera en el aula han aparecido en obras cuyo objetivo era recoger las diferentes investigaciones que se están llevando a cabo en el aula de segundas lenguas. Un ejemplo de ello es el artículo de C. Chaudrom (1983) en el que se presenta una caracterización del *Foreigner talk*. a partir de dos ejes: las simplificaciones lingüísticas y las cognitivas. En este trabajo se recogen las conclusiones a las que llega M. Long sobre las preguntas presentes en el discurso del profesor de lenguas extranjeras.

En su artículo C. Chaudrom sugiere que los investigadores deben continuar en la línea presentada para llegar a establecer qué grado de simplificación es necesario en cada caso con aprendices de lengua extranjera. Además, también plantea que las simplificaciones pueden incrementar la carga del proceso cognitivo para el aprendiente y, que por el contrario, las elaboraciones presentes en el discurso pueden ejercer un efecto contrario.

En otra obra del mismo autor *Second Language Classrooms*, (1988: 55), éste expone que

"(...) teacher talk in L2 classrooms differs from speech in other contexts, but the differences are not systematic, nor are they qualitatively distinct enough to constitute a special sociolinguistic domain, as has been argued for the case of foreigner talk. Rather, it appears that the adjustments in teacher speech to nonnative-speaking learners serve the temporary purpose of maintaining communication —clarifying

information and eliciting learners' responses— and do not identify the interaction as an entirely different social situation."

En la misma obra presenta una revisión —que vale la pena tener en cuenta— de los trabajos hechos sobre el *teacher talk*, en la que se exponen las características de éstos, más las conclusiones a las que se llegaron. A continuación presenta las características del *teacher talk* de las que aquí sólo se presentará su resumen (op. cit. Págs. 64 a 85)

*"Summary of modifications*

A wide range of phenomena in teacher speech have been reviewed which appear to some extent to adapt to the needs of L2 learners. The following are some examples of the findings concerning speech to lower-level NNSs:

1. Rate of speech appears to be slower.
2. Pauses, which may be evidence of the speaker planning more, are possibly more frequent and longer.
3. Pronunciation tends to be exaggerated and simplified.
4. Vocabulary use is more basic.
5. Degree of subordination is lower.
6. More declaratives and statements are used than questions.
7. Teachers may self-repeat more frequently."

M. Canale —autor conocido sobre todo por la incorporación sistemática de la idea de "competencia comunicativa" de Hymes al estudio de la didáctica de segundas lenguas— también, en uno de sus trabajos recoge las teorías de Krashen acerca del "*input comprensible*". Canale (1983) llega a afirmar que los alumnos deben recibir tanto "*input comprensible*" como sea posible para adquirir conocimientos y estrategias que le sirvan para llegar a usar la lengua extranjera que están aprendiendo<sup>22</sup>.

Hay que decir que no todos los estudios en los que se habla de discursos modificados se encuentran afirmaciones tan arriesgadas. Al contrario, hay quienes se manifiestan en contra del uso de éste por no saber cuáles serán las consecuencias que éste puede tener en el proceso de aprendizaje del aprendiz de lenguas extranjeras. Y también hay quien se limita a

---

<sup>22</sup>. Otro trabajo, éste realizado en España, que plantea, al igual que lo hace Canale, la necesidad de que se exponga a los alumnos a "*input comprensible*" es el de M. R. Torras (1994).

constatar la existencia de este tipo de discurso sin pronunciarse a favor o en contra de su uso. Se podrán ir viendo ejemplos de las diferentes posturas a lo largo del trabajo.

Un estudio que sirve como ejemplo de lo que se apuntaba unas líneas más arriba es el trabajo de J. Gaies (1983), quien afirma siguiendo a Corder (1967) que el hecho de presentar una forma lingüística a un alumno no lo hace necesariamente cualificable para el estatus de *input*; por ello es difícil afirmar que el que se exponga a los alumnos a *input* simplificado ya va a facilitar la comunicación y como consecuencia el aprendizaje de éste cuando no se sabe exactamente qué caudal lingüístico es susceptible de ser considerado *input*.

En la obra de D. Allwright (1988), *Observation in the Language Classroom*, quedan expuestos los resultados de un trabajo de investigación de J. Gaies *The Nature of Linguistic Input in Formal Second Language Learning: Linguistic and Communicative Strategies in ESL Teachers' Classroom Language*. En este trabajo, tal y como informa Allwright (1988: 221-223), se recogen las características del habla del profesor en el aula (repeticiones, estructuras poco complejas sintácticamente, estrategias de *prompting* —dar el inicio—y *prodding*—animar para que se continúe—, modelaje, expansión de los enunciados emitidos por los alumnos, etc.), además de poner en evidencia que hay similitudes entre el habla que el profesor dirige a los alumnos no nativos y el que los adultos dirigen a los niños.

En D. Allwright y K. M. Bailey (1991), al hablar de las características del *Teacher Talk*, lo que hacen estos autores es seguir el trabajo de Long y Sato (1983), por lo que afirman que existen diferencias entre el habla producida por el profesor de lenguas extranjeras cuando está hablando con otros nativos y el habla de esos mismos profesores cuando interactúan con sus estudiantes, él afirma que en el segundo caso puede hablarse de un discurso que presenta modificaciones que lo diferencian del primer tipo de discurso.

Vale la pena apuntar una cuestión que extraen estos autores del trabajo de Long y Sato y que sería una idea subyacente de lo que es educación y justifica el origen de las modificaciones en el discurso del profesor en el aula:

"(...) However, Long rightly points out that the picture revealed by these data is one of transmission model of education —the idea that the teacher' task as the knower is to transmit information to the learners. This approach to education leaves the learners little opportunity to practise genuine communicative uses of language in a full range of functional moves or to negotiate for meaning."  
Allwright y Bailey (1991: 141)

Entre los autores que han tratado este tema hay que resaltar las aportaciones realizadas por T. Pica y C. Doughty (1984) en su intento de identificar la presencia en la clase de segundas lenguas de las modificaciones que caracterizan el discurso que se genera en ellas. Sus estudios se desarrollan a partir de la idea de "modificación interaccional" de M. Long con el fin de establecer cuáles son los objetivos que éstas cumplen para alcanzar la idea de *input* comprensible —de Krashen— necesario para la adquisición de una segunda lengua. Este trabajo centra su atención en dos focos de interés: las posibles modificaciones presentes en el discurso del profesor, y las que puedan aparecer en los discursos generados por los alumnos trabajando en pequeños grupos<sup>23</sup>.

I. Maun (1986) añade el uso de los *cognates*, como otro recurso que puede aparecer en el discurso modificado y que tiene como objetivo que el estudiante pueda deducir el significado de un elemento léxico desconocido para él a partir de las semejanzas de ese nuevo elemento con otro de su propia lengua ya conocido para él.

Otros trabajos que tienen como objetivo investigar la presencia de modificaciones en el discurso del profesor para establecer si es posible hablar de un discurso específico de la situación de enseñanza-aprendizaje son los de Shinke-Llano (1983, 1986). En sus artículos llega a la conclusión de que el *foreigner talk* es utilizado por los profesores con alumnos de bajo nivel de competencia lingüística para facilitar la comprensión de estos últimos. Este autor se cuestiona si el *input* modificado puede tener consecuencias negativas para los no nativos.

---

<sup>23</sup>. Tomando esta idea L. Cerdán, V. González han llevado a cabo varios trabajos para establecer las posibles similitudes y diferencias entre el discurso generado por el profesor y el generado por alumnos dirigiendo una actividad.

Este mismo autor en un trabajo posterior, Shinke-Llano (1993), integra la teoría de Vygotski en los estudios de adquisición de segundas lenguas, estableciendo similitudes entre ésta y la teoría de Krashen. Otro trabajo en el que confluyen las ideas de Krashen junto a las de Vygotski es el de P. Richard-Amato (1988), en el que claramente se aboga por las teorías del segundo al manifestar que es gracias a la interacción que se promueve el aprendizaje, no sólo a partir del "*input* comprensible". No está solo el autor anterior al manifestarse en contra de la teoría del "*input* comprensible" de Krashen, M. Swain (1991) se manifiesta abiertamente en contra del uso del *input* modificado en el aula por las consecuencias negativas que éste pueda causar en los aprendices de la lengua extranjera. Aunque ya el manifestarse de forma contraria es reconocer la existencia de éste.

N. S. Prabhu (1987) en su obra *Second Language Pedagogy* también alude al habla modificada que lleva a cabo el profesor en el aula; aunque él no está de acuerdo con la teoría del "*input* comprensible" desarrollada por Krashen, por la vaguedad de ésta; sino que prefiere hablar: del criterio de adecuación al nivel de comprensión necesario para cubrir un objetivo dado. Aboga, pues, por hablar de la presencia de modificaciones en el discurso del profesor teniendo en cuenta la audiencia ante la que tenga que producir el discurso, sin olvidar en ningún momento las necesidades de ésta.

Un investigador destacado por sus trabajos sobre la situación de enseñanza-aprendizaje como L. Van Lier (1988) también se ha ocupado de los rasgos que caracterizan el discurso que se produce en el aula, frente a otros tipos de discurso; aunque éste no sea el aspecto central de sus estudios. Van Lier parte de la teoría del "*input* comprensible" de Krashen para definir ese tipo de discurso. Además también tiene en cuenta los trabajos llevados a cabo por Long y Sato (1983) sobre el tipo de preguntas que produce el profesor en el aula.

En van Lier (1995), este autor presenta las siguientes características del *teacher talk* que se exponen a continuación:

TEACHER TALK	Form	prosody	(exaggerated intonation, clear articulation)
		rate	(slower, repetition, more pauses)
		redundancy	(few pronouns, less ellipsis)
		vocabulary	(concrete words, common terminology)
		Syntax	(coordination, simple sentences)
	Content	experiential	(familiar topics, students' experiences)
		here-and-now	(concrete, everyday, current topics)
		simplified	(reduced vocabulary, simple grammar)
		amplified	(increased examples, visual backup)
		scaffolded	(support structures, handover)
Interaction	IRF teach. exchange	(Initiation-Response-Feedback)	
	error correction	(inc. modeling of correct form)	
	wait time	(after questions, errors)	
	instruc. conversation	(Tharp & Gallimore)	
	control of turns		

Van Lier (1995), "Awareness, Autonomy, and Authenticity"

Si se comparan las características de este tipo de discurso con las que se han presentado anteriormente para caracterizar el *foreigner talk*, puede apreciarse como algunas de ellas aparecen en los dos esquemas. Quizás las únicas diferencias pueden apreciarse en el último punto del esquema de van Lier, en las características que aluden a la interacción. Como podrá observarse más adelante algo que diferencia a la situación de enseñanza de otras situaciones comunicativas son las características de la interacción que se genera en el aula.

Este mismo autor en otros trabajos (Van Lier, 1988, 1995, 1996) se manifiesta a favor del uso de un discurso exclusivo del aula de lenguas extranjeras, aunque añade que éste no

tiene por qué ser un discurso simplificado. Esta idea la ejemplifica con el recurso del *scaffolding* (Bruner 1983) o andamiaje que realiza el profesor en el aula para conseguir que no se bloquee la comunicación en el aula. Ya que cuando los niños aprenden su primera lengua, ellos empiezan interactuando con la gente de su entorno jugando y se inician en algunos rituales antes de que les sea posible producir sus primeras palabras. Los adultos que les cuidan les ayudan a desarrollar sus interacciones y gracias a ellas a desarrollar su lengua. Este tipo de asistencia es la que describe Vygotski como “la zona de desarrollo próximo”; esta idea también está presente en los trabajos de G. Wells (1993, 1994).

Normalmente recurrir a este tipo de estrategias como el andamiaje tiene consecuencia que el discurso que produce el profesor no esté modificado sino ampliado. Él prefiere hablar, cuando se refiere a él mismo (a su discurso), de ampliación o amplificación antes que de simplificación. Además este autor afirma que cuando los profesores presentan ese discurso modificado en el aula, no están en realidad distorsionando la realidad sino que hay que entender que esa forma de hablar es propia del contexto en el que se realiza. Por lo que es inadecuado hablar de discurso no auténtico, sino que sería mejor hablar de discurso específico de una situación o de registro. Esta idea es la que parece que se está teniendo en cuenta en la actualidad, ya que no se puede olvidar que el aula de lenguas extranjeras crea su propio contexto, por lo tanto el habla que se produzca en ella no será ni mejor ni peor que el que se produzca fuera de ella. Van Lier aconseja a los profesores que investiguen para poder conocer mejor cuáles son las características de ese discurso modificado al que exponen a sus alumnos para poder llegar a usarlo como una herramienta más.

También R. Titone (1981) afirma que al igual que existe un modo de hablar técnico, político o económico, entendiendo estos modos de hablar como variedades de lengua de un campo específico o registros; también puede hablarse de un modo de hablar propio de la educación.

Otra obra que recoge la existencia de un discurso propio del aula de lenguas extranjeras, el *teacher talk* es la de D. Nunan (1989), quien además ofrece una síntesis de trabajos anteriores que recogen aspectos relacionados con el tema que nos ocupa<sup>24</sup>.

En la actualidad ya existen trabajos que presentan, a modo de revisión, las diferentes ideas manifestadas a lo largo de las últimas décadas sobre el tema que está tratándose, ejemplos de ello son algunos trabajos como el de B. Grandcolas (1986) en el que se citan los estudios más importantes realizados hasta ese momento que tienen como objetivo la caracterización del *Teacher talk*.; o el de C. Kramsch (1984), que presenta una revisión de las investigaciones llevadas a cabo en el mundo anglófono y germanófono que tienen como foco de atención el estudio de la interacción en la clase de lengua. Y que, además, revisa el tema de los discursos modificados centrándose de forma especial en los trabajos de M. Long.

Otro trabajo que presenta una revisión de los estudios hechos sobre este tema es el trabajo de J. Richards y C. Lockart (1994). En su libro al hablar del *Teacher talk* recogen las ideas de Krashen, Ellis o Chaudrom, especialmente en lo que hace referencia a las preguntas utilizadas por el profesor en el aula. En un trabajo anterior del primero de los autores (Richards, 1985: 85), se establecen las características similares existentes entre los diferentes discursos modificados que se han visto en este apartado y otros que no se han tratado aquí.

"(...) Such a system is know as 'child langue' when it is produced by infants learning their mother tongue, 'interlangua' when it is produced by foreign-language learners, 'teacher talk' when it is used by teachers, and 'foreign talk' when is produced by native speakers communicating with foreigners. The linguistics system behind this type of

---

<sup>24</sup> Una clasificación exhaustiva del *foreigner talk* puede encontrarse en la obra de D. Larsen-Freeman y M. Long (1991a, 1991b); en este trabajo se ha recogido su clasificación en el Capítulo V (apartado 5.2.1.4.). El trabajo de estos autores aporta algo nuevo frente a los estudios anteriores, presentan el discurso dirigido a extranjeros teniendo en cuenta no sólo las simplificaciones que se llevan a cabo en cada uno de los enunciados producidos —como muchos otros investigadores habían hecho anteriormente—, sino que además, incluyen las modificaciones presentes en la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos .



communication is one that uses a basic 'notional/functional' core of vocabulary items, a syntax that depends on simple word-order rules (such as negation by placing the negative word in front of the proposition), and in which the communication of meaning is not dependent on grammatical systems of tense or aspect, auxiliaries, function words, plural morphemes, and so forth."

En estos últimos años están surgiendo investigaciones y estudios que dan por hecho la existencia del *teacher talk*, en los cuales no se cuestiona ya sobre su conveniencia o no como *input* lingüístico válido para la adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera, o cuáles son las características del mismo, sino que plantean otras cuestiones.

T. B. Kalivoda (1983), en su trabajo *The priority of conducting FL classes in the target language*, expone algunas estrategias que facilitan la comprensión de la lengua meta por parte del alumno. En estas estrategias además de incluir apoyos visuales y actividades motoras, aparecen las relacionadas con el habla del profesor como:

"(...) 4. Speaking the FL (with beginning students) by using short utterances to facilitate understanding and retention.

5. Repeating elements of an utterance which students may not completely understand.

6. Rephrasing an utterance which students may not completely understand." (Op. cit. Pág. 580)

En este trabajo estas estrategias son las que se proponen para facilitar la comprensión, sin que en ningún momento se plantee la posibilidad de que no sea conveniente exponer a un *input* modificado a los alumnos.

Otros trabajos plantean la incompatibilidad del *Teacher talk* con las clases denominadas "comunicativas". Ejemplos de ello son los artículos de S. Thornbury (1996) *Teachers research teacher talk*, o el de R. Cullen (1998) *Teacher talk in the classroom*, que se quedan ya fuera del tema que nos ocupa, pero que creemos que vale la pena que sean tenidos en cuenta ya que, por un lado parten de la existencia de este tipo de discurso, exponiendo de forma clara sus características, y, por otro, cuestionan la eficacia de su uso en el aula.

### **3.3. Discursos modificados. Estudios realizados en Europa**

En Europa son varios los autores que están trabajando sobre las situaciones de contacto de lenguas y de bilingüismo —E. Roulet (1980); J.L. Alber (1985); G. Lüdi (1985); J. F. De Pietro, M. Mathey y B. Py (1989); Perdue (1982) o J. Giacobbe (1992)— que se dan en algunos estados, y las repercusiones que tiene en el proceso de adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras debidas a los movimientos migratorios. En los trabajos publicados por estos autores se estudian estas situaciones desde dos perspectivas diferentes: una la de la adquisición que se da de forma natural por un proceso de inmersión en la cultura de acogida; y, otra, la del aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto académico.

En este trabajo nos detendremos brevemente a analizar los trabajos realizados en el ámbito del aprendizaje-adquisición del francés como lengua extranjera por considerar que llegan a conclusiones similares a las que han podido verse anteriormente cuando se hacía referencia al mismo proceso en lengua inglesa.

#### **3.3.1 Estudios realizados en el ámbito francófono**

En las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza y adquisición-aprendizaje del francés como lengua extranjera destacan las llevadas a cabo por B. Py y otros investigadores de su entorno como J.L. Ablber. Estos trabajos realizados a partir de investigaciones que han tenido como objeto de estudio el aprendizaje del francés por parte de emigrantes de diferentes nacionalidades y, como consecuencia, de diferentes lenguas presentan diferencias respecto a los vistos hasta ahora.

La primera de estas diferencias es que las investigaciones se han llevado a cabo principalmente con individuos que no han aprendido la lengua, en su mayoría, en el contexto académico, sino en una situación natural.

Otra característica que las diferencia es la terminología<sup>25</sup> utilizada en dichas investigaciones. Si en los estudios realizados en el ámbito del inglés lo común es que aparezcan términos o expresiones como *foreigner talk*, *input comprensible*, discursos modificados o simplificados, etc.; en los trabajos llevados a cabo en el ámbito del francés los términos que se encuentran son: comunicación intercultural, comunicación exolingüe, comunicación endolingüe, heterofacilitación, alóglota, etc.

Por último, también hay que destacar el desconocimiento aparente —suponemos— que existe entre los investigadores que tienen como objetivo el estudio del discurso que se produce en las distintas situaciones (aprendizaje del inglés, aprendizaje del francés). Ya que en las investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón no aparecen referencias a los que se han hecho en el ámbito del francés; y casi lo mismo sucede en el otro ámbito<sup>26</sup>.

Py (1986b: 343), como él mismo indica, parte de los trabajos de Selinker (1972) y Corder (1980), especialmente, para describir el proceso de 'facilitación' que envuelve la conversación exolingüe, es decir, la interacción entre compañeros que ajustan sus respectivas actuaciones lingüísticas. Este tipo de conversación exolingüe es la que se da entre aprendices de la lengua meta y hablantes nativos.

---

25. Se hace necesario definir los diferentes términos empleados en los estudios de A. Py por ser diferentes a los vistos hasta ahora. Para su definición nos basamos en sus trabajos ( A. Py 1986a, 1986b, 1988, 1989 y 1991).

**Conversación exolingüe** (EC) (Py 1986b: 344): "(...) defined as "all face-to-face verbal interaction characterized by significant differences in the participants' respective linguistic repertoires. (...). Note, however, that the definition of EC implies a rather strong implicit hypothesis in that apparently diverse interactions can be analogically similar: alloglot/native, alloglot/alloglot, child/adult, hearing-impaired/unimpaired, speech-impaired/unimpaired, layman/specialist, doctor/patient, etc. The study of EC involves the examination of an extremely vast group of interaction in a variety of sociolinguistic context."

**Conversación endolingüe** es la que produce entre dos interlocutores que poseen el mismo código lingüístico. **Alóglota** es como se denomina al locutor no nativo chupado se comunica en la lengua meta.

26. En los estudios de A. Py sí que aparecen algunas referencias a los estudios realizados en el ámbito del inglés sobre adquisición-aprendizaje, aunque no tantas como cabría esperar. Es curioso que en el artículo que éste tiene publicado en la revista SSLA (1986: 343-353) aparezcan referencias de autores del ámbito anglosajón como Ferguson, Larsen-Freeman o Long; sin embargo en otros trabajos, publicados en revistas europeas, no aparecen referencias de ese tipo aunque sí que se mencionen fenómenos similares.

Por el contrario, no hemos encontrado referencias a A. Py en los trabajos publicados desde el ámbito anglosajón, aunque como hemos mencionado los fenómenos que tratan son similares y lo mismo puede decirse de las conclusiones a las que llegan unos y otros.

B. Py (1986a: 80) señala que estos ajustes se producen porque<sup>27</sup>

“Si uno de los interlocutores es un alóglota, se tiene la convicción de que el otro interlocutor está dispuesto a cooperar. La conciencia de que los códigos no coinciden entraña comportamientos conversacionales particulares. Estos comportamientos son una de las características esenciales de las conversaciones entre alóglotas y nativos (...).”

Este principio de colaboración surge por la necesidad de comunicar que existe entre ambos interlocutores. Una vez ha surgido esta necesidad hay que construir los medios para que esto sea posible. Los medios que él cita son, en realidad, técnicas para conseguir que la comunicación se produzca. Él hace referencia a la reformulación, a la segmentación o a la fragmentación del enunciado. Py asocia este principio de colaboración con las teorías de Vygotski, ya que nativo y no nativo deben buscar esa "Zona de Desarrollo Próximo" en la que poder establecer la comunicación para que entre ambos puedan ir montando la estructura que le permitirá al no nativo ir aumentando su competencia comunicativa en la lengua meta.

Este lingüista diferencia dos situaciones posibles en la interacción entre nativo y no nativo. Una es la situación no didáctica en la que ambos se conforman con enunciados que sean inteligibles y que posibiliten la comunicación, sin atender a la norma. Y otra situación, la didáctica, en la que además de que los enunciados sean inteligibles, lo que importa es constatar que el no nativo aprende de acuerdo con la norma de la lengua meta ("contrato didáctico"). La primera situación es la que se produce cuando el no nativo aprende la lengua de forma natural, en la calle, o en su lugar de trabajo; y la segunda, se produce en la escuela o situaciones similares.

### **3.3.1.1. Ajustes en la conversación exolingüe**

La conversación exolingüe se caracteriza por los ajustes conversacionales que producen en ella el hablante nativo y el alóglota. Estos ajustes son considerados como estrategias

---

<sup>27</sup> La traducción es nuestra.

facilitadoras de la conversación exolingüe. Veamos a continuación cómo los describe A. Py (1986b: 348-349):

"A description of the strategies of facilitation observed in EC has already been offered (Alber & Py, 1984), so we will only summarize them here. Facilitation takes two forms: *autofacilitation*, which consists of a speaker's facilitating his own speech and his participation in a conversation in general, and *heterofacilitation*, whose function is to help a partner. Most of the strategies enumerated here are capable of functioning in autofacilitation as well as heterofacilitation. (...)

*Punctuation* consists of segmenting a message into small units that are easy to verbalize; their connection, which is often limited to a simple juxtaposition, leads the listener in the direction of the interpretation desired by the speaker. It is useful here to also distinguish *autopunctuation* (the speaker segments his own utterance his own utterance) and *heteropunctuation* (the interlocutor directs the verbal progression of his locutor by indicating shortcuts and pauses)."

Cuando se ve la definición de estas estrategias facilitadoras es irremediable relacionar éstas con las modificaciones presentes en el *Foreigner talk* o en el *Teacher talk* citadas por otros autores como Long.

### **3.3.2. Estudios de modificaciones en el discurso del profesor en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera**

Del tema que nos ocupa: la modificación en el discurso del profesor de español como lengua extranjera, pueden encontrarse diversos trabajos hechos en nuestro país que merecen la pena ser tenidos en cuenta.

En primer lugar, el trabajo de M. Aymerich y L. Díaz (1989), *Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua*, en el que se analizan dos de las estrategias utilizadas en el aula por el profesor. Las autoras para analizar el discurso del profesor utilizan el modelo FOCUS de Fanselow, que será el mismo que se siga en esta investigación.

L. Díaz (1990), en su trabajo *Análisis del discurso del Profesor en la clase de E/LE*, pone de manifiesto la necesidad de que los docentes analicen lo que sucede en el aula con el

objetivo de mejorar los resultados obtenidos. En este artículo explica cómo puede llevarse a cabo una investigación en el aula, a la vez que analiza un fragmento de clase a modo de ejemplo. Ha de decirse que este trabajo, junto con el anterior fueron los que actuaron de detonante para que se iniciara el trabajo que se está presentando.

B. Van Patten (1990) en su estudio sobre la adquisición de los pronombres clíticos en español también hace referencia a las características que presenta el discurso del profesor en el aula. Incide de nuevo en esas características que se han ido presentado a lo largo de este capítulo. Aunque en este caso no parece que este investigador le otorgue en papel positivo al *input* modificado que el profesor genera en el aula, ya que ésta puede ser una de las causas que dificulte la adquisición de dichos pronombres.

Otro trabajo interesante, por la metodología empleada, es el realizado por A. Álvarez (1993) en México, con el que se intenta demostrar la existencia del *Teacher talk* en las clases de español como lengua extranjera. Esta autora llega a la conclusión de que sí existe, lo caracteriza siguiendo la descripción de este tipo de discurso realizada por Long. Ella señala que el resultado de investigaciones de este tipo debería introducirse en los cursos de formación de profesores,

"(...) ya que permitirá crear en el profesor de español una conciencia sobre la relevancia de realizar en su habla ajustes lingüísticos y conversacionales al dirigirse a los estudiantes extranjeros. Para ello será recomendable la adopción de metodologías que propicien en el salón de clase interacciones conversacionales entre profesor y alumnos, pero ya no con la idea de que mediante estas interacciones el alumno practicará y reafirmará las estructuras aprendidas, sino con la convicción de que estas interacciones facilitarán y acelerarán su proceso de adquisición lingüística." (A. Álvarez, 1993: 157)

Si nos parece de especial interés este trabajo es porque plantea un punto de vista diferente de esta investigación. La autora afirma la necesidad de crear una conciencia en el profesor de la necesidad de este tipo de ajustes, pero, ¿esa conciencia no existe ya desde el momento en el que el profesor modifica su discurso?

Por último, se hace necesario mencionar los trabajos realizados en nuestro país sobre el discurso que se produce en el aula en la situación de enseñanza/aprendizaje del catalán, del inglés o del francés. Aunque las situaciones que describen no se corresponden con la que se analiza en esta investigación, sí que las conclusiones a las que llegan algunos de ellos como los de L. Nussbaun (1991a, 1991b, 1995), A. Tusón (1991, 1993, 1995a, 1995b, 1995c, 1995d), M.R. Torras (1989, 1994) o M. Cambra (1992, 1996) son aplicables a la enseñanza-aprendizaje del castellano.

## IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone el objetivo general —el estudio de las Modificaciones en el Discurso del Profesor de Español Lengua Extranjera y su posible relación con el sistema de creencias didácticas de los sujetos, cuyo discurso está analizándose— que esta tesis pretende alcanzar a partir del marco teórico y del estado de la cuestión presentados en los capítulos anteriores. Pero, previamente a este objetivo general, se han de alcanzar otros objetivos específicos que serán los que nos posibiliten llegar a este; estos son los que se presentan en el apartado 4.1. A continuación, como resultado de un intento de sistematización de esos objetivos de investigación, se presentan las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta con este trabajo (apartado 4.2.).

### **4.1. Objetivos específicos de investigación**

A continuación presentamos los aspectos que van a ser objeto de análisis para poder llegar finalmente a presentar una descripción lo más exhaustiva posible del discurso generado en el aula de español como lengua extranjera. El análisis de estos diferentes aspectos nos permitirá caracterizar las diferentes modificaciones presentes en el discurso y establecer las relaciones posibles con las creencias didácticas que se ocultan tras ellos. Estos objetivos específicos son:

1. Descripción del contexto de la situación de enseñanza-aprendizaje.
2. Descripción de la interacción propia de esa situación.
3. Descripción del discurso generado por el profesor.
4. Caracterización del discurso del profesor atendiendo a sus actuaciones discursivas y a sus creencias sobre estas.

#### **4.1.1. Descripción del contexto de la situación de enseñanza-aprendizaje**

Las situaciones comunicativas que se establecen en el aula se caracterizan por desarrollarse en un espacio físico y en un tiempo concreto, diferente al de otras posibles situaciones comunicativas; de modo que los intercambios comunicativos que se producen en la situación de enseñanza-aprendizaje pueden ya caracterizarse a partir de esas coordenadas



espacio-temporales, al igual que se caracterizan otros intercambios orales por el lugar y el espacio en los que se llevan a cabo (A. Tusón, 1995).

En los estudios de la etnografía de la comunicación se encuentran los componentes de los hechos de habla que se han de tener en cuenta para poder caracterizar y analizar estos atendiendo a los elementos que en ellos participan. A continuación presentamos estos componentes recogidos de Hymes (1972): Situación, participantes, finalidad, secuencia de actos, clave (grado de formalidad), instrumentos, normas y género.

Contemplando cada uno de los componentes que intervienen en los diferentes hechos de habla se ve la necesidad de especificar cuáles son los propios de la situación de enseñanza-aprendizaje, ya que estos adoptan características que solo se dan en esta situación como puede ser la intención o finalidad de los intercambios comunicativos o las posibles relaciones que se establezcan entre los participantes, por ejemplo. Así, pues, es previsible que las conclusiones a las que se han llegado en el estudio de los intercambios comunicativos en la conversación no sean aplicables a la situación de enseñanza-aprendizaje, pero por tratarse ambos casos de intercambios orales sí que muchos de esos estudios puedan servirnos de punto de partida.

Creemos necesario, en este trabajo, realizar una descripción del contexto de la situación de enseñanza-aprendizaje que contemple los diferentes elementos que la componen, ya que esta descripción nos parece imprescindible para poder llegar a realizar una descripción del discurso generado por uno de sus participantes, el profesor, así como para poder analizarlo e interpretarlo.

#### **4.1.2. Descripción de la interacción propia de la situación de enseñanza-aprendizaje**

La descripción de la interacción que se establece en el aula ha de realizarse teniendo en cuenta a los participantes que la realizan. Los participantes de la situación de enseñanza-aprendizaje no presentan todas características similares. Por un lado está el profesor con un rol determinado, que le viene dado por la institución en la que ejerce su labor docente y por su superioridad en la lengua objeto de estudio; y, por otro, los alumnos con unos roles

también determinados por la institución y por su inferioridad lingüística. Ambos factores creemos que deben ser analizados ya que estos pueden ser los que determinen las características de la interacción que se establezca entre ellos.

Cabe esperar que las características que esta interacción presenta vengan determinadas por los desequilibrios existentes entre los participantes y, al mismo tiempo, por el compromiso que se establece entre ellos, ya que las intenciones de unos y otros son complementarias: el profesor interactúa con los alumnos con el fin de transmitir unos conocimientos y los alumnos lo hacen con el objetivo de asimilarlos.

Además, otra justificación importante para analizar la interacción que se establece en la situación de enseñanza es que es esta la que permite la construcción conjunta de la sesión de enseñanza-aprendizaje. La actuación del profesor en el aula no puede entenderse de forma aislada, el profesor constantemente interactúa con los estudiantes para, entre todos, construir ese espacio común que posibilitará la comunicación y como consecuencia el aprendizaje.

#### **4.1.3. Descripción del discurso generado por el profesor**

Para llegar a caracterizar las modificaciones presentes en el discurso del profesor, necesitamos un modelo de discurso del profesor que sea operativo. Por ello uno de los objetivos que se plantea este trabajo es el estudio de las transcripciones recogidas en el corpus para establecer las características que nos permitan definir este discurso. Pretendemos que la descripción de este discurso nos permita llegar a categorizar las modificaciones presentes en él, y de este modo establecer cuáles son y en qué número aparecen en cada uno de los discursos. Así como si estas pueden ser agrupadas en diferentes categorías que faciliten su análisis.

La mayor o menor frecuencia de aparición de las diversas modificaciones en cada uno de los discursos puede presentar diferencias en estos. Y podría suceder que estas diferencias, posiblemente, dotaran a cada uno de los discursos de unas características propias que lo

haría distinto al de otros sujetos. Pero es necesario saber si esas diferencias serán tantas como para no permitarnos hablar de un tipo de discurso, el de la situación de enseñanza-aprendizaje, o si por el contrario las diferencias individuales no se dan en un número tan alto como para pensar que hay un tipo de discurso común a todos los profesores en situaciones comunicativas similares.

#### **4.1.4. Caracterización del discurso del profesor atendiendo a sus actuaciones discursivas y a sus creencias sobre estas**

Si buscamos una explicación al uso de cada una de las estrategias puestas en escena por los profesores reflejadas en las diferentes modificaciones presentes en sus discursos es posible que la respuesta la encontraremos en las creencias didácticas de cada uno de los profesores. Creemos necesario indagar en el sistema de creencias de los profesores sobre su actuación discursiva para establecer relaciones entre estas y las diferentes modificaciones presentes en sus discursos. Es también objetivo de esta investigación llegar a establecer la posible correspondencia entre lo que los profesores creen que hacen y lo que realmente hacen. Es decir, nos ocuparemos también de indagar acerca del grado de conciencia que los profesores poseen sobre su actuación discursiva y la posible presencia de modificaciones en sus discursos.

#### **4.2. Preguntas de investigación**

Los objetivos presentados en el apartado anterior pueden presentarse de forma más específica, para, de ese modo, poder cubrir los diferentes objetivos propuestos. Es por ello por lo que a continuación presentamos las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta con este estudio:

1. ¿Existe una total correspondencia entre las creencias que los profesores manejan sobre su actuación discursiva en el aula y su propia actuación discursiva?
2. Si es así, ¿el discurso del profesor de ELE cuando tiene ante sí estudiantes de bajo nivel de competencia lingüística presenta unas características propias?

3. Si estas características existen, ¿éstas pueden ser identificadas?
4. Una vez sean identificadas, ¿es posible que éstas se correspondan con las que los profesores afirman reconocer según sus reflexiones sobre su actuación discursiva?
5. De esta forma, ¿sería posible llegar a establecer las causas que originan su aparición?
6. Y como consecuencia de la pregunta anterior, ¿podría establecerse cuál es su función desde el punto de vista del discurso didáctico como actividad social y docente?
7. Por lo tanto, ¿podrían establecerse relaciones entre las características de ese discurso con:
  - a. los diferentes objetivos del profesor,
  - b. la fase de la lección en la que se encuentren, y
  - c. la actividad que se esté realizando, tal y como afirman los profesores?
8. Centrándonos en el discurso generado por el profesor, ¿es posible afirmar que las características presenten en su discurso puedan ser clasificadas en diferentes categorías según a qué tipo de estrategia respondan: relacionadas con la interacción (ampliadoras/redundantes) o relacionadas con el enunciado (simplificadoras).
9. Si eso es posible, ¿pueden observarse las mismas estrategias discursivas en todos los discursos objeto de estudio?
10. Si la respuesta a la pregunta anterior fuese afirmativa, ¿sería posible presentar el discurso del profesor de ELE como un tipo de discurso específico de la situación de enseñanza-aprendizaje?
11. Si fuera posible hablar de un discurso específico de esa situación, ¿este tipo de discurso presentaría diferencias en cuanto al mayor o menor índice de frecuencia de aparición de cada una de las características presentes en el mismo?

12. Como consecuencia, ¿es posible establecer una tipología en cuanto a las diferencias encontradas en los discursos analizados de los distintos profesores?

13. De ser eso así, ¿esas diferencias que caracterizan los diferentes tipos de discursos coinciden con las reflexiones explícitas de los profesores sobre su actuación discursiva, y, por lo tanto, éstos son conscientes de cómo es su actuación discursiva en la situación de enseñanza-aprendizaje?

Como podrá comprobarse en el siguiente capítulo (capítulo V), por las características de la muestra que es objeto de análisis y por la metodología empleada en la recogida y posterior análisis de los datos, esta investigación no puede formular hipótesis de investigación. Al contrario, creemos que los resultados que reporte este trabajo, al dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas, son los que permitirán la realización de investigaciones posteriores, en las que sí sea posible formular hipótesis de investigación.

## **V. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS Y SISTEMA DE ANÁLISIS**

Tras haber presentado cuáles son los objetivos de este trabajo y después de haber expuesto las preguntas a las que se pretende dar respuesta con esta investigación, procedemos, en este capítulo, a la descripción del contexto en el que se ha llevado a cabo esta investigación y a la presentación del modelo de análisis utilizado. Para ello, en primer lugar presentamos la información referente a cómo se llevó a cabo la recogida de los datos (apartado 5.1.), teniendo en cuenta tanto las cuestiones referentes al marco geográfico como las relativas a los sujetos que colaboraron permitiendo la grabación de sus clases, así como también se presenta la información con la metodología utilizada por estos en el desarrollo de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje. En este apartado se presenta la etnografía como el ámbito metodológico en el que se encuadra este trabajo, tanto por las técnicas de recogidas de datos como por el tratamiento dado a estos. A continuación presentamos la información relacionada con la formación de la muestra que forma el corpus de esta investigación (5.2.), partiendo de las herramientas e instrumentos que proporciona la etnografía; para pasar, a continuación, a exponer el tratamiento al que se han sometido los datos que conforman el corpus que está en la base de este trabajo y a la definición de los conceptos y constructos utilizados en dicho análisis (5.3.). Por último, se presenta una matriz del modelo de transcripción que se aplica a las transcripciones que forman el corpus para su análisis (5.4.).

### **5.1. Recogida de datos**

Los criterios que se han seguido para realizar la descripción acerca del marco sociocultural, así como la información aportada sobre los participantes, y el orden en el que se presenta la información responden a las pautas expuestas por Van Lier (1988) para llevar a cabo una investigación etnográfica en el aula de segundas lenguas.

#### **5.1.1. Metodologías cualitativas frente a metodologías cuantitativas**

Este trabajo se encuadra dentro de la etnografía en cuanto a la metodología empleada tanto en la recogida de datos, como en la descripción de la situación en la que se han producido

estos datos; y se incluye en el ámbito del análisis del discurso en cuanto a la descripción y el análisis de la actuación discursiva de los sujetos informantes. Es por ello por lo que se hace necesario exponer aquellos aspectos pertenecientes a la etnografía de los que nos hemos servido para llevar a cabo la recogida de datos y el análisis de la situación en la que se genera el discurso didáctico.

#### **5.1.1.1. La etnografía**

En las últimas décadas estamos asistiendo a un sobreuso de este término, parecen estar de moda los estudios de tipo etnográfico, lo que hace que este se haya empleado con acepciones no del todo precisas. Así pues, se puede definir la etnografía, atendiendo a su etimología, como la ciencia que tiene como objeto de estudio la descripción de las razas o pueblos. Estos estudios pueden tener vertientes distintas según se atiende a aspectos lingüísticos, culturales, etc. Pero esta definición es muy limitada si se tienen en cuenta todos los estudios que se han realizado hasta hoy y que se inscriben bajo esta disciplina.

Existen diferentes definiciones dadas por diversos autores como la de Goetz y LeCompte (1988), en el que se considera la etnografía como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, que recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. El investigador comienza examinando grupos y procesos, comunes o no, como si fueran únicos. Ello le permite apreciar aspectos tantos generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción.

En el siglo XIX abundan los informes y los libros de viajes, sobre todo los que describen aspectos de la vida de los habitantes de las colonias que los países europeos poseían al otro lado del océano. Es en este contexto donde surge la antropología, y se empieza a prestar atención científica al estudio de esos grupos sociales y tribus que hasta ese momento no se conocían en Europa. Se empieza a llamar etnografía a una descripción monográfica de gente.

A principios de este siglo la etnografía se caracteriza por los estudios que se hicieron, sobre todo desde Estados Unidos, de grupos, tribus o pueblos con el objeto de conocer mejor sus costumbres, su cultura, y en general, su forma de vida. Destacan sobre todo Boas, F. (1858-1942) y sus estudios para descubrir el porqué de las diferencias entre tribus y naciones del mundo. Éste recomendó a los investigadores de campo que describieran los hechos tal y como eran y que intentaran en lo posible evitar los juicios de valor. Y también hay que mencionar a Malinowski (1884-1942) que insiste, como el anterior, en la importancia de conseguir datos empíricos utilizando el trabajo de campo.

También durante los mismos años se realizan estudios antropológicos en Inglaterra, pero a diferencia de los realizados en EEUU, no se basan en la etnografía holística y cognoscitiva, sino en el interaccionismo simbólico (su aplicación se orienta a los lugares de trabajo y estudio). Ya en los años 80 es la sociolingüística la que domina la investigación cualitativa. Destacan los trabajos de Stubbs y Bernstein. La investigación etnográfica en Inglaterra, se centra en problemas vinculados a la clase social, ideología, roles, etc.

Woods (1987) nos dice que la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de actuar desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros que lo componen. Lo que interesa son sus significados e interpretaciones.

En lo que coinciden los diferentes autores es en la metodología, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo e investigación antropológica.

#### **5.1.1.2. La etnografía de la comunicación**

El campo de estudio que abarca la etnografía de la comunicación es la comunidad de habla y esta se caracteriza por que "los hablantes comparten el conocimiento de las restricciones y de las opciones que rigen un número significativo de situaciones sociales" (Gumperz,



1964). Por lo que a nosotros nos afecta, la etnografía de la comunicación en un marco concreto, la vida del aula, se deduce que

" (...) el que defineix una comunitat de parla no és tant que es parli una llengua o més d'una, sinó que els seus membres comparteixen una sèrie de normes d'ús d'aquest repertori verbal i comunicatiu que tenen al seu abast, pel fet de participar en unes xarxes de comunicació de caràcter social. [...] En el nostre àmbit cultural, l'escola i l'aula constitueixen escenaris comunicatius, en el sentit que el que s'hi esdevé té lloc, bàsicament, gràcies a l'ús de codis verbals i no verbals amb finalitats comunicatives. L'aula es presenta com un microcosmos on, en bona part, es concentren les relacions típiques de la societat de la qual forma part: relacions jeràrquiques i entre iguals, de poder i de solidaritat, íntimes i distants, etc. " (Tusón, 1991).

En este trabajo, pues nos servimos de la etnografía de la comunicación para estudiar ese microcosmos que es el aula de español como lengua extranjera, con sus relaciones jerárquicas claramente establecidas entre los participantes, con sus rutinas diarias, con sus comportamientos observables, etc.

### **5.1.1.3. La etnografía en el aula**

Si la metodología utilizada en este trabajo es la etnografía, es porque el conocimiento del que disponíamos del contexto didáctico del español como lengua extranjera al iniciar la investigación era muy limitado y uno de los primeros objetivos creemos que ha de ser el de aumentar nuestros conocimientos sobre la situación de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera dentro del aula. La limitación de nuestros conocimientos viene dada por la escasa bibliografía existente al empezar este estudio sobre cómo se desarrollan las clases de español. La etnografía nos facilita las técnicas necesarias para incrementar mediante la investigación cualitativa la información acerca de ese microcosmos que es el aula de lenguas extranjeras.

Los estudios etnográficos en el aula se caracterizan por ser investigaciones que se realizan en un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por la observación participante como estrategia fundamental de recogida de datos, complementada

con otras técnicas o no; por la creación de una base de datos, la descripción y explicación de la cultura, formas de vida, estructura social del grupo. Desde la etnografía en el aula se pueden realizar diversos tipos de estudios, como historias biográficas o profesionales, análisis de roles, estudios de instalaciones escolares, estudios comparativos entre las unidades investigadas, etc.

Lo que pretende la etnografía, pues, es descubrir lo que acontece en la vida diaria del aula, las distintas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los participantes, recoger datos significativos e interpretarlos para comprender lo que sucede.

#### **A. Técnicas de recogida de datos utilizados en la etnografía**

La etnografía puede servirse de diferentes técnicas para la formación del corpus que va a ser objeto de estudio pero básicamente se centra en:

- La observación
- La toma de notas
- El trabajo con los participantes
- Las entrevistas y los cuestionarios
- La grabación como instrumento para la descripción y el análisis

Estas técnicas tienen como objetivo estudiar lo que los participantes dicen y hacen, y no lo que dicen que hacen. Con los datos que se recogen se pretende una reconstrucción de la realidad

#### **La observación**

La observación en los estudios etnográficos se realiza en el ambiente natural de aparición de los fenómenos, en nuestro caso en el aula de español como lengua extranjera. El observador es uno más del grupo objeto de estudio, se dedica a las actividades que está observando.

Aunque sea un estudio enmarcado dentro del ámbito de la etnografía, el investigador no ha participado de forma activa en el desarrollo de las sesiones grabadas para hacer menos intrusiva la toma de datos, ya que los grupos que fueron observados y grabados estaban formados por pocos alumnos y la participación de una persona ajena al mismo, pero conocida por todos los participantes —profesores y alumnos— hubiera alterado el desarrollo normal de la sesión. Por lo que el tipo de observación fue la externa o no participante.

Pero no hubo los inconvenientes propios de este tipo de observación, falta de conocimiento de lo observado, ya que el investigador conoce la situación de enseñanza-aprendizaje del castellano como lengua extranjera debido a la experiencia profesional en este campo. Además de conocer el escenario donde se realizaron las grabaciones por haber trabajado en él.

### **La toma de notas**

La toma de notas en los estudios cualitativos permite la posterior reconstrucción de la realidad observada, ayuda a interpretar los datos obtenidos por otras fuentes. Estas notas han aportado, en nuestro caso, una valiosa información para poder contextualizar las actuaciones discursivas.

Estas informaciones recogidas durante las observaciones se trasladaron posteriormente a unas fichas de observación donde se recoge información sobre aspectos diversos, pero todos necesarios para facilitar la interpretación de las grabaciones. La información que recogen estas fichas hacen referencia a aspectos como el uso del espacio, la disposición del mobiliario, la situación de los participantes o el uso de la pizarra.

### **El trabajo con los participantes**

El investigador no puede mantenerse al margen de lo que está observando ni del trabajo que realizan los participantes, al contrario intenta extraer toda la información que estos puedan aportarle. Durante esta investigación los sujetos observados aportaron información al

investigador antes de iniciar la sesión y también una vez finalizada ésta. La información consistió en explicaciones sobre cómo se iba a desarrollar la sesión, qué contenidos se iban a trabajar y qué materiales se utilizarían; los sujetos informantes también comentaron con el observador sus impresiones sobre el desarrollo de las sesiones.

### **Entrevistas y cuestionarios**

Además de extraer información de la observación, las entrevistas, encuestas y cuestionarios son otras formas de recogida de información que ayudan al entrevistador en la recogida de datos, ya que estas pueden tener lugar en multitud de ocasiones y no hacen necesario la presencia de este durante el desarrollo de los hechos.

Los informantes en esta investigación, además de permitir que el investigador observara sus sesiones y las grabara, colaboraron contestando a cuestionarios diseñados por éste acerca de sus creencias sobre su actuación discursiva en el aula. Estos cuestionarios son los que permitieron poder indagar sobre las ideas que manejan los profesores acerca de su actuación discursiva, ya que la mera observación de sus actuaciones permite solo un acercamiento aproximado a estas. También se utilizaron las respuestas dadas por los profesores participantes para etiquetar o dar nombre a algunas de las categorías establecidas en el análisis de los datos, ya que estas ideaciones constituyen el mayor componente del lenguaje pedagógico (Prabhu, 1995), por lo que se creyó necesario no desestimar este tipo de información.

### **La grabación**

Aunque los primeros etnógrafos sólo utilizaban la toma de notas para sus estudios, en la actualidad hay diversas maneras mecánicas de registrar la realidad observada, lo que facilita en gran medida el trabajo del investigador. En este trabajo todas las sesiones fueron registradas mediante grabaciones de audio para facilitar el estudio posterior de éstas.

La recogida de los datos, pues, se ha realizado mezclando diferentes técnicas de para poder reunir la máxima información posible sobre la situación de enseñanza-aprendizaje y de los sujetos que han participado en ésta.

En primer lugar, se han utilizado documentos personales, cuestionario, que proporcionan información sobre las creencias personales de los profesores, sobre todo de su propia actuación discursiva en el aula. En segundo lugar, se han utilizado registros narrativos, fichas de observación, lo que facilita una valiosa información, ya que ayudan a interpretar algunos de los datos recogidos mediante las otras técnicas. Por último se ha utilizado el registro mecánico, grabaciones de audio. Datos todos ellos que se han recogido con el objetivo de analizar los fenómenos que configuran el discurso del profesor.

#### **5.1.2. Método cualitativo frente al método cuantitativo**

Por ser un estudio enmarcado dentro del ámbito de la etnografía de la comunicación prima en el análisis de los datos el enfoque cualitativo de tratamiento de datos, dando mayor importancia a la descripción exhaustiva de los fenómenos del discurso del profesor que a su cuantificación. Pero esto no quiere decir que nuestros datos no puedan ser tratados también desde un enfoque cuantitativo, al contrario, creemos que es posible y conveniente la mezcla de ambos enfoques. Así, tras las descripciones de los fenómenos objetos de estudio y agrupados ya en categorías hemos intentado, siempre que ha sido posible ofrecer un tratamiento cuantitativo de los datos.

Dada la naturaleza del corpus analizado (solo diez sesiones), así como las características de las diferentes sesiones (no en todas aparecen los mismos fenómenos, ni con igual proporción) creemos que el tratamiento numérico al que pueden someterse los datos es el basado en frecuencias.

### **5.1.2.1. Información sobre el marco sociocultural y geográfico**

La recogida de datos que forman este trabajo se ha realizado en el país de la lengua meta estudiada por los alumnos. Recordemos que nuestro objetivo es estudiar el discurso de los profesores de ELE, y a pesar de las variedades geográficas que este idioma presenta, debido a su implantación en una extensa área geográfica, nuestro estudio presenta sólo informantes de origen español. No ignoramos que la lengua objeto de estudio es patrimonio de una zona geográfica mucho más amplia y no pretendemos mostrarnos indiferentes hacia esta realidad. Si se ha procedido de este modo es, por un lado, para poder obtener datos más homogéneos —las variedades geográficas de lengua que se actualizarían en los discursos de nuestros sujetos informantes si se hubieran recogido datos que se corresponderían con diferentes zonas dialectales, podrían habernos alejado del objetivo de este trabajo; quizá eso podría ser motivo de otra investigación totalmente diferente a la que nos ocupa— y, por otro lado, porque esta es la realidad más común en el área geográfica en la que se ha realizado este trabajo. Sin olvidar tampoco que proceder de este modo, recogiendo la información necesaria para este trabajo en la zona en la que residimos, ha facilitado enormemente el desarrollo de este.

#### **A. Contexto geográfico**

Las grabaciones, así como la recogida del resto de los datos que se forman el corpus de este trabajo, se han llevado a cabo en una zona en la que la realidad lingüística es algo compleja debido a la convivencia de dos lenguas. Los datos se han recogido en una zona bilingüe—Cataluña—; este hecho tiene algunas implicaciones que para algunos aprendices puede ser negativa. En Cataluña estamos inmersos en una situación claramente bilingüe lo que hace que los estudiantes de ELE estén expuestos a un *input* fuera de la escuela que les puede llevar a confusiones. Estos están expuestos, una vez salen del centro de enseñanza, a mensajes lingüísticos (en la calle, en los transportes públicos, en los medios de comunicación, en las familias con las que conviven, en sus relaciones extraescolares, etc.), en dos lenguas diferentes, una la que están estudiando y otra que desconocen, el catalán. Además, muchos de estos estudiantes no conocen la realidad lingüística de Cataluña antes de llegar a España.

El estudio se ha hecho en Barcelona, ciudad que cuenta con gran número de escuelas de español, a pesar de ser una ciudad claramente bilingüe. Parece que las organizaciones que tienen como objetivo la enseñanza de idiomas piensan que esto no es un inconveniente, o que éste se supera por los atractivos que ofrece la ciudad al estudiante extranjero.

### **B. Contexto académico**

El centro de enseñanza de idiomas que nos ha permitido que realizáramos la recogida de datos necesarios para la formación del corpus pertenece a una organización internacional cuyo objetivo es la enseñanza de idiomas intentando, al mismo tiempo, integrar al estudiante en el país de la lengua objeto de estudio; para ello, no se limitan exclusivamente a impartir la enseñanza de la lengua meta, sino que además organizan actividades extraescolares de tipo cultural y lúdico. Con estas actividades pretenden acercar la cultura del país de acogida al estudiante, a la vez que facilitar que se dé un proceso de inmersión del estudiante.

La escuela de la cual se han obtenido los datos que forman el corpus está situada en la zona alta de Barcelona, en San Gervasio, y pertenece a la organización E.F. Esta organización tiene escuelas en diferentes países y su objetivo es la enseñanza del idioma del país en el que está ubicada la escuela a estudiantes extranjeros. En la escuela de Barcelona, pues, sólo se enseña castellano.

Los cursos que ofrecen son variados en cuanto a su duración, la estancia mínima suele ser de dos semanas y en teoría no existe estancia máxima; además también ofrecen horarios diferentes, los cursos pueden ser de 15, 18 o 20 horas a la semana.

Esta escuela, al igual que otros centros de enseñanza de lenguas privados, que pertenecen a organizaciones similares, no se caracteriza por tener un número elevado de estudiantes, además existe una gran diferencia entre la afluencia de alumnos durante los meses de invierno, cuando el número desciende, y los meses de verano cuando se llega al máximo,

pero, independientemente de la época del año, nunca hay más de 15 estudiantes en cada aula.

### **División por niveles**

En esta escuela, la enseñanza del español está dividida en 7 niveles, que van desde el nivel principiante hasta el de perfeccionamiento. Los contenidos que se incluyen en el programa del nivel de principiantes —que es el que nos interesa por ser del que hemos extraído los datos para esta investigación— se corresponden, en gran parte, con los que incluye el libro del equipo Pragma *Para Empezar A* <sup>28</sup> Tal y como se trabaja en este centro, el tiempo que se prevé que necesita un alumno, en condiciones normales para que asimile los contenidos de este nivel y pueda acceder al siguiente es de un mes siguiendo un curso de 20 horas a la semana, es decir 80 horas de clase.

Los datos que se presentan para ser objeto de análisis en esta investigación fueron recogidos cuando los estudiantes se encontraban hacia la mitad del nivel de principiantes, bien al final de la 2ª semana de instrucción, bien al principio de la 3ª.

### **Aulas**

El espacio en el que se imparten las sesiones de enseñanza-aprendizaje son aulas que disponen de poco mobiliario. Este se limita a sillas, con la mesa incorporada, para los estudiantes; y una mesa y una silla para el profesor. En algunas clases también hay una televisión, un vídeo, un casete, o un retroproyector, pero no forman parte del mobiliario permanente del aula sino que este sólo está presente cuando es necesario para alguna actividad. La escasez de muebles permite jugar con el espacio y que muchas de las actividades los alumnos las puedan realizar en parejas o en grupos.

---

<sup>28</sup>. En esta escuela, en los años en los que se efectuó la recogida de datos, el programa de cada uno de los 7 niveles existentes se correspondía con los contenidos de los libros publicados por el equipo Pragma. Así el programa del primer nivel se corresponde con los contenidos presentes en el *Para Empezar A*.



Las sillas de los alumnos están dispuestas en forma de U, la mesa del profesor está situada en uno de los extremos de la U. Aunque hay que decir que el profesor apenas utiliza la mesa, ésta permanece la mayor parte del tiempo en un rincón del aula. El profesor suele estar en el centro de la U sentado en una silla —cuando los alumnos están realizando alguna actividad que no requiere la participación del profesor— o de pie cuando está dirigiéndose al grupo —cuando está explicando, corrigiendo, dando instrucciones, etc.—, lo que le permite utilizar la pizarra si es necesario y prestar atención al grupo por si es requerido por algún alumno. En algunos momentos de la sesión, cuando los alumnos están realizando alguna actividad que el profesor quiere controlar, este suele pasearse por el aula, de esta forma puede contestar las preguntas que le formulan los alumnos, ayudar a alguno de ellos, tomar notas de las intervenciones de estos, etc.

### **Estudiantes**

Los grupos de alumnos están formados por estudiantes de diferentes países, por lo que forman clases multilingües, aunque la mayoría de los estudiantes tienen la lengua inglesa como L2 (excepto los de origen anglosajón) y esta es la lengua que utilizan para comunicarse entre ellos en los niveles más bajos de aprendizaje. Los grupos tampoco son muy homogéneos en cuanto a la edad media, estas son diferentes y están comprendidas entre los 18 y los 40 años, aunque a veces hay excepciones y podemos encontrarnos con estudiantes más mayores. Los intereses tampoco son comunes, unos estudian español porque lo necesitan para su trabajo, o para completar sus estudios, otros, los que provienen del norte de Europa, porque tienen conciencia de que necesitan hablar más idiomas ya que el suyo es de un uso geográfico restringido. También los hay, sobre todo entre los más jóvenes, que no saben todavía a qué se van a dedicar en el futuro y mientras lo deciden estudian idiomas para ampliar su formación, y algunos, los más mayores porque poseen una casa en España y necesitan el idioma para comunicarse en el lugar de su segunda residencia.

### **Sobre el contexto situacional**

Aunque en algunos modelos de análisis de lengua oral se incluye una categoría referente al contexto situacional, en el que se utiliza en esta investigación no ha sido así. En la transcripción no se da información sobre el **Contexto situacional** por ser este fijo. El espacio físico en el que se desarrollan las sesiones mantiene la misma estructura en todas las grabaciones. Para facilitar la interacción entre el profesor y el grupo clase y entre los mismos estudiantes; además, por ser el número de estos bastante bajo, en todas las clases los asientos de los alumnos están distribuidos en forma de U alrededor de la profesora. La profesora dispone de una mesa situada en uno de los extremos de la U para depositar el material necesario, pero la silla de la misma no está detrás de la mesa si no delante, es decir no hay muebles entre profesor y estudiante, todos están en el mismo círculo y al mismo nivel. La pizarra se encuentra frente a los estudiantes entre los dos extremos del semicírculo.

#### **5.1.3. Los sujetos informantes y la metodología empleada por estos**

En este apartado se tratan los aspectos comunes a todos los profesores que han participado en esta investigación, permitiendo que se grabaran sus clases, y aquellos aspectos que los diferencian. Aunque ha de señalarse que estos últimos no son demasiados, ya que se ha intentado que los profesores seleccionados reunieran características similares en cuanto a edad, formación y experiencia profesional. También, ha de decirse que el grupo seleccionado es bastante representativo del colectivo que realiza su labor docente en los centros privados de enseñanza de idiomas.

Todos los informantes que han colaborado poseen una formación similar, son licenciados en filología hispánica, con algún curso específico que los capacita para la enseñanza de ELE (aunque existe diferencia en cuanto al tipo de curso realizado, unos solo poseen el curso de Formación de Profesores de International House, y otros además de este también han cursado el Master que ofrece la Universidad de Barcelona para formar profesores de español como lengua extranjera), la edad es otro factor común, todos son profesores jóvenes. Esto se debe a la inestabilidad laboral común en todas los centros privados de

idiomas, ya que el número de estudiantes es fluctuante, y a la baja retribución económica. Y, por último, decir que entre los informantes predominan las mujeres —contamos con nueve mujeres y un hombre—, hecho este que refleja, también, la realidad laboral de este colectivo.

La selección de los informantes, además de los factores ya mencionados, se hizo teniendo en cuenta, sobre todo, un factor: la disponibilidad, no es fácil conseguir que alguien se deje grabar mientras está trabajando. Los profesores son reacios a colaborar, ya que algunos lo ven como una forma de intrusismo, piensan que el objetivo de la grabación es criticar su trabajo, obtener información para después utilizarla en su contra, o simplemente no entienden que sea necesario grabarles para después hacer algún tipo de estudio. De todos los profesores que accedieron a ser grabados se seleccionó un grupo que reunía características bastante homogéneas: haber realizado algún curso de formación específica, contar con un mínimo de tres años de experiencia, poseer una edad similar y seguir una misma metodología (Puede consultarse la información relativa a los profesores informantes que colaboran en esta investigación en el apéndice “Información acerca de los profesores informantes”).

### **5.1.3.1. La metodología**

La metodología seguida en la escuela en la que se llevó a cabo la recogida de datos es el enfoque comunicativo-funcional, con una enseñanza interactiva. Para ello se basan en los materiales que existen en el mercado publicados en los años en los que se formó la muestra (principalmente los del equipo Pragma<sup>29</sup>) y en los elaborados por los profesores, con los que se ayudan para completar y sistematizar aquellos aspectos que ellos creen necesarios por las características de sus alumnos, como los contenidos gramaticales, el vocabulario y ejercicios estructurales de refuerzo. El uso de estos materiales sigue el mismo orden en

---

<sup>29</sup>. Las programaciones presentan una organización de contenidos eminentemente funcional, en la medida de lo posible. En la escuela donde se llevó a cabo la principal recogida de datos, las programaciones de los distintos niveles están basadas en un método publicado ya hace algunos años —el del equipo Pragma: *Para Empezar A, Para Empezar B, Esto Funciona A, Esto Funciona B* y *A qué no sabes*.

todas sus unidades en cuanto a su desarrollo: Presentación, práctica controlada de estructuras, práctica contextualizada o semicontrolada y práctica libre o casi improvisada<sup>30</sup>.

## **5.2. Formación de la muestra: instrumentos y técnicas de recogida de datos**

La formación de la muestra que es objeto de análisis en este trabajo se ha formado siguiendo los postulados de la metodología etnográfica de investigación en el aula expuestos en Allwright (1988) y L. van Lier (1988) sobre instrumentos y técnicas de recogida de datos (tal como se ha dicho anteriormente). De tal forma que además de la grabación y su correspondiente transcripción de cada una de las sesiones, también se aportan fichas de descripción de las clases y cuestionarios contestados por los profesores que han participado.

### **5.2.1. Fichas de descripción de las clases**

Las grabaciones que contienen el contenido de cada sesión no son algo aislado sino que estas se han producido dentro de un contexto académico que ha de tenerse en cuenta. Es por ello por lo que de cada grabación se ha confeccionado una ficha (diez en total, una para cada sesión) que contiene la información que hace posible comprender lo que en cada sesión sucede al ponerlo en relación con un contexto más amplio. Estas fichas que contienen una descripción de las clases grabadas también nos aportan una valiosa información para poder comprender algunas de las actuaciones discursivas de los sujetos observados, lo que nos ha facilitado, en algunas ocasiones, la interpretación de estas.

Las fichas recogen diferente información agrupada en los siguientes apartados:

1. **Fecha** en que se realizó la grabación.
2. Información para identificar al **profesor**, cada uno de ellos tiene un número de identificación.

---

<sup>30</sup>. La información que hace referencia a los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas aparece ampliada en el capítulo II, en el apartado 2.4.2.

3. Características del **grupo clase**, número de estudiantes, sexo, nacionalidad y la edad — cuando alguno de ellos se aleja de la media del grupo— y el tiempo que hace que están estudiando español. Aunque todas las grabaciones recogen clases de nivel principiante algunos están en el final de la segunda semana de curso y otros en el inicio de la tercera, lo que supone que algunos estudiantes ya han superado las 40 horas de curso y otros todavía no han llegado.
4. **Contexto** de la lección grabada. Referencia a los contenidos previos presentados por el profesor, lo que nos permite ver con más exactitud el nivel que se supone que poseen los estudiantes.
5. **Contenidos**. Resumen de los contenidos tratados en esa sesión, así como las actividades que se han realizado durante esta para la práctica. Este punto lo elaboramos a partir de la información dada por los sujetos —el plan de clase—, y después se verificó con la transcripción de la grabación.
6. **Material**. El material que la profesora ha llevado al aula, fotocopias con ejercicios (de dónde se han extraído esos ejercicios cuando no son material de elaboración propia), esquemas gramaticales, casete, etc.
7. **Pizarra**. En este punto recogemos el uso que hacen de ella los diferentes profesores.
8. **Otros**. Si hay algún aspecto de interés que sea relevante.

Estas fichas se incluyen al final de este trabajo, previamente a las transcripciones en los apéndices creado para recoger las diferentes informaciones que forman la muestra (Ver apéndice “Fichas de transcripción”).

### 5.2.2. Cuestionarios

Los profesores cuyas sesiones forman parte del corpus de esta investigación se prestaron también a colaborar contestando a varios cuestionarios. El contenido de estos está centrado en cuestiones relacionadas con sus actuaciones discursivas, y las posibles modificaciones presentes en sus discursos para indagar cuáles pueden ser el origen de las mismas. El objetivo que persiguen estos cuestionarios es saber qué opinión tienen los profesores sobre su discurso en clase con estudiantes con un nivel mínimo de competencia lingüística en

lengua española. Estas opiniones nos sirvieron, al inicio de este trabajo, como sondeo para una primera aproximación a la investigación. En el desarrollo de esta estos cuestionarios nos permitieron indagar en el sistema de creencias subyacente a las actuaciones docentes de los diferentes profesores (Véase el apéndice en el que se incluyen estos cuestionarios).

Aunque se ha trabajado en esta investigación con un cuestionario se ha de hablar de dos en realidad. En un primer momento, previo al inicio de las grabaciones, se pasó un cuestionario a los diferentes profesores que tras su análisis tuvo que ser desestimado. En un segundo cuestionario se reformularon las preguntas de forma que no fueran tan dirigidas e incluimos preguntas abiertas en las que los sujetos podían añadir aspectos de su actuación en el aula que a ellos les parecieran importantes. Entonces, a partir de ahora cuando hablamos del cuestionario nos referimos al segundo, al cuestionario reelaborado a partir del primero que se elaboró.

El cuestionario recoge preguntas sobre modificaciones en el uso de los tiempos verbales, en la velocidad del discurso, sobre la utilización de determinado léxico, sobre la longitud de sus oraciones, la complejidad de las mismas, etc. Pueden consultarse las preguntas que les fueron formuladas y las respuestas ofrecidas por los diferentes profesores en el anejo que se incluye en este trabajo.

### **5.2.3. Las grabaciones**

La investigación llevada a cabo se basa en material grabado en cintas de casete. Son muestras orales del discurso generado en el aula por profesores y alumnos durante el transcurso de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

La recogida de este material grabado se ha efectuado a lo largo de tres años, desde 1992 hasta 1994. Posteriormente nos vimos obligados a grabar más clases de las previstas al tener que desestimar algunos informantes porque no reunían las mismas características que el grupo mayoritario (por considerar que se alejaban de la metodología empleada por el

resto de profesores, o por poseer una experiencia profesional menor), o al tener que desestimar algunas cintas por la mala calidad de algunas grabaciones, etc.

Todas las grabaciones recogen información perteneciente a la primera hora de instrucción. La recogida de esta información se ha hecho del modo menos intrusivo posible para profesores y estudiantes. La forma de realizarlas fue dejando sobre la mesa del profesor una pequeña grabadora situada junto a los papeles, el casete, los rotuladores, el borrador, que éste iba a utilizar en el transcurso de la clase, de modo que ésta podía pasar desapercibida para los estudiantes. El comienzo de la grabación coincide con el del inicio de la clase; por lo tanto, el profesor no selecciona, a priori, lo que va a ser grabado. Esto se hizo así para evitar posibles alteraciones o manipulaciones en el discurso del profesor, ya que éste tampoco fue informado acerca del objetivo de este estudio. Los profesores estaban enterados de que el interés de nuestra investigación era el discurso en el aula, ya que todos ellos previamente habían contestado una encuesta que recogía múltiples cuestiones relacionadas con este ámbito. Pero las cuestiones trataban sobre su actuación en el aula, incluyendo algunos aspectos que más tarde se desestimaron por no estar presentes en todos los discursos analizados.

De cada grabación se ha transcrito y analizado todo el discurso generado entre el profesor y los estudiantes por interesarnos tanto los momentos en los que aparecen las diferentes fases de la clase —presentación gramatical o de contenidos de otro tipo, instrucciones para la realización de ejercicios escritos, orales y de comprensión y charla informal—, como los elementos discursivos que marcan el cambio de actividad o las emisiones de los alumnos, por la información que estos pueden aportar al análisis del discurso generado por el profesor.

El corpus estudiado, en cuanto a grabaciones, consta de diez grabaciones de treinta minutos cada una que recogen un total de 3127 producciones; 10 fichas de observación donde se resume el contexto de la sesión grabada dentro de la programación, así como otras informaciones que hacen referencia a las características del grupo clase, los materiales empleados por el profesor, etc.; cuestionarios que recogen la opinión de 20 profesores de

ELE en activo sobre su actuación discursiva en el aula (comentarios y aclaraciones hechas por los sujetos observados al finalizar la clase y que han servido para interpretar algunos pasajes dudosos); y entrevistas realizadas a formadores de profesores de español como lengua extranjera.

### **5.3. Tratamiento de los datos**

Para cumplir el objetivo de este trabajo es necesario contar con un modelo de transcripción que recoja tanto elementos lingüísticos como no lingüísticos; y también es necesario que este modelo no se limite a la mera descripción lingüística de las unidades analizadas siguiendo los postulados de la gramática. El modelo de transcripción que utilizemos ha de contemplar que las unidades utilizadas en la lengua oral no siempre se corresponden con las del texto escrito, y que las descripciones realizadas para cada uno de los elementos que conforman esas unidades tampoco se corresponden. Pero además, este modelo ha de ayudarnos—en la medida en que eso sea posible— a explicar cuáles son los mecanismos que articulan el discurso oral que se genera en el aula en situación de enseñanza-aprendizaje tal y como la sintaxis explica los mecanismos de la lengua escrita. Además este modelo de transcripción ha de permitirnos incluir la información relativa a la situación didáctica en la que se ha generado el discurso que nos ocupa.

Existe una tradición en el estudio del discurso interactivo que se produce en el aula, originaria de los países de habla inglesa (Bellack, 1966; Sinclair y Coulthard, 1975 y Fanselow, 1988) que se ha recogido en los estudios realizados en nuestro país (Aymerich y Díaz, 1989; Díaz, 1990; Saló, 1990); nosotros también seguiremos esa tradición a la hora de seleccionar el modelo de transcripción.

Partimos de modelos que transcriben el discurso oral como un sistema lingüístico, intentando identificar las unidades de análisis y la relación que éstas mantienen con el conjunto del discurso, y ver cuál es la organización que éste posee. Estos modelos también tienen en cuenta la pragmática, ya que los discursos que estudian y analizan cumplen todos ellos una función: vehicular contenidos, además de ser un instrumento de interacción social.



Es por ello que no se han dejado de lado las aportaciones que desde la pragmática se han hecho al estudio del discurso, y como consecuencia de la comunicación.

También se han tenido en cuenta para la elaboración del modelo de análisis de los datos, para la descripción de las unidades menores presentes en el discurso generado por el profesor, los estudios teórico-descriptivos llevados a cabo para la lengua castellana presentes en gramáticas como las de la Real Academia (1973), Gili Gaya (1961), Alarcos (1994) y la gramática editada por Bosque y Demonte (1999).

### **5.3.1. Diferentes modelos de análisis**

El modelo de transcripción que hemos utilizado se basa en diferentes modelos que recogen las diversas aportaciones que se han realizado en el estudio del discurso en el aula. Partimos de uno de los primeros estudios aparecido dentro de esta tradición —el estudio del discurso didáctico—, el de Bellack *et al.* (1966); también hemos recogido las aportaciones de los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975, 1992), por ser de referencia obligada para el estudio del discurso interactivo en el aula. Además, hemos tenido en cuenta el modelo de Fanselow (1988) —*Focus*— en el que se recogen y amplían las ideas de Bellack, ya que es el que nos ha permitido representar y clasificar de forma clara las modificaciones presentes en los discursos estudiados. Y, por último, hemos de citar los trabajos de Long sobre modificaciones en la interacción, ya que estos son los que nos han servido de pauta para establecer las categorías que hacen referencia a las modificaciones discursivas presentes en nuestro estudio (como puede apreciarse en el capítulo 3 y en el apartado 5.5.).

#### **5.3.1.1. El modelo de análisis propuesto por Bellack**

Partimos del modelo considerado como precursor en el análisis del discurso didáctico en el aula elaborado por Bellack y sus colaboradores, presentado en la obra *The language of the classroom* (1966). Este modelo se caracteriza por un planteamiento pragmático del discurso producido en el aula, es decir en él prima la importancia del lenguaje y el manejo que de éste haga el docente. El lenguaje es considerado como el contexto organizador de las tareas

que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y es, por lo tanto, lo que las dota de sentido.

Las categorías que establece Bellack son

"(...) todas ellas de marcado carácter lingüístico-operativo (por lo) que le permiten conceptualizar procesos de enseñanza en términos de *pedagogical moves* constituidos por *verbal actions* de diverso signo. En definitiva se trata de resaltar esa estrecha y directa vinculación entre acción verbal y tipo de tarea instructiva que se desea poner en marcha: hay unas formas verbales que se corresponden con las diversas operaciones mentales incluidas en el proceso de instrucción. De hecho la mayor parte de los sistemas de categorías para el análisis de las clases identifican categorías verbales explícitas a través de las que se infiere el tipo de operación mental que el profesor o alumno están realizando.

De esta manera, el lenguaje (tipo de verbo, estructura de la acción reflejada en él, etc.) recoge tanto la *acción* a desarrollar como el *sentido* y modalidad de aprendizaje que se desea poner en marcha: el lenguaje utilizado explicita la 'estrategia de influencia' que pretende desarrollar el docente (...)." (R. Titone, 1986: 30-31)

Bellack y sus colaboradores analizan la interacción que se produce en el aula como secuencias de movimientos con reglas propias de acuerdo con el contexto de uso. En el análisis de la interacción tan importante es qué dice el que habla como en qué momento o situación lo dice.

### **A. Unidades de análisis<sup>31</sup>**

Aunque en la actualidad el modelo de análisis de Bellack y sus colaboradores haya perdido terreno frente al modelo de Fanselow o el de Sinclair y Coulthard, se debe a él la definición de la unidad de análisis que aparece en ambos: el *move* o movimiento, como se ha traducido en castellano. El *move* se caracteriza por ser la unidad básica de análisis.

El sistema de análisis propuesto por este autor se articula a través de las siguientes unidades de análisis:

---

<sup>31</sup>. Para este apartado, igual que hemos hecho anteriormente, hemos seguido la traducción que del modelo de análisis de Bellack y sus colaboradores aparece en R. Titone (1986).

12 **Movimientos** o acciones verbales que corresponden a las funciones didácticas de

- a) Estructurar u organizar y determinar el contexto de la acción didáctica
- b) Solicitar o requerir una respuesta (verbal, física o mental) del interlocutor
- c) Responder o llevar a cabo la solicitud
- d) Reaccionar o completar una tarea o bien dar una valoración

2. **Ciclos didácticos**, en los que se combinan o reagrupan los movimientos precedentes. Tales combinaciones cíclicas dan lugar a secuencias recurrentes. Son posibles hasta 21 ciclos, aunque los más frecuentes son los del tipo Solicitar-Responder-Reaccionar.

3. **El sentido de las acciones verbales:**

- a) Sentido sustantivo (refiriéndose al contenido de la materia)
- b) Sentido sustantivo-lógico (procedimientos cognitivos referidos al contenido)
- c) Sentido instruccional (tareas y procedimientos o ayudas didácticas)
- d) Sentido instruccional-lógico (procedimientos esenciales y deliberadamente didácticos, como la explicación, la evaluación, etc.)

Cada uno de los tipos de sentido se explicita en un cierto número de subcategorías.

4. **La unidad de discurso.** Es una unidad mínima de intervención didáctica

5. **El código.** Las unidades de discurso están codificadas sobre la base de las categorías postuladas.

Este modelo de análisis no ha sido utilizado, como el de Fanselow o el de Sinclair y Coulthard, para la autoevaluación de los docentes, dada su complejidad; sino que su empleo ha sido mayoritariamente llevado a cabo en investigaciones experimentales.

### **5.3.1.2. El modelo de análisis propuesto por Sinclair y Coulthard**

Es de referencia obligada el modelo de análisis del discurso en el aula de Sinclair y Coulthard (1975, 1992) si se intenta describir qué es lo que sucede en el aula. El sistema de análisis que estos lingüistas proponen está basado en la lingüística funcional y descriptiva de Halliday.

"The system we have produced is hierarchical and our method of presentation is closely modelled on Halliday's 'Categories of a theory of grammar'. All the terms used, *structure*, *system*, *rank*, *level*, *delicacy*, *realization*, *marked*, *unmarked*, are Halliday's." (Sinclair y Coulthard, 1992: 5)

Estos autores proponen una pauta de análisis compleja, fruto de la observación directa de las interacciones que se producen en el aula. Su modelo, a semejanza de los modelos de análisis lingüístico, se caracteriza por la descripción de las diferentes unidades de análisis presentes en el discurso interactivo que se produce en el aula, y su ordenación en una escala teniendo en cuenta las dimensiones de estas unidades. Son conscientes de que al igual que sucede con algunas unidades de análisis del texto que se escapan del campo específico de la gramática, como el párrafo, han de ser estudiadas desde otros niveles de análisis como la estilística; lo mismo sucede con las unidades presentes en el discurso didáctico, en el que se ha de estructurar su análisis en diferentes niveles para poder contemplar todas las unidades presentes en él. Ello les lleva distinguir el discurso como un nivel intermedio entre la organización no lingüística del discurso —en el que se encuentran tres unidades, el curso, el período y el tópico— y la gramática —donde se hallan cinco unidades la frase, la proposición, el grupo, la palabra y el morfema.

En el discurso, considerado como una unidad comunicativa con el contexto en el que éste se produce, proponen cinco niveles de análisis: la lección, la transacción, el intercambio, el movimiento y el acto.

### **A. Unidades de análisis**

El **acto** discursivo es considerado la unidad menor del discurso y se corresponde con la unidad gramatical proposición (*clause* en el original)

"(...) but when we describe an item as an act we are doing something very different from when describe it as a clause. Grammar is concerned with the *formal* properties of an item, discourse with the *functional* properties, with what the speaker is using the item for." (Sinclair y Coulthard, 1992: 8).

Esta unidad es definida principalmente por su función interactiva; además, hay que tener en cuenta que el acto, tal y como se define en este modelo de análisis, es una categoría diferente del acto ilocucionario de Austin y de los actos de habla de Searle.

Ellos proponen 22 actos, de éstos tres son considerados mayores al ser los que aparecen con más probabilidad en todas las formas de discurso hablado: *elicitation*, *directive*, y *informative*.

La siguiente unidad de análisis propuesta es el **movimiento**, éste está formado por actos. La combinación de actos es lo que da lugar a ésta otra unidad que es la unidad libre más pequeña, y que se correspondería con las palabras y los morfemas en gramática.

El **intercambio** sería la unidad mínima de interacción en el discurso en el aula. Su estructura básica es: iniciación-respuesta-retroalimentación.

Los intercambios se combinan para formar **transacciones** y éstas se distinguen de acuerdo con su función interactiva.

La **lección** es la unidad mayor del discurso de clase, ésta consiste en una o más transacciones.

La importancia de este modelo de análisis reside en la posibilidad que ofrece el modelo para apreciar la diferencia entre la forma de un enunciado y su función (enunciado aseverativo que implica una orden, por ejemplo), por un lado; y, por otro lado el que el modelo contemple los límites entre transacciones o marcadores de cambio<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup>. No creemos necesario extendernos más en la explicación de este modelo por ser uno de los más conocidos en el estudio del discurso de las clases de lenguas, pero si se desea una visión más completa de este modelo de análisis remitimos a la obra de Sinclair y Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse*.

### 5.3.1.3. El modelo de análisis propuesto por Fanselow

El modelo de análisis que tratamos a continuación es un modelo más actual que el anterior, y será el que nosotros seguiremos, con alguna pequeña adaptación, en esta investigación.

El modelo de análisis propuesto por Fanselow se conoce como Focus, este nombre es un acrónimo formado por las palabras *Foci*, *Observing*, *Communications*, *Used* y *Settings*.

Fanselow define su método atendiendo a cada una de las palabras que forman el acrónimo:

"(...) *Foci*, because it is plural, indicates that I describe more than one characteristic of each thing we look at. In fact, I look at five different characteristics of what we observe, or five foci. *Observing* highlights the fact the purpose of the observation system is to look, not judge. *Communications* shows that the observation system can be used to describe more than just linguistic messages such as words — messages sent with gestures or received from music, for example. The *Used* is not the one from the car lots. My *Used* captures the active nature of communication. And the last word, *Settings*, indicates that the system is designed to be applied anywhere. That includes not just what goes on in classrooms, but also what goes on during conversation in a bar, while announcements are made at a concert hall or on a plane or when a tollbooth attendant gives directions to a driver." (Fanselow, 1987: 19-20)

Con su modelo de análisis él se propone llegar a establecer las reglas que regulan la comunicación en el aula, "Because the purpose of my observation system is to describe communications in order to discover rules (...)." (Fanselow, 1987: 20), por lo que en todo momento lo que prevalecerá será la descripción, dejando de lado la argumentación sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza.

Fanselow no pretende que a partir de la utilización de su modelo de análisis se llegue a emitir juicios sobre lo que se está analizando.

"The purpose of using a framework to discuss lessons is to discover the rules teachers follow, not to improve lessons. The idea that rules —unconscious conventions— control much of what teachers do is one reason it is vital to concentrate on description rather than judgment." (Fanselow, 1988: 60)

Focus es un modelo de análisis basado en la observación y grabación de clases y nos permite ver la interacción llevada a cabo por profesores y estudiantes, y como consecuencia llegar a discutir el lenguaje producido en la situación de enseñanza-aprendizaje. Fanselow en su análisis ofrece cinco características del acto comunicativo que pueden tener un efecto sobre el lenguaje. Es un modelo para analizar los factores que intervienen en el discurso de la clase de segundas lenguas.

Al igual que el modelo de análisis propuesto por Sinclair y Coulthard, Fanselow también toma como unidad de análisis el *Move* descrito por Bellack.

"The move, after Bellack, is the basic unit of analysis. The move is made up of one or more messages, each one containing a medium used in one way to communicate one area of content." (Fanselow 1987, de la introducción)

#### A. Unidades del modelo de análisis

Para la descripción del modelo de análisis de Fanselow y la descripción de sus unidades hemos partido de su libro *Breaking Rules* (1987), en el que hace una presentación completa del modelo; y del artículo "What Kind of a Flower is Taht? An alternative Model for Discussing Lessons" (1988), en el que aparece de forma resumido su modelo de análisis junto con algunas aplicaciones a modo de ejemplo.

#### **1. *Source /target* de la comunicación: profesor, estudiante y otros**

La primera categoría que presenta Fanselow es la que hace referencia a la fuente de la producción lingüística (*Source*) o **quién comunica**, y a quién va dirigida esa producción (*target*) o **a quien se comunica**. Normalmente se considera al profesor, o a quien está en posición de aportar información, como la fuente de información; y por el contrario, se considera al estudiante, o a quien está en posición de recibir información, como el punto de llegada de esa información.

Además en esta categoría también encontramos la etiqueta de "**otros**" para designar otras fuentes capaces comunicar como libros, casetes, ruidos, etc.

## **2. *Move type*: estructurar, solicitar, responder y reaccionar**

La segunda categoría codificada es la que hace referencia al objetivo de la comunicación. Fanselow recoge los cuatro objetivos presentados por Bellack (1966): estructurar, solicitar, responder y reaccionar.

El primer *move* o movimiento —**estructurar**— es un movimiento iniciador que se presenta al comienzo de la comunicación, puede ser la presentación o introducción en la que se informa de lo que va a hacerse.

En segundo lugar Fanselow nos presenta el movimiento **solicitar** que tiene como objetivo preguntar información o dar órdenes que requieran tanto una respuesta verbal como una acción.

El tercer movimiento es el de **responder**, que constituye cualquier respuesta verbal o no hecha a una pregunta o requerimiento.

Por último Fanselow nos presenta el movimiento **reaccionar** que él define como "any communications that do not fit in any of these three categories and comment on what has happened" (Fanselow, 1988: 61).

## **3. *Medium*: lingüístico, no-lingüístico, paralingüístico y silencio**

Aunque se considere el *move* la unidad básica de análisis, ésta no es la única. Se ha de contemplar otra unidad, el mensaje; ya que un movimiento puede estar constituido por uno o más mensajes. El número de mensajes que puede presentar el *move* depende de tres características presentes en la comunicación: el medio usado para comunicar, la forma en que el medio es usado y el contenido comunicativo del medio.



Existen tres categorías de medios. El primero es el **lingüístico**, es el mensaje transmitido de forma oral, a través de palabras. El segundo es el **no-lingüístico**, que pueden ser imágenes, dibujos, música, ruidos, o cualquier objeto que utilicemos para comunicar. El tercero es el **paralingüístico**, en el que se incluyen gestos, tono de voz, posturas, etc. Y por último, también se ha de tener en cuenta la ausencia de cualquiera de los medios anteriores, el **silencio**.

#### **4. Use: atender, caracterizar, presentar, relatar, reproducir y fijar contenidos**

Fanselow al hablar de cómo los medios son usados hace una aclaración. Se ha de tener en cuenta a la hora de distinguir entre las diferentes posibilidades de usar los medios si el uso de éstos es receptivo o productivo.

La primera categoría que nos presenta —el orden de presentación, tal y como afirma el autor, es alfabético, no jerárquico— es la de **atender**. Ésta es una categoría receptiva que hace referencia a cómo se reciben los diferentes medios usados para comunicar.

Para las categorías productivas Fanselow sigue la clasificación de Searle (1969). La segunda categoría a la que hace referencia es la de **presentar** contenido; por ejemplo cuando nosotros decimos "esto es una tiza", lo que estamos haciendo es una presentación. Si nosotros a partir de la presentación queremos **caracterizar** algo de lo dicho entonces estaríamos realizando una caracterización; por ejemplo "tiza es un sustantivo". Además, también tenemos la posibilidad de **explicar** algo sobre lo que hemos presentado y caracterizado, como una regla en cuanto al uso de los sustantivos, por ejemplo; en ese caso estaríamos realizando una explicación. Otra de las categorías extraída de Searle y que Fanselow retoma en su modelo es la de **relatar**, esta se da cuando en un mensaje combinamos las categorías de caracterizar y presentar; por ejemplo, si intentamos hacer generalizaciones sobre el uso de una pieza léxica determinada, necesitaremos combinar algunas características de éstas, además de presentarlas.

Otra de las categorías a la que alude Fanselow, y que a diferencia de las anteriores, no aparece en los estudios de Searle, y es de uso frecuente en la comunicación que se produce en el aula es la de **reproducir** contenido. Fanselow nos da diferentes ejemplos sobre cómo se usa este medio en el aula, como la copia, o la repetición de lo que ha dicho o hecho otra persona, o la reproducción de un contenido a través de palabras, gestos, o mímica.

Por último, los medios pueden ser usados para fijar contenidos como modelos comunicativos, para señalar o hacer referencia a contenidos ya mencionados. Esta función se realiza a través de los elementos léxicos anafóricos pronominales de los que dispone la lengua, entre otros elementos<sup>33</sup>.

##### **5. Content: vida, procedimiento, estudio y no específico**

La última característica que Fanselow tiene en cuenta en su modelo para el estudio del discurso que se produce en aula es la del contenido comunicado por los medios. Él codifica tres categorías mayores: vida, procedimiento y estudio.

La categoría **vida** incluye fórmulas de agradecimiento, y otras fórmulas rituales de la lengua, sentimientos personales, o información y conocimiento general. En **procedimiento** se incluye la información referente a administración, normas, burocracia, etc. Y, por último, la categoría **estudio** incluye la presentación de un tema de instrucción, todo lo que hace referencia a la lengua y otros temas académicos<sup>34</sup>.

Por último remitimos a la obra de Fanselow *Breaking Rules* (1987) para tener una visión más completa de su modelo de análisis, ya que algunas de las categorías presentadas se dividen a su vez en otras subcategorías. Nosotros en el apartado dedicado a cómo se ha

---

<sup>33</sup> Para la traducción de estos términos seguimos las traducciones llevadas a cabo por estudios previos que han utilizado este modelo de análisis como el de Aymerich y Díaz, 1989; Díaz, 1990 y la traducción hecha al catalán de este modelo de análisis por N. Saló, 1990: 132)

<sup>34</sup> Fanselow (1988: 69) tiene en cuenta que "Sinclair and Coulthard (1975) have developed similar units".

aplicado este modelo a la muestra objeto de estudio utilizamos algunas de ellas, pero sólo las que nos han parecido apropiadas teniendo en cuenta las características de la muestra estudiada. Pero creemos necesario añadir que se han desestimado algunas de las subcategorías ya que hemos considerado que éstas no aportarían información relevante teniendo en cuenta cuáles son nuestros objetivos.

### **5.3.2. Sobre las modificaciones discursivas**

Las investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras han aportado ya una valiosa información acerca de las modificaciones que aparecen en el discurso que se produce en ese proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>35</sup>.

Son muchos los estudios publicados en los que se presentan categorizaciones de las modificaciones que se producen en el discurso generado por el profesor de lenguas extranjeras en interacción con los alumnos en el aula. Nosotros recogemos, para el estudio de nuestros datos, esas categorizaciones y las incluimos en el modelo de análisis que vamos a aplicar a la muestra de estudio<sup>36</sup>.

Aunque hemos partido del modelo de análisis de Fanselow para analizar nuestros datos, hemos creído conveniente añadir una columna a las que él propone; esa columna nos permite incluir la información relacionada con las modificaciones presentes en el discurso del profesor. Si lo hemos hecho así es porque creemos que esa columna, al poder mostrar esa información en la misma línea horizontal que el resto de la información referente al discurso generado por el profesor, facilita la lectura y la interpretación de los datos analizados.

---

<sup>35</sup> No es el objetivo de este apartado hacer una revisión de los estudios que se han realizado sobre las modificaciones presentes en el discurso del profesor, ni hacer una descripción detallada de éstas, para ello remitimos al Capítulo III.

<sup>36</sup> Hemos seguido principalmente los estudios de Hatch, 1979; Larsen-Freeman y Long, 1991/94; y Long, 1994, por ser estos trabajos de síntesis en los que se recogen los resultados de estudios anteriores de diversos autores.

Las modificaciones que presentamos en el modelo de análisis son el resultado de analizar las transcripciones de las muestras de discurso en las que se basa esta investigación. La selección de estas modificaciones no se ha hecho de forma arbitraria, sino que se ha llegado hasta éstas y no a otras, tras la lectura de la bibliografía existente sobre este tema y tras un análisis de las transcripciones de los discursos de los sujetos que se prestaron para poder realizar este trabajo. Cabe la posibilidad de que haya quien pueda echar en falta algunas modificaciones; se ha de tener en cuenta que de las que aparecen en la bibliografía consultada, la mayoría son aplicables al discurso del profesor de inglés como lengua extranjera, pero esas no tienen por qué ser coincidentes con las que aparecen en el discurso del profesor de español como lengua extranjera. Aunque también es posible que alguien con otros objetivos de investigación hubiera llegado a encontrar otras que no han sido contempladas.

Para la clasificación de estas modificaciones hemos partido de los aspectos del *input* que promueven la comprensión y/o el aprendizaje de la lengua presentado por Hatch (1979) y que ha servido a multitud de investigaciones posteriores como los de Larsen-Freeman y Long (1991/1994), y Long (1994). De estos últimos trabajos hemos extraído la división que se establecen de las modificaciones en dos grupos; las modificaciones denominadas lingüísticas y las modificaciones en la conversación<sup>37</sup>.

#### **A. Características de los discursos modificados**

Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 118-119) presentan en su obra un trabajo de síntesis de los principales estudios elaborados sobre el discurso del profesor. Ellos presentan las modificaciones divididas en dos grandes apartados: el primero hace referencia a las modificaciones lingüísticas presentes en el discurso del hablante nativo dirigido a un no nativo; y el segundo, a las modificaciones conversacionales.

---

<sup>37</sup> Empleamos en este momento la traducción recogida en la versión castellana de *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, aunque en el resto del trabajo preferimos hablar de "ajustes lingüísticos" y de "modificaciones interaccionales".

Las modificaciones lingüísticas hacen referencia a las oraciones utilizadas en el discurso del nativo, estas se caracterizan por ser menos complejas y por evitar las irregularidades.

"Las características gramaticales del HE (habla a extranjeros) que con más frecuencia se observan incluyen expresiones más cortas por unidad T (Gaies, 1977; Freed, 1978; Arthur *et al.*, 1980; Long, 1980a; Scarcella e Higa, 1981) así como oraciones que, de un modo u otro, son sintáctica y/o proposicionalmente menos complejas, por ejemplo, por tener menos nudos oracionales por unidad T (Freed, 1978), menos cláusulas por unidad T (Gaies 1977) o menos cláusulas relativa y apositivas por unidad T (Scarcella e Higa, 1981)." (Larsen-Freeman y Long, 1991/1994)

Pero los estudios sobre las modificaciones no se limitan al análisis de éstas en la unidad oracional, sino que también ha de observarse qué es lo que sucede en un contexto más amplio, en la conversación en las que éstas se suceden. Por esta razón los estos autores hablan de "modificaciones en la conversación dirigida a hablante no nativos".

El habla a extranjeros se caracteriza, en este nivel, por tratar los temas de conversación de forma simple y breve; por el uso que se hace de las preguntas, de los acentos, y de las pausas; por la dislocación temática, por la descomposición, etc.

A continuación presentamos las características que Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 118-119) establecen para el habla que utilizan los hablantes nativos con hablantes no nativos:

#### MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS

##### *Fonología*

- menor velocidad de producción
- más uso de acentos y pausas
- articulación más cuidada
- mayor extensión tonal/entonación exagerada
- más uso de formas plenas/eliminación de contracciones

##### *Morfología y sintaxis*

- más expresiones bien formadas/menor falta de fluidez
- expresiones más cortas/menos palabras por expresión

expresiones menos complejas (menos nudos oracionales por unidad T, menos cláusulas por unidad T, menos cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales por unidad T, menos cláusulas relativas y apositivas por unidad T)

- más regularidad /uso del orden normal de palabras
- más retención de constituyentes opcionales
- más marcas que revelen relaciones gramaticales
- más verbos marcados en presente/menos con referencia temporal de no-presente
- más preguntas
- más preguntas de sí-no y entonación/menos preguntas *qu-*

#### *Semántica*

- más marcas que revelan relaciones semánticas
- menor proporción de vocablo-palabra
- menos expresiones idiomáticas
- mayor promedio de frecuencia léxica de nombre y verbos
- mayor proporción de cópulas que de verbos plenos
- uso marcado de elementos léxicos
- menos formas opacas (mayor preferencia por FNs completas que por los pronombres, por verbos concretos que por verbos sin significado del tipo *do*)

### MODIFICACIONES CONVERSATORIAS

#### *Contenido*

- mayor extensión de temas previsibles/más limitación temática
- mayor orientación hacia el aquí y ahora
- tratamiento más breve de los temas (menos bits de información por tema/menor proporción de movimientos de introducción del tema que de continuación)

#### *Estructura interactiva*

- cambios temáticos más abruptos
- mayor renuncia voluntaria a la elección del tema del que se habla al interlocutor
- mayor aceptación de cambios no intencionados de tema
- mayor uso de preguntas para introducir temas
- más repeticiones (propias, ajenas, exactas y semánticas, completas y parciales)
- más verificaciones de comprensión
- más verificaciones de confirmación
- más peticiones de aclaración
- más expansiones

más series de preguntas y respuestas  
más descomposición

Estas modificaciones son las que se han utilizado como pauta para elaborar las categorizaciones que serán objeto de estudio. Pero ha de tenerse en cuenta, a la vista de las modificaciones lingüísticas presentadas por estos autores, la imposibilidad de aplicar de manera fiel la clasificación por ellos establecida al discurso del profesor de español como lengua extranjera. Por un lado, no es posible por tratarse de dos lenguas diferentes; y por otro lado, por las características de la muestra objeto de estudio tampoco se han podido contemplar todos los aspectos que ellos incluyen en su clasificación.

Referente a lo último que acabamos de citar, en las muestras de discurso que van a ser analizadas, existe un tema que está presente en la mayoría de ellas. Gran parte de las grabaciones realizadas versan sobre un mismo contenido gramatical del programa, por lo que ya aparece delimitado el tema que se tratará. La muestra recogida no contempla clases de conversación de tema libre o clases en las que abunde la posibilidad de que se establezcan intercambios comunicativos de tema libre o abiertos entre el profesor y el grupo clase.

## **B. Modificaciones lingüísticas presentes en nuestro modelo de análisis**

Presentamos, pues, a continuación las modificaciones lingüísticas que han sido objeto de estudio:

### **1. Oración**

En el modelo de análisis utilizado se marca la presencia de oraciones incompletas, en las que se detecta la ausencia de alguno de sus elementos, como por ejemplo:

- 1.1. Omisión de verbos introductorios del discurso referido
- 1.2. Ausencia de verbos de significado general como tener, ser, haber, estar
- 1.3. Ausencia de "que" tanto conjunción como relativo

#### 1.4. Presencia de un elemento léxico en sustitución de una oración

## **2. Verbo**

En cuanto al verbo son varios los aspectos que se han de considerar:

- 3.1. Presencia/ausencia de marcas temporales
- 3.2. Ausencia de formas de subjuntivo
- 3.3. Construcciones con valor imperativo
  - 3.3.1. Modo Imperativo
  - 3.3.2. Perífrasis de obligación
  - 3.3.3. Infinitivo con valor de imperativo
  - 3.3.4. Presente de mandato
- 3.4. Ausencia o poco uso de verbos irregulares

## **3. Pronombre**

También es objeto de análisis el uso que los profesores hacen en su discurso del sistema pronominal del español. Por lo que en el análisis se incluyen los siguientes puntos referentes a éste:

- 4.1. Abuso de las formas pronominales tónicas en función de sujeto
- 4.2. Ausencia/presencia de las formas pronominales átonas

## **C. Modificaciones interaccionales**

Las modificaciones en la conversación que van a ser objeto de estudio son las que hacen referencia a lo que Larsen-Freeman y Long recogen en el apartado de modificaciones que afectan a la "estructura interactiva" del discurso.

### **1. Repeticiones**



La categoría de "repetición" que estos autores recogen bajo una misma etiqueta, dada la elevada frecuencia de aparición en los discursos analizados hemos creído conveniente desglosarla a su vez en varias, para dar cabida a las diferentes formas con las que ésta se ha manifestado en los datos que forman la muestra.

1.1. Repetición total de una producción emitida por el mismo sujeto

1.2. Repetición parcial de una producción emitida por el mismo sujeto

## **2. Reproducción**

Esta categoría hace alusión a las repeticiones que el profesor u otro emisor hace de lo dicho por otro sujeto, es por ello que se ha considerado más conveniente asignarle el nombre de reproducción. Esta, a su vez, puede presentarse con algunas variaciones:

2.1. Reproducción que incluye una corrección

2.2. Reproducción que incluye una ampliación de lo dicho por el otro sujeto

## **3. Reformulación**

Bajo este nombre se han incluido las producciones que incluyen una reformulación de lo que se ha dicho anteriormente. Es decir, se trata de una repetición en la que hay tantas variaciones que es difícil continuar contemplándola en la misma categoría.

## **4. Pregunta de comprobación**

En esta categoría se incluyen las preguntas de comprobación dirigidas por el profesor a los estudiantes con el objetivo de verificar si éstos comprenden sus producciones.

## **5. Expansiones: sinónimos, antónimos y definiciones**

Lo que Larsen-Freeman y Long (1991/94) designan como "expansión" aparece en nuestro análisis desglosado en tres categorías: sinónimos, antónimos y definiciones. Estos son los

tres mecanismos que implican una expansión clara del discurso para facilitar la comprensión de un elemento nuevo para el alumno.

5.1. Presencia de sinónimos

5.2. Presencia de antónimos

5.3. Presencia de definiciones

## **6. Descomposición**

Bajo esta categoría se incluyen las producciones que se descomponen en otras que recogen información parcial de las mismas y que permiten la comprensión por parte del alumno a través de unidades de información menores, "Descomposition occurs when a topic-nomination in the form of Wh question is repaired (...)". (Long, 1994: 8)

### **5.3.3. Conceptos y constructos utilizados en el análisis de los datos adoptados en este trabajo de investigación**

En el análisis de los datos se ha utilizado una terminología frecuente en el ámbito del análisis del discurso, de la lingüística descriptiva, de la didáctica de lenguas y de las investigaciones sobre creencias. El uso que de estos términos se hace en esta tesis no implica diferencias con el uso de los mismos en investigaciones de características similares, ya que al partir de trabajos previos realizados en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras seguimos una línea de investigación ya existente, basada en el análisis de la situación de enseñanza-aprendizaje a partir de la observación, la descripción y la interpretación cualitativa de los datos recogidos de dicha situación. Sin embargo, creemos que para facilitar la lectura de este trabajo es conveniente presentar en este apartado, aunque sea brevemente, la definición de los términos de los que nos hemos servido para realizar el análisis de los datos.

#### **5.3.3.1. Conceptos pertenecientes al Análisis del discurso y a la Lingüística descriptiva**

En este apartado se presentan los conceptos que se han extraído del marco teórico del análisis del discurso y de la lingüística descriptiva utilizados en el análisis de los datos. En

cuanto a los conceptos utilizados del primer marco mencionado, como se podrá comprobar a continuación, algunos de ellos no son de uso exclusivo en el análisis del discurso, sino que estos son también utilizados en los estudios de la conversación; dado que ambas perspectivas de análisis comparten la terminología empleada, en la presente investigación no se han desestimado las aportaciones que desde los estudios conversacionales se han hecho al análisis del discurso.

En ese apartado seguimos la clasificación de las diferentes unidades pertenecientes al análisis del discurso utilizadas en los diferentes trabajos realizados en el ámbito de la didáctica de lenguas presentada por Long (1991), aunque ha de decirse que esta clasificación solo se ha tenido en cuenta en los puntos de coincidencia entre las medidas de análisis propuestas por él y las analizadas en este trabajo. Así, los conceptos utilizados pueden clasificarse en diferentes categorías: las unidades estructurales del discurso como el discurso mismo, la secuencia, el turno, el intercambio, la producción y el enunciado; y las unidades funcionales del discurso como la repetición, las preguntas de comprobación, la reformulación y la reproducción; y, por otro lado las modificaciones que afectan a la sintaxis del enunciado.

## **A. Unidades estructurales del discurso**

### **Discurso**

Son muchas las definiciones que se han dado de discurso (Castellà, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1996), como ya se ha expresado a lo largo de este trabajo, en este apartado nos limitamos a definir brevemente en qué sentido es utilizado en el análisis de los datos que forman esta investigación.

En este estudio se ha optado por una solución de síntesis, ya que la definición con la que se trabaja recoge la información dada por los autores anteriores. Así, pues, entendemos el discurso como un fenómeno comunicativo susceptible de ser descrito de forma sistemática,

descubriendo sino sus reglas constitutivas, sí sus principios y formas de funcionamiento ligados a pautas de acción e interacción humanas. Es decir, el discurso es una realización individual, sujeta a las condiciones usuales de la interacción comunicativa concreta.

Esta realización ha de poseer una unidad lingüística con significado pleno y puede estar constituida por una sucesión de enunciados, ya sean emitidos por un solo sujeto o en interacción con otros sujetos. De ese modo, cuando hablemos del conjunto de producciones emitidas por alguno de los sujetos que han colaborado en esta investigación, nos referiremos a ellas como el discurso generado por ese sujeto. Ese discurso generado por los diferentes sujetos participantes en este trabajo carece de sentido si no se consideran los enunciados emitidos por sus interlocutores —los alumnos— dado que los enunciados emitidos por los diferentes informantes se producen en una situación interactiva. Es por ello por lo que en un sentido amplio nos referimos en el análisis de los datos a los discursos generados en las diferentes sesiones.

### **Fase o Secuencia**

En un discurso —partiendo de los estudios de la lengua oral, tanto en el contexto didáctico, como en otros contextos— pueden identificarse diferentes unidades temáticas (Sinclair y Coulthard, 1992; Briz, 1998), que son llamadas 'secuencias'. Estas aparecen limitadas, a su vez, por una fase o secuencia de apertura y otra de cierre que tienen como función enmarcar ésta.

La secuencia se caracteriza por poseer unidad temática en el interior del discurso. Así al igual que sucede en el discurso escrito, en el que es posible la integración de diferentes temas según cuáles sean las intenciones del emisor, en el discurso oral también pueden apreciarse cambios de tema o de intención. Cada uno de estos conjuntos de enunciados articulados alrededor de un mismo tema o intención comunicativa, ya sean estos emitidos por un sujeto o en interacción con su interlocutor, es lo que hemos denominado en este trabajo fase o secuencia.

## **Intercambio**

El intercambio es considerado en los estudios conversacionales una unidad compuesta por dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción (A. Briz, 1998). Esta definición, y otras similares, parten de los estudios de la conversación de Sacks, Schegloff, *et. al.* (1974) y su concepto de pares adyacentes. En cambio, en la situación de enseñanza-aprendizaje puede decirse que el intercambio prototípico presenta características propias que lo diferencian de la conversación. En la situación didáctica el intercambio está formado, en la mayoría de los casos, por tres intervenciones, una de apertura o inicio, otra de respuesta y la última de reacción, evaluación o retroalimentación (Sinclair y Coulthard, 1974). La primera intervención y la última suelen ser exclusivas del profesor y la segunda suele ser la intervención del estudiante.

Esta división tripartita es la que se ha tenido en cuenta en la mayoría de investigaciones sobre el discurso didáctico y es la que se sigue en este trabajo.

## **Turno de habla**

El discurso que se genera en el aula se caracteriza por ser un discurso interactivo, que se construye a través de la alternancia de turnos entre los participantes. Las reglas de la alternancia de turnos en la conversación han sido estudiadas por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), en este trabajo se han tenido en cuenta sus teorías —ya que éstas están en la base de todos los trabajos posteriores sobre conversación— para poder establecer el significado del término 'turno' para la interacción que se desarrolla en el aula. También se han tenido en cuenta los trabajos de Van Dijk (1995/1980: 107), Coulthard (1992:100), Briz (1998: 52), entre otros. Este último, recogiendo definiciones de estudios anteriores, define de la siguiente forma esta unidad conversacional:

“El *turno* es un hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea (Sacks *et al.*, 1974; Gallardo, 1993b y 1996), es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden.” (Briz, 1998: 52)

En este trabajo se maneja una definición de turno que es el resultado de la síntesis de las definiciones anteriores, así se entiende que un 'turno' se corresponde con la participación de uno de los miembros en la interacción, mientras que ésta dure, y hasta que inicie su participación otro miembro del grupo; es decir, el turno finaliza cuando el siguiente participante inicia su intervención.

Se entiende, pues, por turno de habla el mecanismo que rige cierta alternancia entre los que intervienen en la conversación, la contribución de cualquiera de los participantes en ésta para producir uno o varios enunciados.

### **Producción**

La unidad inferior al turno es la producción o intervención que puede constar de más de un enunciado, o en palabras de Briz (1998. 53) este término puede ser definido como:

“(...) un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua (com. Fant, ‘enunciados coherentes, seguidos y emitidos por un solo hablante’, p. 150). Y pueden ser de *inicio*, es decir intervenciones que intentan provocar o simplemente provocan habla posterior (preguntas, juicios, invitaciones, reproches, peticiones, etc.) o de *reacción* (respuestas, conformidades, excusas, concesiones, valoraciones, etc.)”

Entendemos, pues, por producción una emisión con sentido pleno y con una intención comunicativa que se realiza entre dos pausas. Estas producciones varían considerablemente de extensión, ya que hemos considerado los marcadores de cambio de actividad ("vale", "bueno"), como producciones, al igual que las preguntas de comprobación ("¿eh?"), y también algunas vocalizaciones hechas por nuestros informantes que tienen una intención comunicativa clara como los monosílabos empleados para reaccionar ("um", "ajá").

En la parrilla empleada para analizar el discurso generado en el aula cada una de las producciones aparece numerada en la primera columna de la izquierda para facilitar las referencias que hagamos a éstas.

## **Enunciado**

A la unidad de análisis del discurso que se corresponde con la oración en lingüística se le denomina enunciado. Este término para algunos autores se define como cualquier extensión de habla, pronunciada por una persona, antes y después del cual hay un silencio por parte de esa persona (Harris, 1951, Lyons, 1977, en Levinson 1989).

La idea de enunciado también está relacionada con la acción que se desarrolla a través de él —saludo, promesa, pregunta, invitación requerimiento de una acción, etc.—. Puede identificarse el significado de un enunciado en función de la actividad realizada por el hablante al emitir éste. Así vemos que también podemos servirnos de los estudios realizados por los filósofos del lenguaje, los actos de habla, para definir el concepto de enunciado. Además, esta teoría proporciona una teoría sobre cómo enunciados aparentemente inconexos desde el punto de vista formal llegan a formar un discurso coherente (Brown & Yule, 1993).

En este trabajo se maneja una definición de 'enunciado' que tiene en cuenta la teoría de los actos de habla (el enunciado se corresponde con una acción, cumple una función clara en la interacción) y las pausas como marcador de límite. De esta forma, se entiende por enunciado la unidad de comunicación elemental, es decir, una secuencia verbal dotada de sentido pleno (Briz, 1998: 56).

En el análisis de los datos que nos ocupa se ha preferido utilizar el término enunciado frente al de oración. Eso viene justificado por la relación existente entre el término oración y el ámbito de la sintaxis al cual pertenece; ya que los objetivos de este trabajo no son estudiar la lengua oral solo bajo los parámetros de la sintaxis, sino que se pretende incluir los del discurso también; es por ello por lo que el concepto de enunciado se considera más apropiado.

## **B. Unidades funcionales del discurso**

Estas unidades cumplen la función en el discurso de facilitar la comunicación, impidiendo que se produzcan bloqueos comunicativos entre los interlocutores. Así, estas representan una modificación o un ajuste llevado a cabo por uno de los participantes en la interacción con el fin de que su enunciado sea comprendido por su interlocutor. Estos ajustes facilitan la interacción entre los hablantes con desigual competencia comunicativa.

En este trabajo se han seguido las definiciones aportadas por Long (1983, 1991 y 1994) para cada uno de los conceptos utilizados en el análisis de los datos.

### **Repetición**

Entendemos por repetición el enunciado que repite de forma literal otro emitido previamente por el mismo hablante. Esta modificación, para facilitar su análisis se ha dividido a su vez en otras categorías: Repetición total, ya sea en el mismo turno o en diferente turno de palabra; repetición parcial del inicio del enunciado o de los elementos intermedios o finales.

### **Preguntas de comprobación**

Bajo esta categoría se han agrupado aquellas preguntas emitidas por el hablante que tienen como objetivo preguntar al interlocutor si ha comprendido el enunciado emitido. Estas presentan diferentes estructuras, desde simples vocalizaciones, hasta enunciados más complejos que incluyen un verbo en forma conjugada.

### **Reformulación**

Esta categoría recoge aquellos enunciados que presentan características similares a la repetición, ya que redundan en la información ya proporcionada, pero se diferencian en que estos no repiten de forma literal, sino que presentan alguna variación. Es decir, repiten el contenido, pero no la forma.



## **Reproducción**

El enunciado emitido por un hablante que reproduce las producciones emitidas por su interlocutor, es lo que hemos llamado reproducción. La reproducción, en la situación académica tiene como objetivo evaluar las producciones de los alumnos. Este fenómeno presenta diferencias en los datos por lo que se ha desglosado en otras categorías: reproducción exacta, con cambio de entonación, que incluye elementos evaluadores, con cambio de persona gramatical, parcial, con ampliaciones, con correcciones.

## **C. Modificaciones que afectan al enunciado**

Como afirma Levinson (1883/1989), el analista del discurso suele trabajar con extensos fragmentos de habla conversacional, pero normalmente, no toma en consideración esos datos con independencia de las descripciones y teorías proporcionadas por los gramáticos de la oración; en este trabajo, no se dejarán de lado los criterios gramaticales para intentar explicar los fenómenos presentes en las muestras de discurso objeto de estudio. Así, pues, a continuación se presentan las definiciones de los conceptos agrupados bajo la categoría de 'Modificaciones que afectan al enunciado' que se manejan en el análisis de los datos.

## **Enunciado incompleto**

Para la definición de este constructo partimos de Gili Gaya (1961), quien afirma que pueden considerarse enunciados incompletos aquellos que poseen un sentido pleno, pero en los que se percibe la ausencia de alguno de sus elementos, lo que impide que sea considerado un enunciado completo desde el punto de vista lógico. Aunque es necesario decir que quizá, en este trabajo se ha ido un poco más allá de la definición propuesta por este autor. Así, se ha considerado enunciado incompleto todos aquellos a los que les faltaba algún elemento, pero como podrá apreciarse en el análisis de los datos no todos han recibido la misma atención. En el análisis llevado a cabo se han desestimado todos aquellos enunciados incompletos que presentan características que son exclusivas del discurso de un profesor; al igual que también se han desestimado para su análisis algunos enunciados carentes por ejemplo de

verbo, por considerarlos expresiones lexicalizadas sin verbo (podría ser el caso de la fórmula de saludo “¿qué tal?”).

### **Omisión de formas pronominales átonas en función de OD y OI**

Enunciados en los que se detecta la omisión de los pronombres átonos en función de OD y OI. Esta ausencia implica, en ocasiones, que el emisor produzca enunciados con carencias sintácticas y semánticas difícilmente justificables en otra situación comunicativa diferente a la didáctica.

### **Abuso de formas pronominales en función de sujeto**

En este grupo se incluyen los usos de los pronombres tónicos en función de sujeto en el interior de enunciados en los que su presencia no se considera justificada por ofrecer el contexto suficiente información gramatical acerca de la persona que interviene en el discurso (M. Luján, 1999).

### **Ausencia de marcas de estilo indirecto**

Bajo esta etiqueta se han agrupado aquellos enunciados en los que se detecta la falta de los elementos necesarios para identificar el estilo indirecto en español, nos referimos a la ausencia de la conjunción ‘que’ o a la falta de verbos de lengua introductorios del estilo indirecto o a no realizar las transformaciones en las formas verbales o en los pronombres.

### **Realización de órdenes e instrucciones**

El discurso generado por el profesor en el aula contiene multitud de órdenes e instrucciones que han de cumplir sus interlocutores. De ahí surge el interés por analizar de qué forma los distintos profesores actualizan en su discurso esas funciones propias de la situación de

enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se han analizado los diferentes enunciados que cumplen esa función con el objetivo de establecer cuál es la estructura más usada por el grupo de profesores que colabora en esta investigación.

### **5.3.3.2. Unidades extraídas del marco teórico de la didáctica**

Los conceptos utilizados en el análisis de los datos para el estudio de las diferentes sesiones grabadas parten de trabajos centrados en el análisis del discurso didáctico como los de Sinclair y Coulthard (1972, 1975, 1992), y el L. de van Lier (1988).

#### **La clase**

Como muchos autores afirman parece innecesario describir lo que se entiende por clase o aula, ya que todos poseemos una idea acerca de este término. En este trabajo se maneja una definición que es el resultado de sintetizar lo que estos autores han expuesto. Así pues, la clase debe entenderse como un escenario comunicativo (Cicurel, 1984; van Lier, 1988; Cazden, 1988; Tusón1991), en el que un grupo social con sus propias normas y restricciones comparten regularmente un tiempo y un espacio (Mehan, 1985), determinado previamente, con el fin de cubrir unos objetivos. Estos objetivos vienen determinados por las características de los participantes y por los roles que estos tienen asignados en ese escenario comunicativo.

#### **La lección**

Sinclair y Coulthard parten del marco teórico que proporciona el análisis del discurso para llegar a describir los elementos constituyentes de una lección o unidad de acción didáctica. Para estos autores la **lección** es la unidad mayor del discurso de clase, ésta consiste en una o más transacciones, que a su vez están formadas por intercambios, estos están constituidos por movimientos, y finalmente estos por actos (Sinclair y Coulthard, 1972, 1992). Por lo

tanto la lección, como todo hecho social, posee una organización secuencial y una estructura marcada por configuraciones de conducta recurrente (Prabhu, 1992).

### **Las fases o secuencias**

Si en el apartado anterior se ha descrito la secuencia desde la perspectiva que ofrece el análisis del discurso y de la conversación, aquí se presenta esa definición adaptada a la situación comunicativa que se establece en el aula. De tal modo se considera la fase como cada una de las partes con un objetivo comunicativo claro en las que se estructura una lección.

### **5.4.El modelo de análisis aplicado a la muestra estudiada**

En primer lugar, las muestras recogidas van a ser analizadas siguiendo, mayoritariamente, el modelo FOCUS (Fanselow, 1987) para describir el acto comunicativo, aunque no se ha seguido de forma fiel este modelo, ya que en algunos casos no se han tenido en cuenta algunas de las subcategorizaciones que él presenta y en otros, se han añadido otras que no aparecen en su modelo. También aplicaremos a las muestras objeto de estudio algunas de las categorías desarrolladas por Sinclair y Coulthard (1975) para el estudio de la clase de lengua. Una vez hayamos sometido las producciones de los discursos que componen nuestra muestra a estudio, siguiendo el modelo de análisis que presentamos a continuación, centraremos nuestra atención en los enunciados producidos por el profesor con el objetivo de, en la medida que sea posible, establecer una categorización de las modificaciones presentes en el discurso de éste. Para cumplir este fin seguiremos la clasificación de las modificaciones establecida por Larsen-Freeman y Long (1991/1994), trabajo en el que se recogen los hallazgos de estudios anteriores.

Se ha mantenido la disposición en columnas para organizar la información objeto de análisis propuesta por Fanselow. De las cinco características que presenta el autor hemos desestimado la última y hemos respetado las cuatro primeras, por lo que el modelo que

presentamos es una adaptación teniendo en cuenta las características de la presente investigación. Las cuatro columnas que se mantienen son:

1. EMISOR: quién comunica y a quién,
2. OBJETIVO: cuál es la función pedagógica de la comunicación,
3. FORMA: cómo se usan los medios para comunicar los contenidos,
4. MEDIO: qué medio se usa para la comunicación.

La columna nº 5 del modelo de Fanselow "Qué áreas de contenido se comunican" es la que no se aparece en el modelo que se propone en este trabajo, eso ha sido así porque la naturaleza de los datos y el objetivo de la investigación se ha creído más conveniente establecer otras categorías no presentes en el modelo de Fanselow. Las categorías que se han añadido son dos; por un lado, una que hace referencia a las distintas fases en las que se puede desglosar una sesión de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser la de discurso social, presentación de contenidos, instrucciones, etc. Y por otro lado, se ha añadido otra categoría que es la que permite presentar las modificaciones presentes en el discurso del profesor.

A continuación presentamos las características que nos ofrece Fanselow y que se han utilizado en este estudio junto con las abreviaturas utilizadas en las transcripciones:

1. **Quién** comunica (el emisor), puede ser el profesor o algunos elementos presentes en el aula, un vídeo, un casete, una imagen, un texto escrito, o los estudiantes. Nosotros utilizaremos sólo tres emisores posibles por las características de la muestra que estamos analizando.

**P:** profesor

**E:** estudiante

**C:** casete

**A** **Quién** se comunica, es decir, qué receptores tienen estos emisores. Hay diferentes posibilidades en el aula.

Profesor => grupo clase. Por las características de nuestras grabaciones esta es la interacción más frecuente (recuérdese que la mayoría son clases de presentación de contenidos, aunque en las sesiones grabadas también hay registradas otras fases de la clase).

Profesor => pequeño grupo. Este es el tipo de interacción que se da entre el profesor y los distintos grupos formados en clase para la resolución de alguna actividad, por los medios empleados en nuestras grabaciones nos ha sido casi imposible transcribir las producciones emitidas durante el desarrollo de estas actividades.

Profesor => estudiante. Esta situación se da en la fase de corrección, en las comprobaciones que va haciendo el profesor sobre el seguimiento de sus explicaciones y en la fase de discurso social.

Estudiante => profesor. Cuando el emisor es el estudiante, normalmente se dirige al profesor para contestar a un requerimiento de este o para preguntar una duda, y se dirige al grupo clase por extensión.

**2. Cuál** es la función pedagógica de la comunicación (el objetivo), estructurar, solicitar, responder, reaccionar o evaluar (Sinclair y Coulthard, 1975, han desarrollado unidades similares de análisis del discurso), marcar el cambio de actividad y comprobar.

La categoría de marcar el cambio de actividad se corresponde con la categoría descrita por Sinclair y Coulthard inscrita en los movimientos que tienen como objetivo enmarcar las actividades.

Con el término "comprobación" se hace referencia a un tipo de preguntas realizadas por el profesor que no son sobre los contenidos que se están trabajando, sino que tienen como objetivo comprobar si es seguido por los alumnos. A continuación presentamos las subcategorías incluidas en este grupo.

**Est:** estructurar

**Sol:** solicitar

**Res:** responder

**Rea:** reaccionar/evaluar

**Mar:** marcador de cambio de actividad

**Com:** comprobación

**3. Cómo** se usa el medio lingüístico para comunicar contenidos, relatar, caracterizar, presentar contenidos, representar...

**3.1. Car:** caracterizar, comunicar sobre contenidos o cosas para distinguirlos de otros o para establecer límites.

**3.2. Pres:** presentar el contenido directamente, este se puede presentar también mediante preguntas.

**3.2.1. Preg:** preguntar sobre contenidos u otros aspectos.

**3.2.2. Ord:** ordenar, producción del tipo imperativa u de obligación que implica una respuesta por parte del estudiante.

**3.3. Rel:** explicación del tipo que requiere un proceso mental elevado por parte del profesor o del estudiante, como definiciones de palabras, conceptos, generalizaciones o normas. También, inferencias y resúmenes.

**3.4. Rep:** reproducir contenidos de otros con o sin cambios.

**4. Medio.** Fanselow distingue cuatro medios diferentes (lingüísticos, no lingüísticos, paralingüísticos y silencio) para comunicar contenidos. Por las características de la muestra objeto de estudio —grabaciones en casete— no se ha podido tener en cuenta los cuatro medios descritos, nos basamos, pues, en el medio lingüístico. Y de éste medio adoptamos dos categorías:

**4.1. Oral:** elementos de palabras (letras, fonemas, sílabas), palabras aisladas, vocalizaciones (eh, um, uhum y otros marcadores) y palabras en grupos (sintagmas, enunciados, etc.)

**4.2. Visual:** textos escritos (en papel o la pizarra)

Este modelo permite ver qué objetivo tienen las intervenciones del profesor, así como también nos permite analizar la forma de esas mismas intervenciones. Con esto se pretende aislar esos dos factores para ver después la relación que hay entre ambos. Es decir, analizar si a un objetivo determinado le corresponde siempre una misma forma o por el contrario no se da esta correspondencia (pretendemos ver las modificaciones, si las hubiere y si estas están condicionadas por el objetivo, la fase u otros factores).

Tomando el modelo de Fanselow como punto de partida, hemos diseñado un modelo que contiene otros aspectos que son necesarios tener en cuenta en nuestro estudio. Hemos añadido dos columnas que recogen otras características que serán objeto de análisis en la presente investigación, una contempla las diferentes fases de la clase y la otra, las modificaciones producidas sobre el discurso del profesor.

Nos interesa ver cómo es el discurso en las diferentes **Fases** de la clase, ya que todos sabemos que una clase de idiomas no es un todo uniforme, sino que esta consta de diferentes actividades que no tienen la misma forma o estructura. Presentamos la siguiente división teniendo en cuenta los diferentes momentos que se suceden en la clase:

**1. Presentación** de materia nueva, ya sea gramática, vocabulario, aspectos culturales, etc., teniendo en cuenta tanto la introducción de formas nuevas como el uso de éstas.

**P.Gr:** gramática

**P.Vo:** vocabulario

**P.Cu:** aspectos culturales

**2. Instrucciones** concretas para realizar actividades (ejercicios, juegos, ...)

**Ins:** Instrucciones

**3. Corrección** de ejercicios y evaluación de los mismos, así como las correcciones que se dan en la interacción profesor estudiante.

**Cor:** Correcciones

**4. Modelaje** de actividades y ejemplificación de las mismas, es decir, el diálogo entre el profesor y estudiante para facilitar la ejecución de tareas.

**Mod:** Modelaje

**5. Discurso social**, charla informal que mantienen profesores y estudiantes cuando se apartan de los contenidos del curso (al inicio o al final de las clases, sobre todo).



**DS:** Discurso social

**6. Práctica controlada**, actuación lingüística del alumno en la resolución de actividades, tras la introducción de contenidos. Siguiendo a Littlewood (1981) las actividades que se realizan en el aula se pueden clasificar en diferentes tipos, éstas van desde las "actividades denominadas 'pre-comunicativas', actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas, a las propiamente comunicativas, actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social". Nosotros hemos llamado Práctica controlada a las primeras.

**Pr.C**

**7. Práctica libre**, actuación lingüística del alumno. Esta se diferencia de la anterior en que no se reduce a la ejecución de actividades de repetición de estructuras, sino que serían las actividades realmente comunicativas en las que los alumnos activan lo practicado anteriormente.

**Pr.L**

**8. Manejo de clase**, actuación lingüística del profesor que tiene como objetivo tratar cuestiones relacionadas con la vida del aula que no quedan recogidas en los apartados anteriores, ya que se alejan de los objetivos de enseñanza y de su práctica.

**Man. Clase**

El modelo de análisis contiene otra columna, el de las **Modificaciones**, este recoge los aspectos del discurso que se apartan del "estándar". Escribimos este término entrecomillado por lo difícil que es caracterizar el español estándar, nosotros utilizamos este término para todo aquello que un hablante nativo en situación de interacción con otro nativo utilizaría. Entendemos, pues, por modificaciones los cambios que introduce el profesor en su discurso cuando éste va dirigido a extranjeros de bajo nivel de comprensión con el objetivo de mantener la conversación y reparar los bloqueos comunicativos o *breakdowns* (Long 1981).

1. **Ajustes lingüísticos.** Tienen como resultado, en muchas ocasiones, la simplificación, produciendo oraciones más cortas y con menos complejidad sintáctica, verbos no marcados temporalmente, y, a veces, alguna pérdida de contenido semántico.

**Vbo:** Modificaciones que afectan al sistema verbal, ya sea por un uso incorrecto de tiempos y modos verbales, ya sea por la omisión de los mismos.

**Pro+:** Uso abusivo o innecesario de pronombres en función de sujeto.

**Pro-:** Ausencia de pronombres átonos en función de O.D,O.I.

**Sub:** Subordinación. Ausencia de partículas subordinantes.

**O.Inc:** Oraciones incompletas, en las que se da la omisión de más de un elemento.

1. **Modificaciones interaccionales.** Son la que implican que el discurso que se genera se incrementa como consecuencia de la repetición, reformulación u otras estrategias utilizadas para facilitar la comunicación.

**R.T:** Repetición total de una producción.

**R.P:** Repetición parcial de una producción.

**Repr:** Reproducción de una producción emitida por otro emisor. Esta puede ser una reproducción exacta, puede incluir una corrección (**Repr +Cor**), y también, a veces, una ampliación (**Repr+Ampl**)

**Ref:** Reformulación.

**P.C:** Pregunta de comprobación.

**Sin:** Sinónimos

**Ant:** Antónimos

**Def:** Presencia de definiciones (“esto significa X”)

**Des:** Descomposición de producciones en otras que recogen información parcial de las mismas y que permiten la comprensión por parte del alumno a través de unidades de información menores.

En este apartado cuando se habla de repeticiones hacemos referencia a las que hace el profesor de su propio discurso, es decir cuando vuelve a emitir sin variaciones alguna producción que él mismo ya ha emitido con anterioridad; no hay que confundirlo con la

reproducción que el profesor realiza de las producciones de los alumnos, a modo de reacción, o de cualquier otro emisor (casete, texto escrito, etc.).

El modelo incluye la **Transcripción**, esta recoge también algunos elementos paralingüísticos de interés para poder interpretar mejor los datos. Nos hemos basado en las convenciones de signos de transcripción desarrollados por Jefferson y que recoge Hatch (1992) para el análisis conversacional. Así podemos contemplar tanto las producciones exclusivamente lingüísticas como las pausas (si se extiendan en el tiempo más de lo normal), o los sonidos o intervenciones que no se corresponden con emisiones de elementos léxicos (tos, risas... ). Las producciones incomprensibles ya sean completas o parte de las mismas también se han marcado en la transcripción.

- (.) pausas prolongadas dentro de una producción
- (risas) sonido no lingüístico
- /escribe/ información no lingüística
- ¿? producción total o parcial incomprensible
- " " palabra en inglés u otro idioma extranjero en el original.

#### **5.4.1. Matriz del modelo de análisis**

En este apartado presentamos cómo se ha dispuesto en el papel cada una de las categorías que son objeto de análisis que se han presentado hasta ahora.

Encabezando la página, en dos líneas horizontales se aporta información que permite relacionar esa transcripción con la ficha de observación correspondiente. En primer lugar, se ofrece la información referente al profesor. A los profesores les corresponde la letra "P" más un número del uno al diez. En segundo, lugar, a continuación, la fecha en la que se grabó esa sesión; y en tercer lugar, el contenido del que versa esa sesión de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta la información relacionada con las producciones lingüísticas. El modelo que se ha utilizado recoge toda la información susceptible de ser analizada, teniendo en cuenta los objetivos propuestos, en 8 columnas; el orden de éstas de izquierda a derecha es el siguiente:

1. N° (Número de la producción)
2. Quién/Emisor, y a Quién/Receptor
3. Transcripción
4. Cuál/Objetivo
5. Cómo/Forma
6. Medio
7. Fases
8. Modificaciones

Veamos a continuación un ejemplo de cómo se presenta la información de cada una de las sesiones para ser analizada:

Profesor:

Fecha:

Contenido:

N	EMISOR	TRANSCRIPCIÓN	OBJETIVO	FORMA	MEDIO	FASE	MODIFICACIÓN

## VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS: CATEGORIZACIÓN DE LAS MODIFICACIONES PRESENTES EN EL DISCURSO GENERADO POR EL PROFESOR

En este capítulo se analiza el contexto académico en el que se desarrollan las sesiones de enseñanza-aprendizaje (la clase) para establecer cuál es la estructura de las sesiones que son objeto de análisis(6.2.1.), de qué fases se componen (6.2.2.), en qué orden se presentan cada una de las fases que las componen y el porqué de ese orden. También se dedican apartados específicos al análisis de cada una de las fases, para extraer sus características (6.2.3.1.1.). Así mismo, también es objeto de análisis el discurso generado por el profesor (6.3.) y por los alumnos (6.4.), con el objetivo de averiguar qué función cumple cada uno en la situación de enseñanza-aprendizaje; además de analizar la interacción que se establece entre los participantes, ya que ésta posibilita el desarrollo de las distintas partes de esa estructura. El tipo de interacción se analiza a través del discurso que se genera entre los participantes para llevar a cabo las actividades presentes en cada parte de la estructura. Posteriormente, se presentan las diferentes modificaciones presentes en el discurso del profesor, atendiendo a dos grandes categorías: las modificaciones que afectan a la interacción (6.5) y las modificaciones que afectan al enunciado (6.6.). A continuación recogemos la relación existente entre las diferentes modificaciones presentes en los discursos objetos de análisis y las manifestaciones expuestas por los profesores acerca de estas (6.7). Se cierra este capítulo con el apartado 6.8. en el que se presentan los resultados obtenidos en el análisis de cada uno de los aspectos mencionados.

### **6.1.Fases presentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje analizadas**

Al iniciar el estudio de las sesiones de enseñanza-aprendizaje registradas la primera cuestión que se plantea es la necesidad de hacer una descripción de éstas que sea operativa para continuar investigando el discurso didáctico. Tras una primera aproximación a los datos que forman el corpus y tras una revisión de la bibliografía existente sobre la situación de enseñanza-aprendizaje que se produce en el marco institucional de la escuela, nos dimos cuenta de la riqueza de esta situación y la dificultad que entrañaba identificar las diferentes fases que pueden estar presentes en una sesión de enseñanza o lección (van Lier, 1988). Es por ello que, para poder analizar todos los aspectos que en ella se desarrollan es necesario tener en cuenta que en esta se suceden diferentes acciones que implican diferentes actitudes de sus participantes.

### **6.2.1. La clase. Estructura de una lección**

La necesidad de establecer unos límites claros entre las diferentes fases presentes en una sesión de enseñanza-aprendizaje viene impuesta por dos aspectos:

1. Porque de esta forma se facilita el estudio de los datos al disponer de unidades menores a la lección o clase. Estas unidades aparecen como tales en el discurso de los profesores y son, por tanto, categorías mentales que ellos manejan para reflexionar sobre su actuación (Woods, 1996).

2. Porque los profesores perciben —según las declaraciones de nuestros informantes— que las clases están formadas por diferentes fases y que, dependiendo de en cuál de ellas se encuentren, utilizan un modo de hablar diferente. Los profesores conciben la clase como una sucesión de momentos que presenta características diferentes y eso les lleva a utilizar el discurso de un modo diferente. Tomemos como referencia lo expuesto por el sujeto P3,

"Normalmente mi forma de hablar varía según la secuencia de clase en la que me encuentre. Creo que en la introducción gramatical o en los ejercicios controlo mucho más que cuando hablo de forma informal con los estudiantes"

Por ello, si se pretende estudiar las modificaciones presentes en el discurso del profesor, de debe atender a las distintas fases presentes en una clase, ya que entre los profesores circula la creencia de que existen diferencias en su actuación discursiva que dependen de la fase de la clase que esté transcurriendo.

### **6.2.2. Fases presentes en las sesiones analizadas**

En este estudio se toma como punto de partida para analizar la estructura de las sesiones de enseñanza-aprendizaje grabadas la caracterización de van Lier (1988), la cual ha sido transformada a partir del análisis de las transcripciones, y de los comentarios realizados por los profesores acerca de su percepción de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de las adaptaciones llevadas a cabo se mantiene la idea fundamental de su caracterización, como este autor indica, las lecciones se articulan alrededor de los diferentes tipos de interacción que se establecen en el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

Presentamos a continuación el diagrama con el que van Lier (1988: 156) ilustra los diferentes tipos de orientación, hacia el tema o hacia la actividad, que pueden darse en una lección y que a través de su interrelación e interacción configuran la estructura de ésta.

2 telling -	+ <b>Topic</b> 3 instructing (eliciting) +
1 talking -	<b>Activity</b> 4 drilling (playing)

Diagrama 1 Diferentes tipos de orientación en la interacción (van Lier, 1988)

Como puede apreciarse en el diagrama la caracterización de las diferentes fases de una sesión de enseñanza-aprendizaje se establece a partir de la antinomia +/- orientado hacia el tema, +/- orientado hacia la actividad.

En este estudio se mantiene la caracterización ideada por van Lier, aunque se ha hecho corresponder esa caracterización de la interacción con las fases presentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje analizadas. Su caracterización permite desglosar esos cuatro tipos de interacción en tantos como sean necesarios. Si en las transcripciones se aprecian otras fases que presentan unos límites claros que permiten identificarlas con objetivos previstos por el profesor, y si, además, los profesores consultados en sus manifestaciones incluyen otras fases que no aparecen en el modelo seguido, parece conveniente ampliar esa caracterización para, de esa forma, poder contemplar unidades menores a las que él propone. Es por ello que los cuatro tipos de interacción posibles propuestos por este autor los hemos desglosado en ocho, esta división no afecta a la idea principal de la descripción expuesta por van Lier. A continuación presentamos la clasificación que se va a utilizar en este estudio y su correspondencia con la del autor mencionado.

1. Discurso Social (**DS**). Es la que él considera menos orientada hacia las actividades y el tema. En nuestro corpus se corresponde con las pequeñas charlas que surgen,

principalmente, al principio de algunas de las sesiones. Aunque esta fase puede aparecer en cualquier otro momento de la sesión de enseñanza-aprendizaje, esto ha sido poco frecuente en los datos que forman el corpus. Otra fase relacionada con la anterior, y que apenas ha estado presente en nuestro corpus, es la de Manejo de clase (**Man. Clase**), en la que el profesor emite producciones que tienen como objetivo conducir la vida del aula.

2. La considerada por van Lier como más orientada hacia el tema y menos orientada hacia las actividades, la hemos desglosado en diferentes tipos. Por un lado, la presentación de información: Presentación de contenidos Gramaticales (**P.Gr**) e Presentación de Vocabulario (**P.Vo**). Pero creemos, además, que puede darse otro tipo de presentación como la de información de aspectos culturales (que no se ha tenido en cuenta por no aparecer en el corpus).

3. Dentro de lo que van Lier clasifica como "Más orientado hacia el tema, más orientado hacia la actividad" estarían las Prácticas semicontroladas o libres de las cuales no se producen ejemplos en nuestro corpus de datos, aunque los profesores las mencionen en las entrevistas a las que fueron sometidos.

4. El punto que van Lier la presenta como más orientada hacia la actividad y menos orientada hacia el tema, la hemos dividido en cuatro para facilitar el estudio de los datos, ya que en muchas ocasiones en algunas sesiones aparecen claramente diferenciadas como cuatro tipos de interacción separadas con cierre y apertura.

4.1. La fase de Práctica Controlada (**Pr.C**) que consiste en la práctica de estructuras que se realiza de forma mecánica; es una práctica intensiva y controlada de estructuras lingüísticas, mediante repeticiones y ejercicios de sustitución de alguno de los elementos, con la finalidad de mecanizar y fijar estructuras morfosintácticas o el léxico<sup>38</sup>.

4.2. La fase de Corrección (**Cor**) que consiste, como su nombre indica, en la corrección realizada por el profesor como reacción a errores producidos por los alumnos. Esta fase puede aparecer con unos límites claros —explícitos a través de los marcadores del discurso—en el interior de una sesión lo que permite considerarla

---

<sup>38</sup>. Esta fase también es llamada 'Práctica de estructuras mecánica'. (M. Mas et al. 1987)



como tal; o, por el contrario, puede aparecer en el interior de otra fase formando una subfase subordinada.

4.3. La fase de Instrucciones (**Ins**) en la que la interacción posibilita la realización de las diferentes actividades.

4.4. La fase de Modelaje (**Mod**) de actividades, interacción que pueden realizar de forma conjunta profesor y estudiantes y que proporciona modelos a los estudiantes antes de pasar a la realización de las actividades.

A continuación presentamos un diagrama que ilustra las adaptaciones realizadas sobre la caracterización de van Lier.

<p>+</p> <p><b>Presentación Gramatical</b></p> <p><b>Presentación de Vocabulario</b></p> <p>Presentación de contenidos culturales</p> <p>-</p>	<p><b>Tema</b></p> <p>Práctica Semicontrolada</p> <p>Práctica Libre</p> <p>+</p>
<p><b>Discurso Social</b></p> <p><b>Manejo de Clase</b></p> <p>-</p>	<p><b>Actividad</b></p> <p><b>Instrucciones</b></p> <p><b>Modelaje</b></p> <p><b>Práctica Controlada</b></p> <p><b>Corrección</b></p> <p>-</p>

Diagrama 2 Diferentes tipos de orientación en la interacción en las sesiones analizadas

### 6.2.2.1. Estructura de las sesiones objeto de estudio

Si en el apartado anterior se ha retomado el marco teórico utilizado para analizar los constituyentes que estructuran las diferentes sesiones, veamos en este punto la aplicación de ese modelo con el objeto de analizar qué características presentan las sesiones de los sujetos observados. En este apartado, pues, nos ocupamos del análisis de la estructura de cada sesión. Es importante describir de forma clara el contexto en el que se ha generado el discurso objeto de estudio, dada la estrecha relación existente entre ambos; además, también ha de tenerse en cuenta que el discurso del profesor es, en todo momento, el hilo conductor de la sesión aun cuando a su alrededor se trence una sucesión de discursos gracias a los cuales se configura el discurso didáctico.

A priori era previsible que las sesiones, en cuanto a forma, fueran similares, ya que todos los sujetos tenían como objetivo común introducir estructuras gramaticales y el nivel de los estudiantes era similar (recordemos que en todos los grupos los alumnos son principiantes, con un nivel bajo de conocimientos de español). Es por ello por lo que se esperaba encontrar un esquema de clase similar a los que presentan los teóricos de la metodología didáctica: Presentación de contenidos, prácticas de esos contenidos que van de actividades de más a controladas a menos controladas (Alcaraz et. alt., 1993; Alonso, 1994; Candlin, 1994; Estaire y Zanón, 1990; Giovannini, 1996; Richards y Lockhart, 1994; Sánchez, 1997 y Stern, 1983). Sin embargo, debido a la experiencia en el aula de los diferentes sujetos y a sus percepciones de los problemas de algunos estudiantes para poder seguir el ritmo de sus explicaciones; así como, los diferentes estilos de cada sujeto para estructurar la sesión, se ha obtenido una rica variedad de 'puestas en escena'. Aun existiendo diferencias entre cada una de las sesiones analizadas, pueden establecerse relaciones entre ellas, ya que tras un primer acercamiento a las transcripciones se aprecia que todas ellas tienen como característica común el poseer una estructura bien definida a partir de diferentes tipos de interacción y diferentes usos de estrategias discursivas, lo que obliga a considerar si ésta se repite, o si por el contrario es única para cada sesión.

#### **6.2.2.1.1. Las fases**

Las fases que presentamos a continuación no son las únicas posibles en una clase de lengua extranjera, sino que son las que aparecen en las sesiones analizadas<sup>39</sup>. Las fases

---

<sup>39</sup>El nombre dado a cada una de las fases se corresponde, en la mayoría de los casos, con la terminología utilizada por los profesores al hablar de sus clases; ya que éstos diferencian en la sesión de enseñanza-aprendizaje diferentes fases a las que les asignan un nombre (mirar apéndice "sobre las encuestas"). Los nombres dados por estos sujetos son los siguientes:

1. 'Presentación Gramatical', para la presentación de nuevas estructuras gramaticales;
2. 'Presentación de Vocabulario', para la presentación de nuevos elementos léxicos;
3. 'Ejercicios', para la realización de ejercicios controlados;
4. 'Práctica Semicontrolada', para la realización de ejercicios de expresión más libre que los anteriores;
5. 'Corrección', para la corrección de ejercicios;
6. 'Charla Informal', para el discurso no planificado.

Los profesores sólo mencionaron seis de las ocho fases configuradoras de las sesiones objeto de análisis; pero, tras analizar los datos pudo apreciarse que era necesario remodelar la información dada por éstos ya que no se adecuaba a la información que podía extraerse de las sesiones grabadas. También ha de decirse que existe una pequeña variación, en cuanto al nombre dado a lo que los profesores llaman 'Charla Informal', ya que nosotros hemos optado por el nombre de 'Discurso Social'.

Las fases no mencionadas por los profesores son la fase de 'Modelaje' (el espacio existente entre las instrucciones y la actividad. Ésta sirve para proporcionar a los alumnos modelos o ejemplos de qué tipo de enunciados se espera que produzcan para llevar a cabo la actividad propuesta por el profesor); y la fase de 'Manejo de clase' (los momentos en los que el discurso del profesor tiene como objetivo exponer algunos

encontradas en las grabaciones son las siguientes (entre paréntesis se muestra como serán nominadas a partir de ahora):

- A- Discurso Social (**DS**)
- B- Presentación Gramatical (**P.Gr**)
- C- Presentación de Vocabulario (**P.Vo**)
- D- Instrucciones (**Ins**)
- E- Modelaje (**Mod**)
- F- Práctica Controlada (**Pr.C**).
- G- Corrección (**Cor**)
- H- Manejo de clase (**Man de clase**)

### **A. El orden de las fases**

Estos discursos aun teniendo un objetivo común: presentar unos contenidos y practicarlos para facilitar el aprendizaje, varían en su realización de unas sesiones a otras. Aunque pueda parecer que el orden en el que se desarrolla una sesión de enseñanza-aprendizaje deba ser algo fijo e inamovible, los sujetos cuyo discurso se está analizando demuestran lo contrario con su actuación discursiva<sup>40</sup>. Las fases enumeradas anteriormente no aparecen en cada uno de los discursos de los diferentes sujetos, es por ello que las sesiones analizadas presentan estructuras diferentes —como ya se ha adelantado—.

Veamos en primer lugar la estructura de las sesiones de los diferentes sujetos según las fases presentes en las mismas, para a partir de ésta analizar las sesiones atendiendo al orden en el que se presentan cada una de las fases.

---

aspectos relacionados con la vida del aula, alejándose para ello de los objetivos de enseñanza y de las actividades que se realizan para su aprendizaje. Esta fase sólo se ha estado presente en el la sesión del sujeto P10, por lo que no aparece en las tablas y cuadros que establecen comparaciones o relaciones entre las sesiones en general).

<sup>40</sup>No es tema de este trabajo valorar si un orden en la puesta en escena de las diferentes fases es mejor que otro porque parece, por las respuestas ofrecidas por los alumnos —como irá viéndose a lo largo del capítulo—, que los objetivos de enseñanza previstos por el profesor se cumplen; además nuestro objetivo de investigación es el estudio de la estructura de estas sesiones de enseñanza, sin entrar a emitir juicios de valor.

Fases presentes en cada sesión							
Sujetos	DS	P.Gr	P.Vo	Ins	Mod	Pr.C	Cor
P1	X	X		X	X	X	
P2		X		X	X	X	
P3	X	X	X	X	X	X	
P4	X			X		X	X
P5	X	X		X		X	
P6	X	X		X	X	X	X
P7		X		X		X	X
P8		X		X		X	X
P9		X	X	X		X	
P10		X	X				

Cuadro 1. Fases presentes en cada una de las sesiones

A la vista del cuadro 2 pueden observarse los datos que son coincidentes en la mayoría de las sesiones, cuyos discursos son objeto de análisis, debido a la presencia de algunas fases. Las fases de Ins, Pr.C, e P.Gr son las que aparecen con mayor frecuencia, ya que están presentes en 9 de las 10 sesiones analizadas. A continuación se encuentra la fase de DS presente en 5 sesiones y la de Cor y Mod en 4. En último lugar, la fase con menor índice de frecuencia es la de P.Vo que sólo aparece en tres de las diez sesiones grabadas.

La primera pregunta que surge tras observar el cuadro 1 es por qué la fase de P.Vo aparece con menos frecuencia. La presencia o ausencia de esta fase, en muchas ocasiones, parece estar condicionada por el nivel de los alumnos. Aunque podamos pensar que si los alumnos disponen de un caudal léxico mínimo, lo lógico sería trabajar más este aspecto e intentar aprovechar cualquier ocasión para introducir vocabulario nuevo, normalmente no sucede así. Existe la creencia, bastante extendida entre los profesores de lenguas extranjeras, de que no debe introducirse demasiado vocabulario en cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje<sup>41</sup>. Por lo que la presentación de vocabulario en pocas ocasiones coincide con la

<sup>41</sup>. Esta idea ha sido expresada por alguno de los formadores que han sido responsables de la formación de los sujetos cuyo discurso está analizándose. También esta idea aparece en un manual de formación de profesores de inglés como lengua extranjera, M. Finocchiaro (1958/1969: 242), "Current experimentation indicates, however, that with the normal young adult learner no more than eight words can be learned effectively at any one time. In other words, if in a reading lesson, for example, there are twenty new words, the teacher might present seven words toward the beginning of the session with the appropriate segment of the reading lesson; the next seven after several minutes; and six toward the end of the hour."

introducción de estructuras nuevas. La idea latente entre los informantes es que la presentación de vocabulario desconocido para los alumnos debe controlarse ya que en el caso contrario éstos no lo asimilarían. Esto explica que si el objetivo de ellos es presentar contenidos gramaticales, utilicen vocabulario conocido por los alumnos.

Como puede observarse la estructura predominante en estas sesiones parece coincidir con la idea expuesta por van Lier (Op. cit.) la interacción que predomina en una lección es la "menos orientada hacia el tema, más orientada hacia la actividad". Aunque también hay que destacar la elevada frecuencia de aparición de la P.Gr. Es necesario examinar con más detalle cada una de las sesiones para ver si esta idea se confirma.

Al analizar el orden en el que se presentan las diferentes fases de la lección en cada una de las sesiones de los sujetos observados se aprecia una gran variedad. Contrariamente a lo que pudiera pensarse el orden en el que se estructura una lección no siempre responde al patrón ideal predicado por algunos enfoques o métodos (como los estructuralistas, los nocional-funcionales o los comunicativos): Discurso social; Presentación de información nueva; Instrucciones; Modelaje de actividades; Práctica Controlada, semilibre y libre; y Corrección. Estas fases pueden aparecer en combinaciones y número diferentes, dependiendo de diversos factores como los objetivos concretos del profesor, de su estilo didáctico, de los materiales de que se sirva, de la dificultad que conlleve el tema que esté trabajándose, de la interacción con el grupo-clase, etc.

Veamos cuál ha sido el orden en el que se han presentado las diferentes fases en cada una de las sesiones, para a continuación comentar la presencia de cada una de las fases en los discursos de los diferentes sujetos, atendiendo al orden en el que aparecen estas en cada uno de los discursos.

Orden de las fases en cada sesión														
P1	DS	Ins	Pr.C	Ins	Pr.C	P.Gr	Ins	Mod						
P2	Pr.C	P.Gr	Pr.C	P.Gr	Pr.C	Ins	Pr.C	Ins	Mod	Pr.C	Mod	Ins		
P3	DS	P.Gr	Pr.C	P.Vo	Ins	Mod	Ins							
P4	DS	Cor	DS	Cor	Ins	Pr.C	Ins	Pr.C	DS	Cor	DS	Ins	Pr.C	Ins
P5	DS	Ins	DS	P.Gr	DS	P.Gr	Ins	P.Gr	Pr.C	Ins	Pr.C			
P6	Ins	Mod	Ins	DS	Ins	Pr.C	DS	Pr.C	Cor	P.Gr	Ins			
P7	Cor	Ins	Pr.C	P.Gr	Pr.C	P.Gr								
P8	Cor	Pr.C	Ins	Pr.C	P.Gr	Pr.C	P.Gr	Ins	Pr.C					
P9	P.Vo	P.Gr	Pr.C	P.Vo	Pr.C	Ins								
P10	P.Vo	P.Gr												

Cuadro 2. Orden de las fases en cada una de las sesiones

### Discurso Social

La fase de DS que, previsiblemente, debiera encontrarse al inicio de cada sesión según las normas socioculturales, sólo aparece en esta posición en el discurso de cuatro sujetos: P1, P3, P4, P5, los demás inician sus sesiones señalando el inicio. Esta fase está presente también en el transcurso de las sesiones de los sujetos P4, P5 y P6, en la sesión del primero en 3 ocasiones, y en las de los otros dos, en 2. En las sesiones de los sujetos P4 y P5 es en las que aparece con mayor frecuencia presentándose en el primero en 4 ocasiones y en el segundo en 3.

Las sesiones de P3 y P4 hacen referencia al fin de semana porque la grabación se ha realizado un lunes. En las dos sesiones la interacción se desarrolla entre el profesor y el grupo clase. Lo mismo sucede en la sesión de P5, la interacción se realiza entre el profesor y los estudiantes, el tema en este caso es el tiempo. En la sesión del sujeto P1 el DS se establece entre el profesor y un estudiante. El tema de esta última interacción es el interés del profesor por saber por qué el estudiante con el que se lleva a cabo el intercambio comunicativo ha llegado tarde.

La presencia de esta fase parece que dota las sesiones en las que se presenta de un clima más distendido. Por un lado, se observa que el profesor además de interesarse por los contenidos, muestra interés por los alumnos, por su vida social fuera del aula. En las

preguntas que hace el profesor al grupo clase para saber, por ejemplo, qué tal les ha ido el fin de semana, la respuesta es imprevisible. Son preguntas de respuesta abierta en las que no está practicándose ninguna estructura concreta, ni ningún elemento léxico, los alumnos tienen libertad para explicar lo que quieran, y esto en la situación de clase —al menos en las sesiones observadas— pocas veces sucede. Es a través de esta fase y de las preguntas que en ella aparecen que se producen casi las únicas oportunidades que tienen los alumnos de estar expuestos a preguntas abiertas, con las que se espera de ellos respuestas elaboradas, que les proporcionen la oportunidad de practicar la lengua meta de una forma menos controlada, al margen de las estructuras gramaticales que se estén practicando. La importancia, pues, de este tipo de intercambio, debido a las preguntas que incluyen, reside en que el alumno puede escoger tanto el vocabulario como las estructuras que ha de utilizar para contestar, aunque no el contenido que sigue estando controlado por el profesor<sup>42</sup>.

Como ya se ha dicho, la presencia de la fase de DS en la sesión de enseñanza-aprendizaje motiva la aparición de preguntas referenciales que posibilitan que los alumnos produzcan discurso de una forma menos controlada. Sin embargo, la presencia de esta fase también puede acarrear algunos problemas, debido al desequilibrio entre la competencia lingüística del profesor y la de los alumnos. Fijémonos en el inicio de la sesión del sujeto P1 (ver apéndice de transcripciones). En esta sesión, el profesor intenta iniciar una conversación de un tema no establecido y de estructuras no seleccionadas previamente con un estudiante. El profesor y el estudiante han de servirse de diferentes estrategias conversacionales (repeticiones y reformulaciones, especialmente) para evitar que se produzca un bloqueo comunicativo<sup>43</sup>.

Obsérvese que en las sesiones de los sujetos P4 y P5 (ver cuadro 3), iniciadas con la fase de DS, ésta aparece también durante su desarrollo en tres ocasiones en la primera y en dos

---

<sup>42</sup>. Estas preguntas que se llevan a cabo en la fase de DS son las que más acercan el discurso del aula al discurso propio de otras situaciones comunicativas en contextos no institucionalizados. Las preguntas referenciales (Long y Sato 1983) se dan con mucha menos frecuencia en la situación de enseñanza-aprendizaje que en otras situaciones sociales. Esta característica (presencia/ausencia de preguntas referenciales) se ha utilizado como indicador para caracterizar el habla propio de las clases, en general, y de las de lenguas extranjeras, en particular (P. Seedhouse, 1996; S. Thornbury, 1996; R. Cullen, 1998; entre otros).

<sup>43</sup>. Para una visión más amplia sobre este tema remitimos a nuestro trabajo González y Llobera (1998) "Estrategias para mantener la comunicación entre alumnos de niveles principiantes y profesores: discursos generados por profesores y alumnos en el aula de ELE" comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional de Aesla, Universidad de la Rioja, Logroño (en prensa).

ocasiones en la segunda; los alumnos interrumpen el transcurso normal de la sesión para producir muestras de lengua espontánea y éste —no lo olvidemos— es el objetivo final de la enseñanza de lenguas, que el alumno sea capaz de expresarse en la lengua meta en cualquier situación comunicativa. No es posible establecer generalizaciones a partir de los datos que poseemos, pero sí es importante insistir en esta idea: **sólo ha aparecido discurso espontáneo de tema no académico iniciado por los estudiantes, apartándose del tema central de la lección, en las sesiones en las que este tipo de discurso es motivado previamente por el profesor; es decir, en las sesiones en las que el profesor intenta reproducir en el aula un tipo de discurso que es propio de las situaciones comunicativas espontáneas que se dan fuera de la institución escolar.**

#### Presentación de vocabulario

Ésta es una de las fases que aparece con menor frecuencia en las sesiones analizadas: sólo en tres de ellas, en la de P3, P9 y P10. Dos de los sujetos, P9 y P10, inician su sesión con la fase de Presentación de Vocabulario. Pero, cómo podrá verse en el apartado dedicado a esta fase, aunque los profesores no hayan previsto incluir esta fase en el desarrollo de su sesión, en algunas ocasiones necesitan detener el transcurso normal de alguna fase para aclarar dudas relacionadas con el vocabulario.

En la sesión del sujeto P9 la presencia de esta fase nace de la necesidad que siente el profesor de asegurarse de que los estudiantes conocen los términos que se manejarán en la fase de Presentación gramatical. Tras esta fase de P.Vo el profesor no realiza ninguna actividad para practicar el vocabulario presentado, sino que directamente pasa a la siguiente fase. El que no aparezca una fase de Pr.C se interpreta como que el objetivo de enseñanza de este sujeto en ese momento no es el nuevo vocabulario, sino que éste es un mero instrumento posibilitador de la comprensión de los contenidos gramaticales: prima la introducción de contenidos gramaticales sobre el vocabulario.

En cambio, en la sesión del sujeto P10 la fase de P.Vo. constituye casi todo el contenido de la sesión. La sesión del sujeto P10 merece especial atención por las diferencias que presenta respecto al resto de los discursos de los sujetos estudiados: Es el único que utiliza la mayor parte del tiempo en una sola fase sin que en ésta se den alternancias con otras diferentes.



En la sesión del sujeto P3 la fase de P.Vo está incrustada entre las fases de Pr.C y de Ins, la presencia, pues, de esta fase se justifica por la suposición del profesor de que el léxico que aparece en la tarea que deben realizar los alumnos entraña cierta dificultad. Este sujeto con ella se asegura de que el vocabulario no sea un inconveniente para realizar la actividad. Igual sucede la segunda vez que aparece esta fase en la sesión del sujeto P3, ya que ésta vuelve a presentarse ante una Pr.C.

**Como hemos visto la fase de P.Vo. se presenta como una fase subordinada a otras fases de la clase. Esta aparece previamente a la fase de I. Gr (sujeto P9) o ante una Pr.C (sujeto P3). A pesar del consenso existente entre los profesores de lengua acerca de la importancia de saber vocabulario (¿¿Willis), priman, en estas sesiones, los objetivos de tipo gramatical.**

#### Presentación Gramatical

La fase de P.Gr es una de las que se presenta con mayor frecuencia en las sesiones, aunque el orden en el que aparece varía de una sesión a otra. Al mirar el cuadro, puede observarse que en algunas sesiones ésta se da tras el DS (P3, P5), en otras, tras una Pr.C. (P1, P2, P7, P8); en dos, tras la P.Vo (P9, P10); y, tras una Cor (P6).

También existen diferencias en cuanto a la forma de presentación de esta fase. Los sujetos P1 y P7 extraen la información gramatical a partir de un texto y ejercicios de comprensión sobre éste. Estas sesiones presentan el esquema: Ins, Pr.C, P.Gr. Estos dos sujetos no presentan los contenidos gramaticales de una forma directa, sino que a partir de la interacción entre el texto/tarea-profesor-estudiantes *sonscan*<sup>44</sup> del grupo clase la información que será objeto de estudio de esa sesión. Aunque en las sesiones de los demás sujetos, durante el desarrollo de la P.Gr también se *sonsaque* la información por medio de la interacción con los estudiantes, no se hace a partir de un texto dado, sino a partir de la presentación del tema; el profesor se responsabiliza de presentar el nuevo objetivo de enseñanza. También hay que mencionar la sesión del sujeto P10, ya que en la presentación de la información gramatical no participan los estudiantes.

---

<sup>44</sup> Entre los profesores de español como lengua extranjera es frecuente el uso del verbo \**elicitar* como adaptación del inglés *elicit*, en este trabajo se ha optado por utilizar diferentes términos castellano 'sonscar' o 'sondear', según convenga, por no haber encontrado otra traducción más adecuada, aunque éstos no sean de uso frecuente entre los docentes.

### Instrucciones

Antes de iniciar el estudio de las sesiones, pensábamos que era presumible que la fase de Ins se presentara siempre ante una Pr.C. Veamos en los casos en los que esto no sucede: en cinco sesiones (P2, P3, P7, P8 y P9) los profesores tras la P.Gr inician una práctica oral que consiste en una serie de preguntas dirigidas por el profesor a los alumnos, éstas se presentan de forma directa, a veces ni tan siquiera hay un elemento lingüístico que, a modo de marcador, establezca el cambio de fase. El siguiente ejemplo sirve de ilustración a lo dicho.

P8 (138-143)

*P: el gerundio son las formas que terminan en ando iendo*

*¿sí?*

*el gerundio (.) de los verbos que terminan en ar (.) terminan ando*

*los que terminan en er (.) iendo los que terminan en ir igual iendo*

*¿sí?*

*Miriam qué está haciendo Alfonso*

Como puede observarse entre el final de la P.Gr (142) y el inicio de la Pr.C (143) este sujeto no emite ninguna producción a modo de instrucción o que presente el cambio de fase. El segundo *¿sí?* emitido por este sujeto en ese contexto, tras una explicación se interpreta como una pregunta de comprobación con la que el profesor comprueba si es seguido por los estudiantes, igual que con el primer *¿sí?*. Aunque también puede asignársele a esa producción una doble función, además de ser una pregunta de comprobación, está indicando que la explicación ha terminado por lo que también puede interpretarse como un marcador de cambio de fase. Aun así, considerando que el límite entre las fases se establece, se constata la ausencia de Ins.

### Modelaje

Esta fase facilita la realización de la tarea a los estudiantes. El profesor en esta fase, en interacción o no con los estudiantes, muestra cómo ha de realizarse la actividad que él ha propuesto. El modelaje de actividades además de para ejemplificar, sirve para examinar las posibles interpretaciones, por parte de los alumnos, de las instrucciones dadas por el profesor.

Tras lo dicho, sería previsible que esta fase apareciera ante todas las Pr.C en las diferentes sesiones; es decir, tendría que haber una presencia equilibrada de ambas fases. Ésta, pues, debería presentarse tras las Ins, y ante la Pr.C, pero esto no sucede así. En el total de las sesiones, la fase de Mod aparece en 5 ocasiones frente a la de Pr.C que lo hace en 23. En la mayoría de las actividades se pasa directamente de las Ins a la Pr.C, omitiéndose la fase de Mod. Los únicos sujetos que incluyen esta fase son P1, P2 y P3.

La presencia/ausencia de esta fase, como se verá más adelante, está directamente relacionada con el tipo de actividad que se lleva a cabo. Ésta se omite si la actividad ya es conocida por los estudiantes y aparece cuando la actividad es nueva o cuando el profesor cree que ésta entraña cierta dificultad.

#### Práctica Controlada

Esta es la fase que se presenta con mayor frecuencia en los discursos de los diferentes sujetos, si se exceptúa la sesión de P10, en todas las sesiones aparece. Esto es debido, por un lado, al carácter práctico de las sesiones, en éstas se intenta dar mayor protagonismo al estudiante a través de sus producciones; y, por otro lado, a la creencia de los profesores de que la interacción permite comprobar si los estudiantes asimilan la nueva información. Esta fase ofrece la oportunidad a los alumnos de que produzcan lengua, aunque sean muestras de lengua muy controladas ceñidas a los objetivos de enseñanza de cada sesión.

Como puede verse en el cuadro 3, tras una Presentación, siempre hay una Pr.C y, excepto en la sesión del sujeto P3, esta fase aparece en más de una ocasión. En las sesiones de los sujetos P1, P5, P6, P7 y P9 se presenta en dos ocasiones, en P4 en tres, en P8 en cuatro y el máximo es en la sesión de P2, en cinco.

La presencia/ausencia de esta fase da a las sesiones de enseñanza-aprendizaje mayor o menor dinamismo y un ritmo más o menos lento, debido al juego de intercambios que se establece en el aula entre el profesor y el grupo clase y entre los diferentes participantes.

#### Corrección

La fase de Cor sólo se presenta tras la ejecución de ejercicios escritos, tras la realización de actividades orales ésta se hace de forma inmediata, cuando aparecen los errores. Por ello

esta fase se supedita a la de ejercicios, realizándose en ocasiones de forma simultánea. Hay una corrección inmediata en la mayoría de los casos, ya que se realiza un gran número de ejercicios orales. Como podrá apreciarse en el análisis de esta fase en las sesiones analizadas las correcciones que se realizan parte casi exclusivamente del profesor hacia las producciones de los alumnos, y el objetivo de estas es reparar problemas relacionados con cuestiones formales. Por las características de las sesiones, por la ausencia de tareas que impliquen un uso significativo de la lengua, no se han presentado correcciones que tengan como objetivo resolver problemas que afecten al uso interactivo de la lengua que pudieran haber planteado problemas de comunicación entre los diferentes participantes (L. van Lier, 1988).

Las sesiones de los sujetos P7 y P8, constituyen excepciones a lo afirmado anteriormente, se inician con la fase de Cor de ejercicios. Se trata, en estos casos, de la corrección de deberes que los estudiantes han realizado fuera del tiempo de clase para practicar los contenidos trabajados en días anteriores. Estas sesiones se desarrollan de forma similar en cuanto al orden en el que aparecen las diferentes fases; la única diferencia es la presencia en la sesión del sujeto P8 de una fase de Ins a la que no le sigue una tarea en la grabación, ni una corrección (esto es debido a que los estudiantes realizan la actividad en silencio y la profesora hace la corrección de forma individual en interacción con cada estudiante, y al alejarse de la grabadora esta corrección no queda registrada).

Tras este primer acercamiento a los datos, se ha podido observar que no todas las fases se presentan igual número de veces. Hay un objetivo de enseñanza, el que se introduce en cada sesión, presentado en la fase de P.Gr, alrededor del cual se articulan las demás fases. Este tema es el que estructura cada una de las sesiones. Esta fase de presentación puede ser única en cada sesión o presentarse de forma parcelada, según la dificultad del tema que esté trabajándose. El profesor puede seleccionar un punto de un tema, presentarlo, practicarlo y tras comprobar que ya no entraña dificultad para el grupo pasar al siguiente punto. La sesión del sujeto P8 (ver cuadro 3) puede servir como ejemplo, éste introduce en su sesión la perífrasis de duración o presente progresivo; primero presenta los gerundios regulares, los practican y más tarde introduce los gerundios irregulares, tras lo que hay otra práctica. O el sujeto P2 que primero presenta la forma del Pretérito perfecto, a continuación la practican oralmente de forma conjunta el profesor y el grupo clase, más tarde introduce su uso, tras lo cual vuelve a haber otra actividad práctica.

La presentación de información nueva puede practicarse con un número indeterminado de actividades, tantas como el profesor crea conveniente. Es por ello que la fase de Pr.C y la de Ins aparecen con más frecuencia que la de introducción de contenidos.

En varias sesiones se aprecia que hay fases que aparecen incrustadas en otras; es decir, una fase queda interrumpida por el inicio de otra, para posteriormente retomar la primera. Esto se ha producido por dos motivos diferentes:

1. En las sesiones de los sujetos P4, P5 y P6 se interrumpe la fase de Cor (P4), la de I. Gr (P5) y la de Pr.C (P6), intercalando una fase de DS en los tres casos. La presencia del DS aleja al profesor del objetivo de enseñanza.
2. En la sesión del sujeto P2 cuando parece que ya se ha terminado la fase de Ins, éste pasa a la fase de Mod pero la falta de reacción por parte del grupo le hace retomar la fase de Ins. La interrupción se realiza para garantizar la comprensión de lo que está realizándose.

Aunque hay diferencias en las fases de la clase, en cuanto a número y orden de presentación, no la hay en la forma en la que éstas se desarrollan. Los sujetos se sirven de la interacción constante con el grupo clase para llevar a cabo las distintas fases (todas presentan el esquema pregunta-respuesta-reacción, como se verá más adelante).

## **B. Transición de una fase a otra**

Como ya se dijo, todas las sesiones registradas se estructuran a partir de la sucesión de diferentes fases. La transición de una fase a otra queda delimitada de dos formas diferentes: una explícita en el nivel discursivo, mediante el uso de unos elementos lingüísticos ("*bueno*", "*vale* ") que realizan una función indicadora de cambio<sup>45</sup>. De este modo los discursos presentan unos indicadores claros que limitan el final de una fase y el inicio de la siguiente, avisando así al grupo clase del cambio de tema o actividad que se produce; al mismo

---

<sup>45</sup>Como ya quedó expuesto en otro punto de este trabajo, se han seguido los estudios de Briz (1993a, 1993b, 1993c y 1995), especialmente, sobre lengua oral para la caracterización de los marcadores metadiscursivos que aparecen en los datos que están analizándose. De este autor nos interesa especialmente la caracterización que hace de tales elementos para el análisis de la lengua castellana. Así mismo también se han tenido en cuenta las aportaciones hechas por Sinclair y Coulthard (1975) y de Fanselow (1987) al análisis de la interacción en el sobre los elementos que se utilizan para la transición entre fases.

tiempo que se dota a la sesión de una estructura que facilita a los estudiantes su seguimiento<sup>46</sup>.

La otra forma de marcar la transición entre fases es brusca, sin la presencia de esos marcadores: el cambio de actividad indica el paso de una fase a otra. La única señal lingüística que obtienen los estudiantes, en este caso, del final de una fase y el inicio de la siguiente, es el cambio de tema o el inicio de una actividad nueva.

Presentamos a continuación las funciones de los marcadores metadiscursivos de los discursos de los diferentes sujetos, atendiendo al lugar que ocupan en la sesión de enseñanza-aprendizaje, a su objetivo y a su función:

1. Cuando aparecen marcando el límite entre las diferentes fases de cada sesión, al final de una intervención y precediendo a la introducción de una nueva actividad o un cambio de tema, explicitan el cambio que está produciéndose.
2. Cuando aparecen en el interior de una misma fase:
  - Marcan el fin de una subfase. Hay actividades o introducciones que para su realización, dada su complejidad, el profesor las divide en unidades menores.
  - Facilitan la comprensión de la explicación que se está llevando a cabo o la tarea que está realizándose.
  - Marcan el final de una interacción con un estudiante, anunciando el cambio de interlocutor.

El cuadro nº4 resume lo expuesto anteriormente acerca de los marcadores metadiscursivos, teniendo en cuenta la posición que ocupan, su función y su objetivo.

---

<sup>46</sup> En este trabajo, por la naturaleza de los datos, sólo se contemplan los marcadores lingüísticos, aunque somos conscientes de que éstos coexisten con marcadores no lingüísticos.

Marcadores metadiscursivos		
LUGAR	FUNCIÓN	OBJETIVO
Final de fase	Marcar el límite de fase	Cambiar de tema Introducir una acción
Interior de fase	Marcar el límite de una subfase Facilitar la comprensión  Marcar el límite de una interacción	Cambiar de ejercicio Resumir la información Cambiar de estrategia Facilitar el avance informativo Cambiar de interlocutores

Cuadro 4. Diferentes usos de los marcadores metadiscursivos encontrados en las sesiones

En los siguientes puntos se analizan con más detenimiento la presencia de estos marcadores en las sesiones registradas.

### **C. Marcadores que limitan fases**

En primer lugar, interesa analizar cómo se ha realizado la transición de una fase a otra para establecer si existen pautas comunes de comportamiento lingüístico para el cierre de una fase y la apertura de la siguiente. En segundo lugar, se analiza cómo transcurren las diferentes fases con el objetivo de ver qué función específica cumplen los marcadores utilizados en el interior de cada una de ellas.

Para el análisis de los diferentes discursos desde esta perspectiva, se han buscado las producciones lingüísticas que marcan el límite entre cada una de las fases, aunque algunas transiciones entre fases se realizan sin la presencia de elementos lingüísticos que establezcan el final de un tema o actividad y anuncien el comienzo del siguiente.

Presentamos a continuación un cuadro en el que se informa de la frecuencia con la que se ha utilizado cada una de las formas con las que puede establecerse el cambio de fase, y el porcentaje que eso representa del total de fases que se han llevado a cabo.

<b>Transiciones de fase marcadas y no marcadas</b>				
Sujetos	Fases	Límite marcado	Límite no marcado	Porcentaje del uso de marcadores
P1	7	5	2	71,42%
P2	11	9	2	81,89%
P3	6	2	4	33,33%
P4	13	9	4	69,23%
P5	10	7	3	70%
P6	10	5	5	50%
P7	5	4	1	80%
P8	8	5	3	62,50%
P9	5	0	5	0%
P10	1	0	1	0%

Cuadro 5. Marcadores que aparecen limitando el final de una fase

A la vista del cuadro 5 puede apreciarse que mayoritariamente los profesores se sirven de marcadores que limitan el final de cada una de las fases y el principio de la siguiente, sin embargo, también sucede lo contrario, aunque con menor frecuencia. Por ello en el siguiente punto se abordan las diferencias encontradas en los diferentes discursos atendiendo al uso de éstos.

#### **D. Presencia/ausencia de marcadores metadiscursivos**

A la vista del cuadro 5, lo primero que se observa es que los sujetos no marcan, en todas los casos, la transición de una fase a otra de forma explícita. Al contrario, en algunos discursos estos marcadores que limitan el final y el inicio de una fase no llegan a presentarse de forma lingüística. Por lo que puede afirmarse que los marcadores metadiscursivos que limitan las diferentes fases tienen una presencia muy desigual en los discursos de los diferentes sujetos. La ausencia o presencia de conectores tiene una consecuencia directa en la estructura de cada una de las sesiones. Así, cuando se realiza la transición de una fase a otra mediante el uso de un conector pragmático, el discurso presenta una marca lingüística explícita (por ejemplo, 'vale') que indica que se ha terminado una fase y que se inicia la siguiente. Esto ayuda al seguimiento de la lección por parte de los estudiantes. Por el contrario, cuando



éstos están ausentes la estructura de la sesión carece de esas marcas que avisan del cambio al estudiante.

Volviendo al cuadro 5, se observa que la media de uso de conectores pragmáticos en los diez sujetos está en el 51,85%. Hay seis informantes cuya sesión está por encima de ésta, P2, P7, P1, P5, P4 y P8 (ordenados de mayor a menor en cuanto al uso de conectores). Mientras que hay cuatro sujetos por debajo de esa media, P6, P3, P9 y P10. Los dos últimos con ausencia total de conectores que marquen la transición entre fases.

Si se insiste en el uso de los marcadores para indicar el cambio de fase es debido a que todos los sujetos observados son conscientes de la estructura de una sesión de enseñanza-aprendizaje; y de las diferencias que ellos detectan en cada fase en cuanto a las características de sus discursos. Esto contrasta con la poca presencia de marcadores indicadores de cambio (una media de 51,85%). Podría pensarse que si todos ellos han manifestado una clara diferenciación en lo que sucede en las distintas fases de una sesión, la transición de una fase a otra deberá realizarse explícitamente.

Veamos pues, en primer lugar las sesiones en las que aparecen conectores que marcan el cambio de fase, cuáles se han utilizado. En segundo lugar nos detendremos en analizar la transición de una fase a otra de la lección cuando éstos no se han usado.

#### Uso de marcadores metadiscursivos indicadores del cambio de fase

En ocho de las diez sesiones estudiadas aparecen los indicadores de transición entre fases. Éstos aparecen cerrando o introduciendo cualquiera de las fases que estructuran la lección.

Los marcadores más frecuentes en los discursos de los informantes son los que están formados por un elemento lingüístico. En los ocho discursos el conector más usado por todos los sujetos es "*vale*", tanto con entonación enunciativa como con entonación interrogativa. En segundo lugar, en cuanto a frecuencia de uso, se encuentra "*bien* ", seguido de "*bueno* ". Estos elementos, en la mayoría de los casos, aparecen solos, formando una producción lingüística, por lo que se consideran un enunciado.

Veamos a continuación algunos ejemplos que ilustran lo dicho anteriormente.

P1(20-22)

P: *aquí tengo que cambiar aquí me bajo no al revés y al final me perdía un poco vale*  
*os he dado una hoja (.) con cuatro pisos*

La producción nº 20 de la profesora pertenece a la fase de DS. Un estudiante ha llegado tarde a clase porque se ha perdido y ella explica al grupo una experiencia similar. En la producción siguiente (21) ella da por concluido el tema, para iniciar una actividad, marcándolo con el elemento léxico "vale ". Como puede verse en la producción nº22 el tema que se inicia es estrictamente académico. El límite entre ambas fases se explicita lingüísticamente.

El siguiente fragmento perteneciente a la sesión del sujeto P4 ejemplifica el uso de "bien " para marcar la transición entre dos fases.

P4 (31-33)

P: *¿en el barrio (.) antiguo (.) cerca de (.) las Ramblas?*  
*bien*  
*tenemos deberes para corregir*

La producción nº 31 pertenece a la fase de DS, la profesora indaga sobre si alguno de los estudiantes ha participado en las actividades de la Merçé, como no obtiene respuesta del grupo, abandona el tema; cierra la fase con la producción nº 32 "bien " e inicia la fase de Cor.

#### Ausencia de marcadores metadiscursivos que indiquen la transición entre fases

Como ya se ha apuntado, en algunas ocasiones, los sujetos no marcan lingüísticamente la transición entre dos fases, dejando la estructura de la sesión vacía de señales verbales de cierre y de apertura. Ha de decirse que en las sesiones en las que no aparecen marcadores de cambio de fase hay diferentes formas de realizar la transición de una fase a otra. Estas diferencias han de considerarse para analizar correctamente cada una de las situaciones.

En los casos en los que no se presentan marcadores de transición de fase, ésta se realiza de dos formas diferentes, según se vea desde la perspectiva del discurso generado por el

profesor o desde la perspectiva del discurso generado por el alumno. En el primer caso, el cambio se marca por el cambio de actividad que se estaba realizando, o no se presenta ninguna marca que alerte a los alumnos de que va a producirse algún cambio. En el segundo caso, una producción del alumno ha marcado el cambio de fase.

En el siguiente cuadro queda resumida la información anterior.

Ausencia de marcadores metadiscursivos
1. Desde la perspectiva del discurso generado por el profesor
1.1. Transición de fase no marcada de forma verbal o no verbal
1.1. Acción como marcador de cambio de fase
2. Desde la perspectiva del discurso generado por el alumno
2.1. Producción de un alumno como indicador de cambio de fase

Cuadro 6. Ausencia de conectores

Presentamos algunos ejemplos que muestran cómo se ha realizado la transición de una fase a otra sin la utilización de conectores.

#### Transición de fase no marcada de forma verbal o no verbal

El primer ejemplo es un fragmento del discurso de la sesión del sujeto P8.

P8 (174-175)

E: *reír sonreír ja ja ja*

P: *como siempre hay algún irregular (.) porque si no es muy aburrido /escribe/*

La producción nº 174 pertenece a la fase de Pr.C. Una estudiante repite la producción de la profesora, con la que le intenta aclarar la diferencia entre reír y sonreír. Este sujeto concluye la fase de Pr.C e inicia la de P.Gr sin emitir ningún elemento lingüístico que indique ese cambio y sin reaccionar tras la intervención de la estudiante, parece no considerar el enunciado de ésta.

Igual sucede en el ejemplo que puede leerse a continuación extraído de la sesión del sujeto P9, éste actúa de forma similar al sujeto P8.

P9 (248-250)

P: *desayuné en la casa*

E: *desayuné en la casa*

P: *¿sabéis lo que es un curriculum?*

El sujeto P9 en la producción nº 248 corrige a un estudiante, y éste repite la producción de la profesora a modo de eco. En la producción nº 250 sorprende en primer lugar no encontrar evaluación o *feedback* tras la intervención del estudiante, ya que éste repite el enunciado para demostrar que lo ha entendido o que ha recogido la corrección que se le ha hecho. Y en segundo lugar, también llama la atención que este sujeto cambie de actividad sin emplear ningún marcador que lo indique, termina la fase de Pr.C e inicia seguidamente la de P.Vo de forma brusca.

Los dos ejemplos vistos presentan características similares por la estructura del intercambio (un alumno con su enunciado repite una producción del profesor y éste a continuación emite un enunciado para introducir un nuevo tema) y por los objetivos de los enunciados del profesor y de los alumnos, así como por la falta de reacción del profesor. Es el enunciado del alumno el que concluye la fase anterior y al ser un enunciado que no responde a un requerimiento del profesor, éste no lo considera; por lo que éste inicia una nueva fase ignorando la intervención del alumno.

Con estos ejemplos puede apreciarse que el marcador tiene dos funciones: cierra una fase e inicia la siguiente: por ello cuando no aparece notamos su ausencia doblemente, una fase queda inconclusa y la siguiente se inicia sin ningún tipo de presentación o introducción. Los cambios que en otro tipo de situación se considerarían bruscos, en este discurso pueden mostrar falta de pericia del profesor; mayor preocupación por los contenidos que por el proceso, lo que refleja la existencia de la imagen mental de la próxima fase que hace que no se reconsidere la presente. Es probable que el alumno perciba este tipo de actuaciones como una falta de fluidez discursiva o, por el contrario, como un exceso de fluidez.

#### La acción como marcador de cambio de fase

En 2 ocasiones encontramos una transición entre fases marcada por una acción, siendo ésta la indicadora del límite entre las diferentes fases. Una acción, en estos casos, puede tener la misma función que un marcador metadiscursivo. Si tras una emisión lingüística el profesor realiza ante el grupo clase una acción determinada, como puede ser repartir fotocopias que

contienen ejercicios, esto se entiende claramente como el final de la Presentación de Contenidos y el inicio de la Pr.C. Cuando el profesor termina de repartir las hojas, sus producciones se centran en el contenido de éstas, sin hacer referencia a lo presentado anteriormente.

Veamos el siguiente ejemplo:

P3 (230-231)

P: *todos estos tenéis que aprenderlos (.) así ¿?*

*/reparte fotocopias/*

P: *tenéis que completar estas frases con el tiempo con el pretérito perfecto*

La primera producción (230) pertenece a la fase de P.Vo, en la que se explica el significado de una lista de verbos, y la segunda (231) a la fase de Ins. El cambio de fase se marca en esta ocasión por la actividad que realiza la profesora; el reparto de fotocopias funciona como un marcador que delimita la transición entre las dos fases.

Otro ejemplo similar lo encontramos en el discurso de P7

P7 (99-101)

E: *sobre la plaza Cataluña*

P: *uhum (.) muy bien*

*tenéis (.) esto*

*/muestra o señala/*

La primera producción (100) del sujeto P7 pertenece a Cor, evalúa positivamente la respuesta del estudiante; la segunda (101) introduce la fase de Ins para realizar una actividad. La transición se marca por una acción, la profesora realiza un gesto mostrando a los estudiantes el papel al que se refiere y que contiene el ejercicio que está presentando.

Esta forma de pasar de una fase a otra a través de una acción indicadora de que algo nuevo o diferente va a suceder, parece menos brusca que la anterior. La presentación de nuevo material prepara a los estudiantes para el cambio de tema o actividad.

Se cierra este punto indicando que la presencia o ausencia de marcadores metadiscursivos que marquen el final y el inicio inciden de forma clara en la estructura de la sesión. Su

presencia dota al discurso del profesor, y a la sesión que se articula en torno a éste, de una estructura clara al informar al estudiante de qué es lo que sucede en cada momento. A los estudiantes estos hábitos, convertidos en rutinas, les facilitan el seguimiento de la lección (Mehan, 1985). No es este el lugar para juzgar la actuación discursiva de los diferentes sujetos, pero sí queda clara la existencia de diferentes formas de estructurar la sesión de enseñanza-aprendizaje a partir del uso que se haga en esta de los marcadores metadiscursivos indicadores del cambio de fases. Puede decirse, pues, que hay sujetos cuyas sesiones presentan una estructura menos compleja, al indicar de forma verbal al alumno en qué momento va a producirse un cambio de actividad o de tema.

#### Producción de un alumno como indicador de cambio de fase

La intervención de un estudiante que se aparta del objetivo de enseñanza que está desarrollándose puede cerrar una fase de la lección e iniciar otra. El fragmento de discurso que se produce en esas situaciones funciona como un paréntesis en el desarrollo de la sesión. La introducción de un nuevo tema por parte del estudiante obliga a los participantes a abandonar la fase en la que se encontraban, para más tarde retomarla.

A continuación presentamos un ejemplo ilustrador de lo dicho anteriormente:

P6 (70-73)

E: *hacer fotos*

P: *no (.) es correcto*

E: *¿llueve?*

P: *sí*

Este fragmento pertenece a la fase de Pr.C, un estudiante con su intervención (72) desvía la atención de los participantes hacia la ventana, empezando a hablar del tiempo. El estudiante se autoasigna el turno de palabra, hecho posible por un lado, porque la profesora en esa fase no selecciona a los estudiantes que deben participar, posibilitando que ellos decidan cuando intervenir; con esta actitud crea un clima óptimo para este tipo de interrupciones e incluso para que los estudiantes cambien de tema. Y, por otro lado —como ya se ha dicho—, esta profesora sí inicia sus sesiones con la fase de DS, motivando a los estudiantes a que respondan a preguntas que no se centran en contenidos académicos; quizá sea ese proceder lo que provoca en los alumnos la posibilidad de intervenir cuando lo creen pertinente, aun

apartándose del tema. La intervención del estudiante abre una nueva fase y el profesor con su intervención la continúa. Este intercambio es similar a los producidos en situaciones comunicativas espontáneas.

### **E. Marcadores metadiscursivos en el interior de fase**

Se ha dejado este uso de los marcadores metadiscursivos para el final de este apartado por dos razones, por un lado son los de menor frecuencia y por otro, no presentan diferencias en su uso por parte de los diferentes sujetos cuyos discursos están analizándose.

Recordemos que nuestro interés se centra, en este apartado, en el análisis de la estructura de las sesiones de forma global, para establecer pautas, si es posible, acerca de cómo se han articulado entre sí las diferentes fases que las componen. Por lo que también interesa analizar qué sucede en el interior de cada una de las fases. Además, por lo visto en las transcripciones que forman el corpus, en este punto se han encontrado menos diferencias que en el anterior. Es decir, si en cuanto a la presencia/ausencia de marcadores de transición entre fases en las diez sesiones había diferencias en los discursos de los diferentes sujetos, en el uso de conectores en el interior de las fases éstas son mínimas. En casi todos los discursos de los distintos sujetos han estado presentes los marcadores metadiscursivos en el interior de las fases, exceptuando el discurso del sujeto P8.

Recordemos que estos marcadores de subfase (de interior de fase) cumplen tres funciones:

1. Facilitan la progresión de la fase a través de diferentes subfases.
2. Facilitan la comprensión a los estudiantes.
3. Marcan la transición de la interacción del profesor de un estudiante a otro.

El marcador de subfase aparece en el interior de una fase para limitar las diferentes partes de una fase. Estos marcadores, cuando se presentan, lo que ha sucedido en 55 ocasiones en total, dotan a la fase de un desarrollo estructurado, colaborando a que el profesor y los estudiantes se sitúen en cada momento durante el desarrollo de la lección.

Veamos a continuación cómo se ha repartido entre las diferentes sesiones la presencia de estos marcadores metadiscursivos en el interior de la fase.

<b>Marcadores en el interior de fase</b>
--

P1	4
P2	4
P3	1
P4	7
P5	8
P6	20
P7	1
P8	0
P9	8
P10	2

Cuadro 7. Marcadores presentes en el interior de las fases

Puede apreciarse, a la vista del cuadro 6, que la presencia de estos marcadores es bastante desigual en el conjunto de las sesiones registradas, aunque hayan aparecido en casi todas ellas.

Estos marcadores, en las sesiones en las que se han presentado, cumplen diferentes objetivos —tal y como ya se dijo en el apartado anterior—:

1. Resumir la información proporcionada por el profesor —en sus explicaciones— o por los estudiantes —en las respuestas a las tareas que realizan—.
2. Cambiar de estrategia durante la realización de una actividad.
3. Cambiar de ejercicio dentro de una fase de Pr.C.
4. Facilitar el avance de la información, asegurándose de la comprensión de la información que se suministra. Por ejemplo, en la fase de introducción de una forma verbal, el paso en la explicación de las formas regulares a las irregulares.
5. Cambiar de interlocutor.

Marcadores que limitan el resumen de la información proporcionada por alguno de los participantes

Veamos, a modo de ilustración, un fragmento del discurso de la sesión del sujeto P1 que ejemplifica la primera función apuntada sobre el uso de marcadores en el interior de una fase.

P1(92-94)



P: *en el de Industria hay recibidor y pasillo  
vale  
muy bien efectivamente es el piso de Industria que estaba (.) describiendo*

Al leer el contexto en el que se producen estos enunciados, vemos que los estudiantes están realizando una tarea de comprensión auditiva en interacción con el profesor, para discriminar de qué piso se habla en la grabación. La profesora va corrigiendo y dirigiendo la interacción para que los alumnos lleguen a la respuesta correcta. Una vez alcanzado el objetivo, ésta recoge la información proporcionada por los estudiantes (producción 92) antes de cerrar la actividad e iniciar otra. Reúne la información necesaria para diferenciar los pisos, tras esa producción el marcador "vale " cierra el proceso de recopilación de información, para presentar la conclusión de todo lo dicho, que es la información relevante para resolver la tarea.

#### Marcadores que indican un cambio de estrategia

A continuación mostramos un fragmento de la sesión del sujeto P9, éste se sirve de un marcador para cambiar de estrategia y obtener la información requerida al alumno.

P9 (233-235)

P: *¿qué hiciste ayer?  
a ver  
¿a qué hora te levantaste ayer?*

Este fragmento pertenece a la fase de Pr.C, se trata de una tarea que se realiza en interacción entre la profesora y los alumnos. Ésta pregunta a un estudiante, no obtiene respuesta, entonces emite la producción nº 234: "a ver " y a continuación en lugar de insistir hasta obtener una respuesta del alumno, la profesora reacciona, abandonando el tema anterior y formulando otra pregunta. El marcador anuncia el cambio a partir de esa producción. Esta segunda pregunta está motivada por la suposición de la profesora de que ésta sí que podrá ser contestada por el alumno, al ser más concreta que la pregunta anterior.

#### Marcadores que indican un cambio de ejercicio

En este punto se analiza un fragmento del discurso de la sesión del sujeto P4 en el que se observa el uso de un marcador para anunciar el cambio de actividad.

P4 (81-84)

P: *para ir a correos uhum*  
*¿vale?*  
*bien*  
*¿hacemos el siguiente?*

En esta secuencia, perteneciente a la fase de Cor, están corrigiéndose deberes que los alumnos han realizado en casa. La profesora con la producción nº 81 corrige a un alumno que ha contestado de forma incorrecta. Con la producción "*¿vale?*" cierra el intercambio, comprobando que el grupo ha comprendido la corrección realizada, y en la siguiente producción el "*bien*" emitido por la profesora anuncia que ya puede iniciarse otra actividad.

#### Marcadores facilitadores del avance de información

En este punto se analiza cómo estos marcadores lingüísticos conducen el discurso desde cuestiones generales a concretas que, normalmente, son en los que centra de la fase de introducción de nuevos contenidos.

A continuación presentamos una secuencia ilustradora de los marcadores, con el objetivo de facilitar el avance de la información, extraída del discurso del sujeto P5.

P5 (36-39)

P: *ayer después de la pausa uhum (.) estuvimos trabajando una entrevista con presentes (.) y ir más infinitivos*  
*¿os acordáis?*  
*sí bien*  
*y decíamos que cuando hablábamos de todos los días*

Este sujeto retoma los contenidos introducidos el día anterior, en la fase de P.Gr, para presentar nueva información. En la producción nº 36 rememora los contenidos conocidos y en la nº 37 termina esa subfase con la emisión "*¿os acordáis?*" para, seguidamente, pasar a recordar el procedimiento utilizado el día anterior en la presentación de éstos. El marcador

actúa de límite entre lo que los alumnos conocen y lo que sucederá a continuación de ese momento, la introducción propiamente dicha de nueva información.

### Marcadores en el interior de fase indicadores del cambio de interacción

Se analizan en este punto los marcadores presentes en el interior de una fase que indican un cambio en el tipo de interacción. Se han encontrado marcadores de dos tipos de cambios en cuanto a las interacciones que se producen:

1. Indicadores del paso de interacción profesor/estudiante a profesor/grupo clase.
2. Indicadores del paso de interacción profesor/estudiante a profesor con otro estudiante diferente.

Marcador que indica el paso de la interacción de un estudiante al grupo clase

El siguiente ejemplo ilustra cómo se produce el cambio de interacción

P6 (366-369)

E: *uhum los pantalones cuestan dos mil pesetas*

P: *los (.) pantalones (.) cuestan dos mil pesetas*

*eh vale*

*otro (.) otro tipo de (.) verbo (.) con irregularidad vocálica es (.) por ejemplo*

*jugar esta u es ue*

*/escribe/*

El estudiante presenta una producción (366) que responde a una pregunta de la profesora, ésta reacciona, a modo de evaluación positiva, repitiendo la producción del estudiante. En la siguiente producción (368) la profesora cierra la interacción con ese estudiante con el marcador "*eh vale*" para a continuación interactuar con el grupo en la última producción del fragmento presentado.

Marcadores que indican el cambio de un estudiante a otro

Veamos un fragmento que ilustra el segundo tipo de cambio de interacción del que se ha hablado.

P9 (82-85)

P: *¿has estado en la Sagrada Familia? ¿has ido a la Sagrada Familia?*

E: *ido no he ido a la Sagrada Familia*

P: *a ver*

*¿has eh comido paella?*

En este ejemplo la profesora está interactuando con un alumno, le formula una pregunta a la que éste responde. Tras el enunciado del estudiante, ella con su producción "a ver " marca el final de la interacción con ese estudiante, para en la siguiente producción interactuar con otro diferente.

Tras la revisión realizada a los discursos objeto de análisis, ha podido contemplarse que el discurrir de las diferentes sesiones de enseñanza-aprendizaje varía teniendo en cuenta cómo se ha llevado a cabo la transición entre cada una de las fases que las configuran, al tiempo que son esas mismas transiciones las que estructuran cada una de las sesiones. Es por ello por lo que creemos necesario mostrar el siguiente cuadro, que a modo de resumen, recoge la información expuesta en este punto.

<b>Transición entre fases y en el interior de éstas</b>	
<b>A. Transición entre fases</b>	<b>B. Transición entre subfases</b>
1. Explícitamente usando marcadores metadiscursivos	1. Explícitamente usando marcadores metadiscursivos
1.1. Para cambiar de tema	1.1. Para cambiar de ejercicio
1.2. Para introducir una acción	1.2. Para resumir información
2. A través de una acción del profesor	1.3. Para cambiar de estrategia
2.1. Para cambiar de tema o actividad	1.4. Para facilitar el avance de la información
3. Implícitamente sin marcas verbales o no verbales	1.5. Para cambiar de interlocutores
3.1. Para cambiar de tema o actividad	
4. A través de la producción de un alumno	
4.1. Para cambiar de tema	
4.2. Para repetir la información dada por el profesor	

Cuadro 8 Realización de la transición entre fases y en el interior de éstas

Tras esta presentación sobre el desarrollo de las diferentes sesiones, atendiendo a la estructura que éstas presentan y a los aspectos que permiten revelar las diferentes fases que la conforman, ya puede iniciarse el análisis de cada una de esas fases de forma independiente, centrándonos en su contenido y en la forma en la que se han presentado.

#### **6.2.3.1.2. Análisis de cada una de las fases**

En este apartado se analizan cada una de las fases por separado para establecer cuál es la función que cumplen en el interior de la sesión; y cómo se ha desarrollado cada una de éstas con el objetivo de llegar a establecer, en la medida de lo posible, las diferencias entre ellas, ya que estas diferencias son las que permiten su caracterización. Es por eso que en cada una de las fases se tratarán aspectos relacionados con su realización y con el grado de participación del profesor y los estudiantes.

#### **A. Presentación de contenidos gramaticales**

La información que hace referencia a la fase de Presentación Gramatical se va a presentar desde tres perspectivas diferentes; una atendiendo a su desarrollo, es decir teniendo en cuenta la interacción que se establece entre los contenidos y los objetivos de enseñanza, y la interacción que se establece entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos contenidos. Y, otra, atendiendo al tipo de enseñanza de la gramática que se ha establecido con el grupo, ya sea de tipo inductivo, o de tipo deductivo. Y, por último, en este apartado también se analizan las diferentes formas de presentar los contenidos gramaticales, llevada a cabo por cada uno de los sujetos, con relación a las diferentes concepciones de la gramática existentes (Díaz y Hernández, 1993).

La fase de P.Gr aparece en nueve de las diez sesiones grabadas, aunque se esperaba encontrarla en las diez. La alta frecuencia de su aparición es casual. Cuando los informantes accedieron a ser grabados durante el desarrollo de sus lecciones, se les impusieron algunas condiciones; esto fue así porque se quería que hubiese unas características comunes a todas ellas para, de ese modo, conseguir cierta homogeneidad en el corpus. Uno de los requisitos fue que las grabaciones recogieran las primeras horas de la mañana, del profesor con su grupo, y no las últimas. Se actuó así porque los profesores coincidieron al afirmar que, en su práctica habitual en la planificación del tiempo de clase, las primeras horas se dedican a la Presentación de nuevos contenidos, y en cuanto a las horas siguientes no hubo tal

acuerdo. Esto nos aseguraba el que en todas las sesiones hubiera una fase de Presentación de nueva información, además de actividades prácticas.

Por P.Gr entendemos la Presentación de información nueva que hace referencia tanto a cuestiones morfológicas y sintácticas como a sus reglas de uso. Es decir, si en una sesión, como por ejemplo en la de los sujetos P2, P3, P5, P7 y P9, se presenta el tiempo verbal del Pretérito Perfecto, se presentan en clase las reglas morfológicas y el uso; es por eso que también se contempla como P.Gr las marcas temporales que acompañan a este tiempo.

### **Desarrollo de la fase de P.Gr**

Esta fase, aun estando presente en 9 de las 10 lecciones estudiadas, presenta diferencias en las distintas sesiones en la forma de realizarse. En 4 sesiones, las de los sujetos P1, P3, P7 y P9, la P.Gr se presenta a través de la interacción entre el profesor, los alumnos, y alguna actividad. En 3 sesiones, las de P2, P8 y P10, la P.Gr se presenta directamente, sin ningún tipo de preparación previa. Y, por último, en las sesiones de los sujetos P5 y P6, la P.Gr se presenta por medio de un trabajo previo de actualización de contenidos, que ya se suponen asimilados por los alumnos —tal y como van Lier (1991) afirma que es recomendable realizarlo.

El siguiente cuadro recoge las tres formas diferentes de presentar la información gramatical que se han encontrado en los discursos que están siendo analizados.

<b>Presentación de la P.Gr</b>	
P1, P3, P7, P9	A través de la interacción con una actividad
P2, P8, P10	De forma directa
P5, P6	Basándose en contenidos previos

Cuadro 9. Cómo se ha realizado la presentación de la Información Gramatical

Los sujetos P1, P3, P7 y P9, a diferencia de sus compañeros, en sus sesiones parten de una actividad práctica de acercamiento al tema para llegar posteriormente a la P.Gr.

Es interesante cómo realiza la Presentación el sujeto P3. Aparentemente inicia su sesión con DS, es lunes y pregunta a sus estudiantes por el fin de semana. Parece que muestra

interés por las actividades realizadas por los estudiantes durante el fin de semana. Veamos un fragmento de su sesión.

P3 (1-5)

P: *bueno*

*¿qué tal?*

E: *muy bien*

P: *¿qué habéis hecho?*

*¿qué habéis hecho este fin de semana?*

Hasta aquí el interés de la profesora parece real, pero veamos otro fragmento que se produce un poco más tarde.

P3 (30-32)

P: *esta es la pregunta que yo os he hecho*

*¿qué habéis hecho este fin de semana?*

*pensad una frase cada uno (.) que empiece por este fin de semana*

Tras estas producciones se aprecia que el interés de este sujeto no es real. En el aula en numerosas ocasiones pueden apreciarse situaciones similares a la presentada, que son posibles por el 'contrato pedagógico' que se establece en el aula entre profesores y estudiantes (De Pietro y Matthey, 1989). Durante la porción de discurso comprendido entre las producciones nº 1 y la nº 30 parece que este sujeto está realizando preguntas de tipo referencial, si se continúa leyendo la transcripción, se observa que en realidad no le interesa el fin de semana de los estudiantes, por lo menos en cuanto a la información que éstos pueden aportarle. El interés de la profesora se centra en plantear una situación que sea propiciadora para la Presentación del nuevo tiempo verbal, a la vez que crear la necesidad en los estudiantes de usarlo para poder contestar de forma correcta a los requerimientos hechos por ella<sup>47</sup>.

Veamos, finalmente, como esta profesora presenta su objetivo de enseñanza:

---

<sup>47</sup> Esto es propio del enfoque comunicativo, que afirman seguir los profesores cuyo discurso está siendo analizado: crear una situación que haga ver a los estudiantes la necesidad de la estructura que está introduciéndose.

P3 (83-85)

*P: si yo os he hablado de este fin de semana (.) el presente (.) no el tiempo que tenemos que utilizar (.) es el que ha utilizado muy bien (.) aquí Sean*

Tras este último ejemplo se comprueba que el interés por la vida social de los estudiantes no es más que un recurso utilizado por la profesora para crear la necesidad de uso de una determinada estructura.

Entre los sujetos restantes hay diferencias en cuanto a la presentación de la P.Gr, en las sesiones de los sujetos P2, P8, y P10 la P.Gr se hace de forma directa, anunciando en cada situación el tema que es objetivo de enseñanza de esa sesión<sup>48</sup>.

Miremos a continuación un fragmento que ejemplifica cómo uno de los sujetos ha presentado de forma directa la nueva información.

P8 (136-138)

*P: bien para explicar (.) lo que una persona está haciendo ahora (.) en estos momentos usamos el verbo estar (.) más el gerundio del verbo de la acción ¿sí?*

Esta profesora en la producción nº 136 utiliza un marcador discursivo "bien " con el que cierra la actividad anterior dándola por terminada e inicia la fase de P.Gr. El marcador avisa a los estudiantes de que se va a producir un cambio, obligándoles a prepararse para éste. El marcador cierra una fase de la sesión y reconduce la atención del grupo hacia una fase nueva; a la vez que introduce el nuevo tema directamente, dirigiendo su información hacia la función y la forma de la perífrasis verbal que va a trabajarse a partir de ese momento.

A continuación mostramos un ejemplo que ilustra cómo ha presentado la nueva información, utilizando los conocimientos previos, uno de los sujetos.

---

<sup>48</sup>. E. Hatch (1978) expone en su artículo que la presentación del tópico de la interacción ayuda a los alumnos, dada la gran dificultad que entraña para ellos su descubrimiento a través de la interacción.



P5 (36-42)

P: *ayer después de la pausa uhum (.) estuvimos trabajando una entrevista con presentes (.) y ir más infinitivos*

*¿os acordáis?*

*sí bien*

*y decíamos que cuando hablábamos de todos los días*

*¿qué mas?*

*todos los días*

E: *normalmente*

La profesora, como puede verse en este fragmento, recuerda de forma conjunta, en interacción con los estudiantes, que asienten con la cabeza, las estructuras introducidas el día anterior; continúa con este procedimiento hasta la producción nº 97 en la que inicia la Presentación del nuevo tiempo verbal. Veamos esa producción.

P5 (97)

P: *pero a veces (.) también hablamos de cosas que hacemos hoy (.) pero en el pasado*

El sujeto P5 se sirve de los conocimientos de los estudiantes, del tiempo verbal y los marcadores temporales trabajados con anterioridad, para la presentación del nuevo tiempo verbal, de esta forma prepara a los estudiantes para la presentación tanto del nuevo tiempo verbal, como de los marcadores con los que suele utilizarse. Repite, de manera abreviada, la rutina del día anterior preparando al grupo para el momento actual. Al crear una situación que ya es conocida por los estudiantes, partiendo de una rutina, los prepara para interactuar con ella de la forma que ella quiere y, así, centrar su atención en la nueva información (Wong-Fillmore, 1988).

Tras lo visto parece, por tal y como ha discurrido la Presentación gramatical en las diferentes sesiones, que hay sujetos más preocupados por cumplir los objetivos del programa que por el proceso de aprendizaje de esos contenidos; eso puede apreciarse en la forma de presentar la información nueva de P2, P y P10, que han presentado de forma directa la nueva información. No se ha buscado una base sobre la cual los alumnos pudieran ir ampliando sus conocimientos. Hay que destacar, sin embargo, las sesiones de los sujetos P5 y P6 que, con la recuperación de la información conocida, facilitan la comprensión de la

nueva; y por otro lado, las sesiones de P1, P3, P7 y P9 que tras la interacción de los estudiantes con una tarea, que ya contiene la información nueva, permiten que éstos entren en contacto y se familiaricen con la nueva información y que a partir de esa primera toma de contacto puedan llegar a inducir el funcionamiento del nuevo contenido.

Otro posible acercamiento a la fase de P.Gr es contemplar de qué forma ésta ha sido presentada, atendiendo a la antonimia: presentación deductiva, presentación inductiva. Por ello en el siguiente punto se hace referencia a la enseñanza de la gramática de forma inductiva —presente en las sesiones de los sujetos P1 y P3— para poder analizar las diferencias encontradas en el desarrollo de esta fase en comparación con el resto de las sesiones.

### **8.2.1.2. Enseñanza Inductiva de la gramática**

Se ha dicho ya que la P.Gr es presentada de dos formas diferentes por los sujetos en sus respectivas sesiones: de forma deductiva (los sujetos P2, P5, P6, P7, P8, P9 y P10), formulando las reglas explícitamente; y de forma inductiva (P1 y P3) sin realizar una formulación explícita de las reglas durante la presentación. Aunque estos últimos, sí que tras una Pr.C, recogen la información dada por los alumnos para presentar las reglas de forma sistemática.

El sujeto P1 presenta un texto a los estudiantes para que éstos opinen sobre la información que contiene (texto del *Intercambio 2* "Academias de Idiomas"). Los alumnos en interacción con el profesor y el texto logran formular algunos enunciados que contienen estructuras comparativas en español, sin que el profesor las haya presentado todavía.

Los siguientes fragmentos ilustran cómo se introduce la actividad de acercamiento al objetivo de enseñanza: las estructuras comparativas.

P1 (97-107)

*P: dejamos los pisos (.) y nos dedicamos a otras cosas (.) que son las academias de idiomas  
uno dos tres cuatro cinco academias de idiomas  
¿uhum?  
y quiero que leáis lo que anuncian*

*¿cómo son? etcétera y escoged una  
a qué academia (.) queréis ir  
a cuál (.) queréis ir  
¿eh?  
pero (.) una lectura (.) rápida (.) rápida eh  
no hace falta que mires en el diccionario sólo una lectura rápida (.) para una idea  
de cómo es la academia*

Como puede verse en el ejemplo anterior, la profesora se limita a dar instrucciones a los alumnos sobre lo que deben hacer con el texto que les ha entregado. Durante las intervenciones de los alumnos la profesora va corrigiendo las producciones incorrectas y, finalmente, tras la puesta en común de las diferentes intervenciones del grupo, la profesora presenta las reglas gramaticales del funcionamiento de las estructuras comparativas de forma sistemática.

Durante el desarrollo de la actividad, las preguntas de la profesora obligan a los alumnos a establecer comparaciones entre las diferentes informaciones que presenta el texto. Veamos un ejemplo.

P1 (129-132)

P: *¿qué más?*

*por eso porque hay clases de gramática conversación y historia*

E: *las clases son más pequeñas*

P: *¿más pequeñas que en las otras (.) sólo ocho alumnos no?*

Se observa que la profesora al recoger la respuesta del alumno amplía la información que éste da, para, así, introducir el segundo término de la comparación. Ella, en sus producciones, proporciona modelos a los alumnos para que éstos puedan, más tarde, extraer las reglas.

Veamos el fragmento que muestra cómo la profesora, finalmente, presenta la información.

P1 (236-241)

P: *bueno esta academia (.) la academia /escribe en la pizarra/*

*a una es tan barata como la b*

*¿uhum?*

*cuando tenemos un adjetivo como barato caro interesante uhum queremos  
igualarlo compararlo compararlo en igualdad*

*decimos esta academia es tan barata como la academia mágica*

*¿eh?*

A partir de este momento la profesora continúa la presentación sistemática de la comparación en interacción con el grupo clase. Mostramos un fragmento del final de la presentación que ilustra cómo los alumnos demuestran comprender la información recibida a través de la interacción.

P1 (281-287)

*P: atención ahora porque si en la academia A y en la academia B (.) aprenden igual  
(.) decimos...*

*¿qué decimos?*

*¿me dictáis la frase?*

*E: en la academia B aprenden igual*

*P: sí pero...*

*E: aprenden tan como*

*P: en vez de tan decimos (...) tanto*

Tal y como ha podido observarse, los alumnos llegan a producir frases correctas (producción 284), aunque no era eso lo que esperaba la profesora, por lo que ésta insiste y proporciona otra oportunidad al estudiante, que en su siguiente producción se acerca bastante a la solución.

La profesora P3, como hemos visto anteriormente, también inicia la fase de P.Gr sin presentar los contenidos que se trabajarán. Ella interactúa con los estudiantes sobre el tema de "El fin de semana", pero a diferencia de la sesión anterior, los estudiantes no consiguen extraer las reglas. Sólo uno contesta a la profesora de la forma que ella esperaba, era el único que conocía la nueva forma verbal que ella iba a presentar más tarde. Es difícil que los alumnos lleguen a inducir la forma y el uso de un tiempo verbal que desconocen, sólo a partir de las preguntas hechas por la profesora, sin una buena selección de las estrategias adecuadas. La estrategia utilizada por la profesora le sirve, sin embargo, para motivar a los

alumnos o para crear la necesidad sobre el tema que va a trabajarse, pero ellos no reciben el *input* suficiente para realizar el proceso inductivo.

Presentación de los contenidos gramaticales y su relación con las diferentes concepciones de la gramática

Si observamos cómo ha sido presentada la información en las diferentes sesiones registradas, puede observarse que, por la forma que estas presentan, pueden establecerse relaciones con diferentes formas de entender la gramática. Si recordamos el artículo de Díaz y Hernández (1993), estas autoras presentan seis conceptos diferentes en el uso del término gramática<sup>49</sup>; pues bien, la actuación de los profesores, cuyo discurso está siendo objeto de análisis, en cuanto a presentación de la información gramatical puede relacionarse con el punto 5 expuesto por dichas autoras. Parece que la gramática es entendida como la descripción que intenta dar cuenta de las reglas gramaticales de la lengua a partir de un determinado modelo teórico. Aunque, como se verá a continuación, también hay profesores que se apartan de ese concepto de gramática para acercarse a la gramática concebida como material pedagógico.

Los profesores P2, P3, P6, P8 coinciden en presentar en primer lugar los aspectos relacionados con la morfología o aspectos formales del contenido gramatical, objetivo de enseñanza de esa sesión, para a continuación exponer los aspectos relacionados con el uso de estos contenidos. Si observamos las transcripciones de las diferentes sesiones, es posible comprobar lo expuesto.

Veamos algunos fragmentos de las sesiones de los mencionados sujetos.

P2 (42-46)

P: *vale aquí arriba tenéis los regulares un esquema*

---

<sup>49</sup> Díaz y Hernández (1993: 90-91) distinguen los siguientes conceptos en el uso del término gramática:

1. Un concepto de gramática relacionado con la norma.
2. Una noción que alude a un modelo teórico de análisis lingüístico.
3. Gramática como conocimiento de la formación metalingüística de las reglas que como hablantes tenemos interiorizadas.
4. Gramática como conjunto de reglas que rigen el funcionamiento de una lengua.
5. Gramática como descripción que intenta dar cuenta de las reglas gramaticales de la lengua a partir de un determinado modelo teórico.
6. Gramática como material pedagógico.

*y después en el segundo punto están los irregulares  
uhum por ejemplo abrir abierto cubrir cubierto decir dicho escribir  
escrito hacer hecho morir muerto poner puesto resolver resuelto  
romper roto ver visto volver vuelto*

De esta forma presenta este profesor los participios irregulares. Reparte fotocopias a los alumnos en las que se incluye un esquema alusivo a la formación de los participios regulares, además de un listado de algunos participios irregulares ordenados por orden alfabético, tal y como puede apreciarse en su presentación.

Leamos otro fragmento de esa sesión.

P2 (51-52)

*P: practicamos la forma con el papel en la mano  
tengo el papel miro uhum*

Con este enunciado es como inicia este sujeto una ronda de preguntas que han de responder los alumnos para practicar la forma de los participios, primero los regulares (53-77), para continuar con los irregulares (78-126).

Si continúa leyéndose la transcripción puede observarse de qué forma este sujeto presenta los usos del tiempo verbal; primero la formula preguntas al grupo para averiguar si algún alumno los conoce (137-145). A partir de esa producción la profesora plantea una situación para, a partir de esta, presentar los usos de la siguiente forma (presentamos solo una parte para ver el resto remitimos a la transcripción de la sesión):

P2 (166-169)

*P: doy un papel para saber cuándo utilizo el pretérito perfecto  
el uno es aquí es para hablar del pasado de hoy  
uhum es esto  
uhum el pasado de hoy es ¿qué has hecho antes de comer?*

Como puede observarse procede de forma similar en la presentación de los usos a como lo ha hecho en la presentación de la forma: reparte fotocopias que contienen la información que ella presenta.

A continuación presentamos un fragmento de la sesión del sujeto P3, con el fin de analizar de qué forma ha presentado el contenido gramatical.

P3 (82-86)

*P: yo voy tú vas él va uhum pero estos tiempos es presente  
si yo os he hablado de este fin de semana el presente no  
el tiempo que tenemos que utilizar es el que ha utilizado muy bien aquí Sean  
este es el pretérito perfecto uhum el pretérito perfecto  
¿cómo se forma el pretérito perfecto lo sabes Sean?*

Esta profesora ha intentado que sus alumnos, por imitación a las preguntas que ella ha ido formulando, produjeran en sus enunciados la forma del P. Perfecto; como no lo consigue, presenta de forma directa el tiempo verbal y en la producción 86 puede observarse cómo da prioridad a las cuestiones formales, ya que es con estas con las que inicia la presentación.

Veamos cómo presenta la información relativa a la formación de los participios:

P3 (101-104)

*P: en general los participios regulares se forman así  
los participios de los verbos terminados en ar y de los verbos los verbos  
terminados en ar le añadimos ado y los verbos terminados en er ir añadimos  
ido*

Continúa este sujeto explicaciones referentes a la formación del P. Perfecto (104-140). Terminadas estas, presenta los usos del tiempo verbal (solo se presenta un fragmento, la presenta completa aparece en la transcripción).

P3 (141-143)

*P: el pretérito perfecto es el pasado más cercano al presente más  
uhum esta mañana me he levantado  
en español cuando tenemos construcciones como esta mañana este fin de semana*

Este sujeto, como puede apreciarse, presenta el uso de este tiempo verbal acompañado de las marcas de tiempo con las que normalmente se utiliza. Tras la presentación pasa a la práctica oral de este tiempo, formulando preguntas que deben contestar los alumnos.

Fijémonos en el fragmento que se presenta a continuación, este profesor reparte fotocopias con la forma del pretérito perfecto, en la que se incluyen los participios irregulares.

P3 (211-214)

*P: uhum otra vez mira aquí tenéis el esquema del pretérito perfecto  
y tenéis algunos participios irregulares frecuentes  
por ejemplo de abrir abierto cubrir  
¿sabéis qué significa cubrir?*

La fotocopia que facilita a sus estudiantes es la misma que ha utilizado el sujeto P2, en ambas los participios irregulares, que esta profesora presenta como frecuentes, aparecen ordenados por orden alfabético y parece que plantean problemas de significado. Lo que diferencia a este sujeto del anterior es que procede a la explicación del significado.

A continuación presentamos un fragmento del discurso generado por el sujeto P6 con el objeto de presentar un nuevo contenido gramatical.

P6 (237)

*P: vamos a empezar a trabajar los presentes irregulares*

En esta sesión no hay una presentación de los usos del presente porque esto ya se había hecho. Es decir una sesión se dedicó a la presentación de las formas regulares y sus usos y otra diferente a la presentación de los irregulares.

La profesora a continuación reparte una fotocopia y los alumnos van leyéndola, cada uno de ellos lee en voz alta un tipo de irregularidad.

P6 (241-243)

*P: entonces en esta fotocopia tenéis uhum clasificados los verbos con la  
irregularidad  
vale vamos a leerlo para entender  
vale y después trabajamos juntos*

De nuevo, puede apreciarse que la presentación de la nueva información, la que hace referencia a las cuestiones morfológicas se hace a partir de un texto escrito que sirve de



apoyo. Esta profesora a medida que los alumnos leen su papel se interesa por aclarar las cuestiones de significado de los verbos que aparecen en el listado.

El siguiente fragmento pertenece a la sesión del sujeto P8, veamos cómo presenta la información gramatical.

P8 (137-138)

*P: para explicar lo que una persona está haciendo ahora en estos momentos usamos el verbo estar más el gerundio del verbo de la acción el gerundio son las formas que terminan en ando iendo*

Este sujeto presenta de forma conjunta el uso y la forma del contenido gramatical. Lo hace de forma directa sin que haya una situación previa suscitadora del uso. Tras su presentación, escribe en la pizarra esa información e inicia una interacción con los alumnos para practicar la forma en la que ha de contemplarse el significado. Pero, como puede apreciarse en la transcripción, igual que se ha visto en el resto de sesiones lo que se les exige a los estudiantes es corrección en la forma.

Recogemos, a continuación los aspectos comunes a estas sesiones, en cuanto a presentación de la información gramatical y que sirven para caracterizar la actuación de esos sujetos en esa fase de la sesión, a la vez que nos informan acerca de su concepción de la gramática.

1. Presentación explícita por parte del profesor basada en la exposición y explicación de reglas, lo que apunta hacia un aprendizaje consciente de la lengua (Cuenca, 1994:21).
2. La orientación lingüística que hay detrás de esas explicaciones apunta hacia una concepción descriptiva de la gramática. Las explicaciones, en la mayoría de las ocasiones, son presentadas tras el planteamiento de una situación que pretende mostrar usos generalizados.
3. En primer lugar la atención de las explicaciones se centra en cuestiones formales, que son presentados de forma oral por el profesor; para posteriormente presentar esa misma información a través de un texto, en que se incluyen esquemas y listados.
4. Tras la presentación se realiza una ronda de preguntas orales (Pr. Controlada) para practicar la forma. En esas interacciones entre el profesor y el alumno prima la corrección de las estructuras sobre el contenido comunicativo; con estas prácticas se producen situaciones que recuerdan a las propias de los métodos estructuralistas y sus ejercicios de transformación.

Todo ello a pesar de que los profesores han manifestado que sus clases parten de las concepciones del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.

Existe otro grupo de profesores, P1, P5 y P7, que han actuado de forma diferente. Estos han trabajado previamente en interacción con los alumnos para crear el concepto que iba a ser presentado, ya sea a través de la interacción con los materiales (P1 y P7), ya sea en interacción con los alumnos (P5). Tras este trabajo, han procedido a la presentación del nuevo contenido gramatical en términos similares a como lo han hecho sus compañeros. Es decir, en el momento de presentar de forma explícita el nuevo contenido gramatical y sistematizar lo expuesto por los alumnos utilizan un discurso que refleja una concepción de la gramática similar a la que ha podido observarse en los sujetos anteriores.

Presentamos continuación un fragmento perteneciente a la sesión del sujeto P1 (presentamos solo el inicio el resto puede leerse en la transcripción).

P1 (238-292)

*P: cuando tenemos un adjetivo como barato caro interesante uhum queremos igualarlo compararlo en igualdad  
decimos esta academia es tan barata como ¿? comparativos*

El profesor recoge la información expuesta por los alumnos a partir de un ejercicio, para, de ese modo, presentar de forma sistematizada la estructura de la comparación en español. A partir de la actividad los alumnos han tenido que manifestar su preferencia por alguna de las academias que aparecían en el texto y justificar el porqué de su elección, de esa forma los alumnos se han visto obligados a comparar las cualidades de cada una de ellas. Así el profesor facilita la presentación de la información gramatical a los alumnos.

Este sujeto coincide con el resto de los profesores, cuyo discurso ha sido grabado, en el uso de terminología propia de la gramática lo que puede dificultar que sus alumnos puedan, en algunas ocasiones, seguir sus explicaciones; ya que da por supuesto que estos la conocen.

Veamos un fragmento que ilustra lo dicho.

P1 (266)

*P: es decir que con esto dos elementos un adjetivo barato caro interesante bonito etcétera o con estos un adverbio bien mal rápido*

El profesor P7 actúa de forma similar al profesor anterior; ya que este también lleva a cabo su presentación a partir de un texto escrito a partir del cual los alumnos deben realizar una actividad. Lo que diferencia esta sesión de la anterior es que algunos de los alumnos conocen ya el tiempo verbal que va a presentarse, lo cual hace que la clase discorra de forma más fluida en la fase de presentación gramatical.

Veamos como tras la actividad en la que los alumnos han estado ya en contacto con esa forma verbal, la profesora plantea el nuevo contenido gramatical.

P7 (142)

*P: ¿sabéis qué tiempo es esto?*

A partir de esta producción, los alumnos, en interacción con la profesora, irán exponiendo la información pertinente acerca del nuevo tiempo verbal y su formación. En la transcripción (142-168) puede observarse que los alumnos conocen las cuestiones formales del P. Perfecto, ya que son ellos las que las van explicando.

A partir de la producción (172) la profesora reparte una fotocopia con la información pertinente a este tiempo verbal, igual que en los casos anteriores esta hoja contiene información morfológica y un listado de participios irregulares ordenados por orden alfabético.

Tras haber presentado las cuestiones formales, la profesora pasa a introducir los aspectos relacionados con el uso (la transcripción completa de la presentación puede verse en el apéndice de transcripciones).

P7(220-224)

*P: sí es un pasado también que utilizamos para cuando hablamos de un pasado que está cerca del presente  
uhum un pasado que está muy cerca del presente  
y que ya ha terminado uhum ha terminado completamente  
¿vale?*

*este pasado se utiliza siempre con unas partículas temporales*

Puede observarse que esta profesora varía su planteamiento sobre cómo deben los alumnos acercarse a los contenidos gramaticales, si se compara por ejemplo con el sujeto P2 o P3, sin embargo una vez iniciada la presentación de la información por parte de la profesora el desarrollo es similar (se presenta la forma, luego el uso, se proporcionan listados a los alumnos, se trabajan de forma estructural); siguen el mismo esquema para presentar la información. Además pueden compararse los enunciados producidos por una y otra, y se aprecia que incluso estos son similares. Véase por ejemplo la similitud entre el fragmento anterior y el que se ha presentado cuando se hacía referencia a P3 (141-143).

Seguidamente pasamos a la sesión del sujeto P5. Este en su sesión ha partido de la interacción con los alumnos para la presentación de la información gramatical. Empieza recogiendo información previa (la presentada el día anterior), la pone con relación a la que va a ser presentada, para, finalmente introducir el nuevo tiempo verbal.

Veámoslo a continuación a partir de un fragmento de su presentación.

P5 (97-100)

*P: pero a veces también hablamos de cosas que hacemos hoy pero en el pasado  
es decir esta mañana antes de venir a la escuela  
uhum por ejemplo esta mañana pero antes de venir a la escuela  
uhum cosas que hemos hecho hoy por la mañana uhum depende si es por la  
mañana*

En la transcripción puede apreciarse que este sujeto parte de la presentación de los usos — lo que facilita que puedan relacionarlo con la información que poseen— para, a continuación, presentar la forma.

Tras la presentación, esta profesora procede como las anteriores, reparte fotocopias con el esquema que informa del uso del P. Perfecto, y que además contiene el listado de los participios irregulares (ver en la transcripción producción 132). También, este profesor al terminar la presentación inicia una serie de interacciones orales con los alumnos, basadas en preguntas que ellos han de contestar, para practicar la forma del tiempo verbal. De nuevo hay que añadir que en la práctica la atención de la profesora se centra sobre la forma.

En último lugar presentamos los fragmentos de los discursos pertenecientes a las sesiones de P9 y P10. Si se han dejado estos para el final es porque estos presentan características que los alejan del resto de los discursos analizados, en cuanto a presentación de los contenidos gramaticales.

El sujeto P9 pone en práctica una presentación basada en el uso, y confía en que los alumnos pueden utilizar esas formas verbales (P. Indefinido y P. Perfecto) gracias a una fotocopia que ella les ha facilitado previamente. Esta forma de proceder por parte de la profesora parece que aturde a los alumnos, ya que en algunos momentos la interacción entre esta y los alumnos no parece discurrir de forma fluida.

La profesora inicia una serie de interacciones forzando a los estudiantes a que utilicen la forma del P. Perfecto, pero algunos alumnos conocen la forma y otros no; seguidamente, inicia otra ronda de preguntas para que contesten utilizando el P. Indefinido; y sucede lo mismo no todos conocen la forma ni el uso. Su objetivo es hacer una presentación contrastando los dos tiempos del pasado, para que los alumnos vean claramente cuáles son las diferencias de uso entre estos.

Presentamos un fragmento de la ronda de preguntas que sirve de ilustración a lo dicho.

P9 (82-92)

P: *¿has estado en la Sagrada Familia? ¿has ido a la Sagrada Familia?*

E: *ido no he ido a la Sagrada Familia*

P: *a ver*

*¿has comido paella?*

E: *sí tú has comido paella*

P: *he comido*

E: *he comido paella*

P: *¿cuándo comiste paella?*

E: *eh el domingo*

P: *con la forma la conoces*

*tenéis la forma ¿no?*

En este fragmento puede observarse que existen dificultades para reconocer la forma del P. Perfecto, y, también la del P. Indefinido, además la profesora no admite respuestas sin la

forma verbal correspondiente, aunque estas sean correctas. Esta profesora intenta solucionar remitiendo a los alumnos a que miren las fotocopias que recogen las cuestiones morfológicas de estas formas verbales mientras ellas les va preguntando. En diferentes ocasiones alude a la fotocopia que los alumnos poseen para que estos puedan solucionar sus problemas (enunciados 92, 96, 113 y 154).

La forma que utiliza esta profesora para presentar el contenido gramatical es diferente al de sus compañeros, centra su atención en el uso, desatendiendo la forma. Esto plantea una novedad respecto a lo que se ha presentado hasta ahora: En esta sesión no hay una práctica controlada, aparentemente, relacionada directamente con las cuestiones formales del paradigma verbal; ya que esas cuestiones no son presentadas por la profesora. Pero a los alumnos les exige que sus repuestas sean correctas en cuestiones formales, además las preguntas que formula a sus alumnos son similares a las formuladas por el resto de los profesores. Es decir, tras la apariencia de que estamos ante algo diferente, basar las explicaciones en el uso, nos encontramos ante una situación similar a las anteriores, se continúa exigiendo que prime la atención sobre la forma, en las repuestas proporcionadas por los alumnos.

En este punto abordamos la sesión del sujeto P10. Este, en su sesión, como ya se ha mencionado anteriormente, hace una presentación de los contenidos gramaticales, que lo diferencian totalmente del resto de sus compañeros, en cuanto al planteamiento. No indaga en el grupo para saber si sus alumnos conocen ya esa información (cuando es posible que sí que la conozcan pues un alumno le formula una pregunta utilizando el P. Perfecto: *pero has dicho el mapa*), no plantea ninguna situación, no parte de actividades, etc. Él presenta la información de forma directa.

Veámoslo a continuación.

P (302-304)

*P: normalmente en español las palabras que acaban en a no todas normalmente son femeninas*

*E: normalmente*

*P: normalmente las acabadas en o son masculinas no todas*

Como puede observarse en el fragmento que se presenta, este sujeto da una explicación escueta, basada sólo en cuestiones morfológicas, similar a la que podría encontrarse en cualquier gramática abreviada de español. Es difícil hablar, en este caso, de estructura en cuanto a presentación del contenido gramatical.

Tras analizar las diferentes formas planteadas por cada profesor para presentar la información gramatical, puede afirmarse que aunque haya diferencias al respecto, también existe, sin embargo, aspectos similares en todas las sesiones que reflejan un nivel de conocimientos sobre los temas tratados semejante, o una formación lingüística y didáctica similar. Es decir, en las explicaciones aportadas por los profesores, en el esquema que siguen, en el léxico utilizado y en su forma de interactuar con los alumnos sobre esos contenidos (en las prácticas controladas inmediatamente posteriores a la presentación) aflora una concepción de la gramática que responde a un modelo lingüístico similar, lo que los caracteriza como miembros de un mismo grupo.

Presentamos a continuación esas coincidencias, presentes en la mayoría de los casos, a modo de resumen.

<b>Presentación de contenidos gramaticales</b>
1. Se presentan los contenidos gramaticales partiendo primero de las cuestiones formales, en segundo lugar se presentan las cuestiones relacionadas con el uso.
<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Se ofrecen listados que responden a cuestiones formales.</li> <li>1.2. Se ofrecen listados que responden a cuestiones de uso.</li> </ul>
2. Las explicaciones incluyen terminología gramatical, lo que presupone conocimientos previos por parte de los alumnos.
3. La presentación va seguida de una Pr. Controlada oral centrada en aspectos formales, aunque en algunos casos parezca significativa.

Cuadro 10 Presentación de los contenidos gramaticales

Si comparamos esta forma de proceder con los que debería ser la integración del componente gramatical en los métodos comunicativos (Cuenca, 1994: 24-25), sorprenden los pocos puntos de confluencia hallados con las sesiones grabadas. Pensemos por ejemplo en el papel de la gramática o el de la corrección y la fluidez.

En estas sesiones la gramática no se limita a ser un aspecto marginal en la enseñanza de la lengua, sino más bien al contrario, se convierte en el eje central vertebrador de cada una de las sesiones. El objetivo de enseñanza de cada una de las sesiones es un contenido gramatical, no funcional o comunicativo, ello queda reflejado en el tipo de presentaciones llevadas a cabo, así como en el esquema que se sigue para realizar esa presentación.

Del mismo modo, la corrección ocupa un papel central en las sesiones, especialmente en las prácticas orales que siguen a la presentación de los contenidos gramaticales, incluso en algunos casos no se aceptan respuestas que serían adecuadas y aceptables desde una perspectiva gramatical, solo por no incluir la forma verbal objetivo de enseñanza; y, por supuesto, que serían consideradas totalmente correctas desde una perspectiva comunicativa. Esta corrección constante centrada en la forma va en detrimento de los objetivos comunicativos de conseguir que el alumno se exprese con fluidez en la lengua meta.

## **B. Instrucciones**

Se ha llamado fase de Instrucciones (Ins) a las consignas dadas por el profesor para facilitar la realización de un ejercicio o tarea —recordemos que seguimos la categorización establecida por van Lier (1988)—. Al inicio de este trabajo se esperaba encontrar esta fase a continuación de la fase de P.Gr, para dar paso, seguidamente, a la fase de Pr. C. Este era el esquema previsible, pero no el que aparece en todos los casos. Hay ocasiones en las que los alumnos realizan tareas sin instrucciones previas.

A continuación presentamos un cuadro que ilustra en qué momento del desarrollo de la sesión de enseñanza-aprendizaje se presenta esta fase. (En el apartado siguiente hablaremos más ampliamente de los diferentes tipos de ejercicios que han aparecido en las sesiones registradas dentro de la fase de Pr.C). Es interesante observar en qué casos los diferentes sujetos han creído conveniente que esta fase estuviera presente ante una Pr.C y en qué casos no.



Instrucciones y Pr.C			
P1	Ins Ins Ins	Pr.C Pr.C Pr.C	C.Auditiva C.Escrita Ej. Estructural (Encuesta)
P2	Ins  NO Ins  Ins	Pr.C  Pr.C  Pr.C	Ejercicio Estructural (Juego de Familias) Ejercicio Estructural (Pregunta/respuesta) Ejercicio Estructural (Juego de Familias)
P3	NO Ins   Ins	Pr.C  Pr.C  Pr.C	Ejercicio Estructural (Pregunta/respuesta) Ejercicio Estructural (Pregunta/respuesta) Ejercicio Estructural (Encuesta)
P4	Ins  Ins  Ins Ins	Pr.C  Pr.C  Pr.C Pr.C	Ejercicio Estructural (Relaciona) Ejercicio Estructural (Ordenar elementos) C.Escrita C.Auditiva
P5.	Ins Ins	No Pr.C Pr.C	Ejercicio Estructural (Encuesta)
P6	Ins	Pr.C	E.Escrita
P7	Ins No Ins	Pr.C Pr.C	C.Escrita Ejercicio Estructural (Pregunta/respuesta)
P8	No Ins  Ins  *No Ins Ins	Pr.C  Pr.C  Pr.C Pr.C	Ejercicio Estructural (Pregunta/respuesta) Ejercicio Estructural Encuesta Juego de Mímica Juego de Mímica
P9	No Ins Ins	Pr.C No Pr.C	Ejercicio Estructural

Cuadro 11. Relación entre la Fase de Instrucciones y la fase de Pr.C

A la vista del cuadro 3 se aprecia que en el corpus la presencia o ausencia de esta fase no es una consecuencia directa de que a continuación haya o no una fase de Pr.C. Lo que se ve en las transcripciones es que las Ins, en principio, se presentan cuando el ejercicio que debe realizarse entraña cierta complejidad y no aparece cuando el desarrollo de éste no plantea dificultades. Es decir la presencia y omisión de esta fase está directamente relacionada con el tipo de actividad que se propone, ya sea esta lingüística —en cuyo caso no parece necesario proporcionar instrucciones—, ya sea esta intelectual —lo que parece que requiere

la presencia de instrucciones. De las diez sesiones analizadas, seis no presentan Ins ante una tarea, en cinco de ellas los estudiantes deben realizar un ejercicio estructural y en otra, una actividad que consiste en un juego de mímica.

No obstante, deben comentarse algunos aspectos que se producen con relación a esta fase en algunas de las sesiones:

1. La repetición de las Ins
2. La interrupción de las Ins
3. La ausencia de Ins
4. El desarrollo de esta fase

### Repetición de Ins

En este apartado se analiza la doble presencia de esta fase para la realización de una actividad. Ello es debido a dos motivos:

1. A la complejidad de la tarea —según las creencias del profesor avaladas por su experiencia, por haber realizado actividades de ese tipo anteriormente—.
2. A la percepción de los profesores de que los alumnos no han comprendido lo que se ha dicho.

En primer lugar presentamos un fragmento de la sesión del sujeto P3 que merece especial atención ya que éste en las producciones que van de la nº 231 a la 233 da instrucciones en una intervención para la realización de dos Pr.C.

P (231-233)

*P: tenéis que completar estas frases con el tiempo con el pretérito perfecto y tenéis que completarlas (.) con la persona correcta el segundo ejercicio tenéis que hacer estas preguntas a vuestro compañero*

Son instrucciones para dos ejercicios con características diferentes. El primero es una comprensión escrita que debe realizarse de forma individual; en cambio, el segundo es una encuesta para cuya realización los alumnos deben trabajar de forma conjunta. Por las diferencias existentes entre las dos tareas, los alumnos tienen problemas de comprensión.

Quizá para facilitar la ejecución de las tareas, estas instrucciones deberían haberse administrado separadamente. El sujeto P3 parece darse cuenta de ello y tras una breve fase de Mod repite las Ins en la producción nº 239, aunque tampoco deshace el problema al presentarlas de nuevo de forma conjunta.

P3 (239)

*P: esto lo preguntáis a vuestro compañero y esto completar*

En la repetición de las Ins este sujeto actúa igual que la primera vez, da las instrucciones para las dos actividades, sin embargo, en este caso las presenta de forma abreviada.

#### Interrupción de las Ins

Tratamos a continuación dos sesiones en las que el profesor interrumpe las instrucciones. Atendiendo al desarrollo de las sesiones de los sujetos P5 y P6, se aprecia que las Ins presentan diferencias. En el cuadro nº 2 se observa que, si bien las Ins se presentan antes de la fase de Pr.C, en los dos casos éstas quedan interrumpidas.

En primer lugar comentamos las Ins de la sesión del sujeto P5. Esta profesora inicia las Ins para realizar una Pr.C —tal y como puede verse en sus producciones (155-157)—, pero éstas quedan interrumpidas, en las producciones que van de la nº 158 a la 168. La interrupción, si miramos la información cotextual que aporta la transcripción, se debe a que ella se da cuenta de que no ha explicado información pertinente para el tema que se ha introducido y que sin esa información no es posible realizar la actividad. El profesor, pues, interrumpe las Ins para retomar la P.Gr en las producciones nº158 a 168 y en la producción 168 se inicia la Pr.C.

Veamos estas producciones.

P (155-157)

*P: entonces (.) yo os hago una pregunta a cada uno y vosotros me hacéis una eh a cada pregunta me respondéis podéis mirar el esquema uhum*

Estas dos producciones forman las Ins de la tarea que han de realizar los alumnos y que no se inicia en ese momento. A continuación la profesora retoma la P.Gr para añadir algo que había olvidado.

P (158-166)

*P: cuidado con los verbos reflexivos llevan el pronombre  
os acordáis el presente es me levanto aquí es me he levantado uhum  
me he levantado eh  
el presente es yo me levanto normalmente a las ocho pero hoy (.) me (.) he  
levantado  
uhum (.) a las cinco y media  
levantar levantado (.) me he levantado uhum  
en presente los verbos reflexivos (.) es me levanto te levantas se levanta uhum  
en los demás tiempos también son reflexivos y por lo tanto el pronombre también  
está  
entonces (.) me (.) he (.) levantado me (.) he (.) duchado te (.) has duchado se ha  
duchado (.) uhum*

Este sujeto interrumpe las Ins para retomar la P.Gr. A la vista de la transcripción se ve justificada la interrupción, puesto que lo que había olvidado es importante para el contenido de la presentación.

En la sesión del sujeto P6 la fase de Ins con la que se inicia la sesión (las producciones que van de la nº 2 a la 23) queda interrumpida en varias ocasiones. La primera vez a causa de la fase de Mod (26-28); la segunda, como consecuencia del DS (29-40); finalmente, en las producciones nº 41 a 52 se retoma la fase de Ins. Este sujeto, como puede apreciarse en la transcripción, tiene una facilidad especial para "abandonar" el tema, interrumpe en varias ocasiones el discurrir de la clase con fases de DS, en algunas ocasiones para preocuparse por alumnos que no están presentes y en otras debido al tiempo atmosférico, volveremos sobre ello más adelante.

### Ausencia de Instrucciones

A la vista del cuadro 8 un aspecto que sorprende es la ausencia de Ins ante la realización de un ejercicio en alguna de las sesiones. Esta fase no se ha presentado, ante alguna de las tareas, en las sesiones de los sujetos P2, P3, P5, P7, P8 y P9.

Al mirar el tipo de actividad (ver cuadro 8) ante la cual no ha aparecido esta fase son interesantes las coincidencias que se encuentran (exceptuando la sesión del sujeto P5). En todas las ocasiones, la fase de Ins no aparece cuando el ejercicio que le sigue es un *pattern drill* o ejercicio estructural; es decir, cuando hay un control completo sobre la respuesta (*mechanical drills*) o cuando todavía hay control sobre la respuesta, pero el estudiante puede expresarse de más de una forma diferente (*meaningful drills*) van Els et al. (1977).

Veamos un ejemplo ilustrador del primer tipo de actividad, en la que el estudiante no tiene opción en la respuesta.

P2 (53)

P: *vivir yo*

De esta forma la profesora inicia una actividad en la que establece una ronda de preguntas a los estudiantes sobre la nueva forma verbal que se introduce ese día. En este caso no es necesario que ella dé más instrucciones sobre lo que espera del grupo, éste ya conoce la mecánica de este tipo de ejercicios. Si afirmamos que el grupo ya conoce esa mecánica es porque este tiempo verbal no es el primero que ha presentado la profesora en este grupo. Y ella actúa de esa forma para comprobar si es comprendida por los estudiantes cada vez que presenta un nuevo tiempo verbal. Con esa única producción consigue respuestas de acuerdo con sus expectativas.

Presentamos a continuación un ejemplo que ilustra el segundo caso en el que se han encontrado actividades no precedidas de Ins.

P3 (146-148)

P: *por ejemplo yo nunca he ido a Inglaterra yo nunca he ido a Inglaterra (.) o  
uhum Mishi ¿alguna vez has ido a Granada?  
¿alguna vez has ido a Granada?*

La profesora inicia directamente una secuencia interaccional con los alumnos de forma individualizada, formulando preguntas para practicar la nueva forma verbal. El estudiante ha de limitarse a contestar de forma afirmativa o negativa, según su experiencia personal, cambiando la persona gramatical del verbo. En este caso tampoco es necesario que la profesora anuncie que va a procederse a una tanda de preguntas a las que los estudiantes deben contestar.

No es casual que la fase de Ins no aparezca ante esas actividades, éstas son de realización mecánica, no contienen un alto grado de dificultad en su desarrollo, además, los estudiantes ya están habituadas a ellas por ser las de mayor frecuencia.

El otro caso en el que no aparece la fase de Instrucciones ante una actividad merece especial atención. No se trata de un ejercicio de realización mecánica al que los estudiantes ya deberían estar habituados, sino más bien al contrario.

Veámoslo a continuación.

P8 (142)

*P: Miriam ¿qué está haciendo Alfonso?*

El sujeto P8 con la producción 142 inicia algo similar a un juego de mímica en el que los alumnos deben adivinar y decir en voz alta qué acción está ejecutando su compañero. Los estudiantes parecen haber entendido sin dificultad cuáles son las expectativas de la profesora y no muestran signos de lo contrario. Así lo demuestra la producción nº 143 de una estudiante

*E: él está (risa) escribiendo sí sí*

Se inicia, pues, el juego pero se interrumpe rápidamente porque una de las acciones realizadas por un alumno corresponde a un verbo irregular en la forma de gerundio. La profesora interrumpe el juego para explicar el funcionamiento de los gerundios irregulares. Este caso es similar al que se había presentado en el punto anterior, realizado por el sujeto P5, en ambos casos las profesoras habían olvidado presentar información pertinente para el uso de algunas formas verbales.

A continuación mostramos el fragmento que ejemplifica lo dicho.

P8 (175-177)

*P: como siempre hay algún irregular (.) porque si no es muy aburrido /escribe/  
entonces todos los verbos que terminan en u i erre el gerundio es (.) irregular  
entonces es de construir destruir*

Además, como puede apreciarse, si se continúa mirando la sesión de este sujeto, es necesaria otra interrupción para presentar algunas cuestiones relacionadas con vocabulario desconocido por los alumnos. Y, finalmente, en la producción n° 200 anuncia que van a jugar a la mímica.

P8 (200-202)

*P: pues vamos a jugar  
E: ¿jugar?  
P: el juego de la mímica*

El desarrollo de esta actividad y cómo se dan las instrucciones merece que nos detengamos en este fragmento. La producción que se inicia "el juego de la mímica" es la número 142, pero es necesario llegar a la producción n° 200, y haber pasado por una fase de P.Gr y otra de P.Vo para que este sujeto se percate de que no ha dado ningún tipo de instrucciones.

Como ha podido observarse a través de los ejemplos, la estructura de esta fase de Ins presenta unas carencias que dificulta que pueda denominarse de tal forma; ya que el profesor aun llevando el plan de clase previsto —no era una sesión improvisada— queda patente, revisando la transcripción, la falta de coherencia en su estructura, debido a las interrupciones por un olvido sobre el plan de clase que ha tenido que subsanar sobre la marcha; y por no haber podido prever qué vocabulario sería necesario utilizar. Esto último podría haberse evitado dando instrucciones que incluyeran alguna consigna que obligara a utilizar vocabulario conocido. La falta de instrucciones ha motivado que la actividad no fluyera de la forma esperada.

### **Desarrollo de la fase de Ins**

Al analizar el desarrollo de las instrucciones en las diferentes sesiones vemos que hay similitudes al respecto. Las Ins las emite el profesor sin que participen lingüísticamente los estudiantes, en la mayoría de los casos, aunque estos sí que proporcionan retroalimentación de forma no verbal que anima al profesor a que continúe. Sólo en dos de las diez sesiones los estudiantes participan emitiendo alguna producción; sin embargo, hay que añadir que sus intervenciones no van dirigidas al contenido de las instrucciones, es decir no plantean alguna cuestión sobre éstas. Veamos a continuación cuál ha sido el carácter de estas intervenciones.

#### Intervenciones de los alumnos en el desarrollo de las Instrucciones

En la sesión del sujeto P4 un estudiante interviene a modo de eco repitiendo la última palabra emitida por la profesora en la producción anterior. Las producciones eco parece que en el discurso didáctico cumplen la función de dar una retroalimentación positiva, lo raro es que sea el alumno el que la emita ya que lo frecuente es que este tipo de producciones sean más propias del discurso del profesor.

Leamos el fragmento en el que se produce esa intervención.

P4 (204-206)

P: *no son preguntas no son frases son respuestas sí normales*

E: *normales*

P: *sí frases normales (.) exacto*

En la misma sesión cuando la profesora está formulando las Ins para otra actividad interviene de nuevo un estudiante, en este caso para preguntar una cuestión sobre el vocabulario del ejercicio.

P4 (355-356)

P: *¿entendéis?*

E: *¿dónde y adónde es lo mismo?*

La profesora ya está finalizando las Ins y con su producción quiere asegurarse de que es comprendida por el grupo, pero un estudiante formula una cuestión. Esta intervención



obliga a la profesora a formular preguntas al grupo antes de iniciar el ejercicio para cerciorarse de que el léxico no plantea más dudas. Algo que podría parecer que ha de suceder siempre ante una actividad: asegurarse de que el vocabulario es conocido por los alumnos, no siempre se hace.

La otra sesión en la que también participan de los alumnos por medio de emisiones lingüísticas en la fase de Ins ha sido la del sujeto P6. En este caso la intervención espontánea de un estudiante también está motivada por el desconocimiento de un elemento léxico.

P6 (2-3)

P: *cada día conocéis un personaje (.) uhum Antonio Felipe*

E: *¿cómo se dice conocer?*

A diferencia del ejemplo anterior, el problema de vocabulario esta vez estaba en el léxico empleado por la profesora y no en el de la actividad. El alumno no comprende el significado de la palabra 'conocer', en realidad lo que él quiere decir es: ¿qué significa conocer?

En dos de las tres sesiones en las que han participado los estudiantes en la fase de Ins su origen ha estado en el léxico. Ya hemos comentado antes, en referencia al ejemplo anterior, que es destacable la ausencia de preguntas de comprobación sobre el vocabulario presente en las actividades que deben realizar los alumnos. Quizá ello se deba a la preocupación de los profesores por el objetivo gramatical presentado en cada sesión; los ejercicios están diseñados para practicar esa forma, por lo que el foco de atención se centra en ésta, ignorando las cuestiones de contenido. Si nos aventuramos a decir algo así es, también, por el gran contraste hallado entre presencia de la fase de P.Vo y la de P.Gr. Además, contrariamente a lo que podría parecer, no se aprovecha la fase dedicada a realizar actividades prácticas para trabajar cuestiones relacionadas con el vocabulario presente en éstas. Los alumnos se limitan a realizar ejercicios formales. Ya que es en esta fase en la que se utiliza la lengua de forma más genuina que en el resto.

La lengua en la fase de Ins se utiliza de forma significativa: es necesario comprender lo que se dice para poder actuar a continuación, si la lengua no es comprendida no es posible el

desarrollo de las actividades posteriores. Es el discurso emitido por el profesor en esta fase el que rige la dinámica del aula.

### **C.Práctica Controlada**

Todas las sesiones que contienen la fase de P.Gr a continuación presentan, en la mayoría de los casos, una fase de Ins para realizar una tarea que permita a los estudiantes poner en práctica los nuevos contenidos, por lo que a continuación, en esas sesiones, aparece la fase de Pr.C. Esto explica que sean esas tres las fases más frecuentes.

La fase de Pr.C está presente en todas las sesiones, excepto en la del sujeto P10, por lo que puede afirmarse que todos los sujetos a través de la interacción con los estudiantes, y, también, con los materiales practican, aunque de forma controlada, los nuevos contenidos. Este control que ejercen los sujetos en esta fase creemos que disminuye en otros momentos de la sesión. Ha de tenerse en cuenta que las actividades registradas son las primeras que se realizan tras la Presentación de contenidos, quizá por eso presentan un fuerte control por parte del profesor, y que se realizan en interacción entre el profesor y el grupo clase. Apenas aparecen en las grabaciones actividades realizadas en grupos en las que el control del profesor sea menor<sup>50</sup>.

### **Desarrollo de la fase de Pr.C**

La fase de Pr.C puede desarrollarse de diferentes maneras atendiendo al tipo de interacción que se establezca entre los participantes. En los datos que están siendo analizados se han encontrado cuatro formas diferentes de interacción, como se muestra a continuación.

---

<sup>50</sup>. Diferentes autores han estudiado las actividades que se realizan durante la lección y la mayoría coinciden en afirmar que lo más frecuente es partir de actividades en las que el profesor ejerce un control completo sobre las respuestas para llegar a actividades en las que el control que ejerce el profesor es mínimo y éstas pueden ya considerarse comunicativas. Littlewood (1981) divide las actividades en 5 tipos: memorización de diálogos, *drills* contextualizados, diálogos guiados, *role-playing* e improvisación.

Las actividades que nosotros hemos llamado Práctica Controlada (Pr.C) se corresponden con las actividades en las que el profesor ejerce un máximo control, que serían las primeras de la división de Littlewood. También encontramos correspondencia entre las Pr.C y las *Pre-tasks* de Prabhu (1987). Él diferencia entre las actividades realizadas por los estudiantes con la ayuda del profesor, en las que éste actúa a modo de "bastidor" (*scaffolded*), colocando todos los instrumentos necesarios para que el estudiante pueda resolver la actividad. Y las que el estudiante realiza sólo o con ayuda de sus compañeros, que serían posteriores a las primeras, a las que él denomina *Tasks*. Si no hemos hecho esta distinción es porque en nuestras sesiones la presencia del profesor es constante en la realización de actividades.

Diferentes tipos de Interacción en la fase de Pr.C
1. Profesor / Estudiante (P/E)
2. Profesor / Grupo clase (P/GC)
3. Estudiante / Profesor (E/P)
4. Estudiante / Estudiante (E/E)

Cuadro 12. Diferentes tipos de interacción presentes en la Fase de Práctica controlada

Aunque en el conjunto de las sesiones analizadas se observan cuatro tipos de interacción, éstas no aparecen en cada una de las sesiones, sino que hay diferencias entre ellas. Al igual que también hay diferencias en el número de Pr.C realizadas en cada una de las sesiones.

Antes de pasar a ver cómo se han realizado las Pr.C creemos conveniente observar el siguiente cuadro que resume los diferentes tipos de interacción en cada una de las Pr.C que realizadas.

Interacción y fase de Pr.C					
Sesión	Nº de Pr. C	Tipo de Interacción			
P1	2	P/E	P/GC	E/P	
P2	3	P/E	P/GC	E/P	
	1	P/E	P/GC	E/P	E/E
P3	1	P/E	P/GC	E/P	E/E
P4	3	P/E	P/GC	E/P	
P5	5	P/E	P/GC	E/P	
P6	2	P/E	P/GC	E/P	
P7	1	P/E		E/P	
	1	P/E	P/GC	E/P	
P8	1	P/E	P/GC	E/P	
	1	P/E	P/GC	E/P	E/E
	1		P/GC	E/P	
	1	P/E		E/P	
P9	2	P/E	P/GC	E/P	

Cuadro 13. Relación entre el número de Prácticas y el tipo de Interacción

En el conjunto de sesiones registradas se realizan 23 Pr.C y como se aprecia en el cuadro anterior en todas las actividades el profesor está presente en su realización; es decir, el profesor ejerce un fuerte control en todas ellas, ya sea interactuando con todo el grupo o de forma individualizada con los estudiantes.

La interacción P/E y E/P está presente en todas las sesiones, esto se debe a que muchas de las actividades están basadas en la práctica de pregunta/respuesta, ya sea bajo la forma de pregunta del profesor que el estudiante ha de contestar, o al contrario el estudiante formula una pregunta y el que contesta es el profesor. En ambos casos, la actividad está dirigida por el profesor; de igual modo sucede cuando la interacción se da entre el P/GC que es el segundo tipo de interacción que se ha encontrado con mayor frecuencia.

En los apartados que se presentan a continuación se proporcionan muestras que ejemplifican los diferentes tipos de interacción presentes en las sesiones objeto de análisis<sup>51</sup>.

#### Interacción Profesor /Estudiante e Interacción Profesor /Grupo clase

Los dos tipos de interacción que se comentan en este apartado son las más frecuentes en las diez sesiones analizadas. Empezamos analizando las interacciones entre el profesor y los estudiantes de forma individual, para a continuación pasar a la efectuada entre el profesor y el grupo clase.

Si la interacción entre el profesor y los estudiantes de forma individualizada es una de las que se produce en mayor número se debe al tipo de prácticas realizado en las diferentes sesiones: prácticas controladas. En el desarrollo de este tipo de actividades el profesor ejerce un control total sobre la interacción, de tal forma que es él el que monopoliza la

---

<sup>51</sup>. En este punto debería comentarse la interacción que se establece en el aula entre los diferentes alumnos que forman el grupo clase y el profesor, pero nos ha parecido conveniente presentarlo en otro lugar. Si se ha procedido de esta forma es porque de los restantes tipos de interacción se aporta información a lo largo de todo el trabajo, sin embargo la interacción estudiante/profesor queda relegada a un segundo plano por no constituir uno de los objetivos centrales de esta investigación. No obstante, es imposible entender lo que sucede en la situación de enseñanza-aprendizaje sin atender a las producciones que el estudiante dirige al profesor. Para poder obtener una visión global de la participación del alumno en la construcción del discurso interactivo en dicha situación es imprescindible tener en cuenta a todos sus participantes. Por lo tanto, para poder equilibrar la importancia de uno y a otros a lo largo de este trabajo se hace necesario incluir un apartado en el que se recoja la información relacionada con el discurso generado por el alumno, por ello remitimos al apartado 6.4.

gestión de la asignación de turnos. En la mayoría de las actividades realizadas el profesor participa en ellas designando —de forma verbal o no verbal— al alumno que debía participar. El alumno seleccionado debía contestar exclusivamente a los requerimientos del profesor; de tal forma que éste, de nuevo, se encontraba con el poder de asignar el turno a un nuevo alumno. Puede afirmarse que, por el tipo de actividades realizadas y por el control sobre los turnos que ha recaído en todo momento sobre el profesor, en estas sesiones se ha reproducido el esquema típico de la situación didáctica (Sinclair y Coulthard, 1982)<sup>52</sup>.

Veamos un fragmento del discurso que se ha generado en la sesión del sujeto P5.

P5 (247-249)

P: *una pregunta Pascale*

E: *¿cuándo te has levantado?*

P: *otra vez*

En esta secuencia puede apreciarse lo que acaba de exponerse, el profesor inicia el intercambio pidiendo a una alumna a la que él ha seleccionado que le formule una pregunta, además de seleccionar al alumno le indica qué debe hacer. La alumna responde al requerimiento de la profesora, haciendo lo que ella le ha solicitado. Y el intercambio continúa con una reacción de la profesora ante la producción de la alumna en la que se le indica que debe volver a intentarlo ya que no es eso lo que se le pide exactamente.

El ejemplo que se presenta a continuación es de especial interés ya que además de ejemplificar el punto que nos ocupa, sirve para ilustrar el fenómeno 'eco' en el discurso del profesor, característico de la situación didáctica. Veámoslo.

P7 (126-134)

P: *uhum otra cosa Yann*

E: *ha estado en la escuela*

P: *uhum ha estado en la escuela*

E: *eh ¿alguna otra cosa James?*

E: *ha comido con unos amigos*

---

<sup>52</sup>. En el apartado en el que se trata de la fase de Corrección (6.2.3.1.2.E.) volveremos sobre este tema y lo trataremos con más detenimiento.

P: *ha comido uhum*

*Simon*

E: *ha estudiado una hora*

P: *ha estudiado*

Este fragmento ilustra, igual que el anterior, cómo se desarrolla la interacción entre el profesor y los estudiantes del grupo. Además, vale la pena fijarse en cómo reacciona esta profesora ante las producciones de los estudiantes, repite todas sus producciones a modo de evaluación<sup>53</sup>.

La interacción entre el profesor y el grupo clase, al igual que la anterior, se caracteriza por estar dirigida por el profesor y centrada en éste, ya que él continúa monopolizando la asignación de turnos. Lo que la diferencia es, por un lado, que ya no es un alumno individual el interlocutor del profesor, sino que el interlocutor es el grupo formado por todos los alumnos; y, por otro lado, la función que cumple en el desarrollo de la fase de Pr.C.

La interacción entre el profesor y el grupo clase se produce, de forma mayoritaria, al final de la Pr.C. para cerrar ésta; es decir cuando el profesor se dirige al grupo clase es para concluir esa fase y comenzar la siguiente.

A continuación presentamos un fragmento de la sesión del sujeto P6 a modo de ilustración.

P6 (107-108)

P: *¿ya está?*

*¿sí?*

Estas dos producciones del sujeto P6 van dirigidas al grupo, no espera respuesta de ningún alumno en especial, tal y como se ha dicho antes estas producciones cierran la fase de Pr.C<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup>Cómo se vera en el apartado en el que se analizan las modificaciones presentes en el discurso del profesor ésta es una de las características de su discurso que será tratada por la alta frecuencia de aparición en los datos analizados.

<sup>54</sup> Este fragmento podría considerarse un buen ejemplo de las 'Rethorical questions' de Long y Sato (1983), ya que el profesor no espera respuesta alguna de los estudiantes, sino que es una pregunta a la que él mismo se contesta.

Otro ejemplo ilustrador de lo que esta exponiéndose es el extraído de la sesión del sujeto P8.

P8 (122)

P: *ahora vamos a hacer otra cosa*

Con esta producción dirigida al grupo, la profesora cierra la fase de Pr.C. y anuncia a los estudiantes que se inicia, a continuación, otra fase diferente.

Si se ha dicho líneas más arriba este tipo de interacción aparece 'mayoritariamente' para cerrar una actividad, es porque en algunas ocasiones cumple otra función; también se presenta cuando el profesor sondea a los alumnos para averiguar qué saben durante el desarrollo de una actividad.

Veamos un ejemplo de la sesión del sujeto P7 que ilustra lo que acaba de exponerse.

P7 (158-159)

P: *¿alguien lo sabe?*  
*por ejemplo ...*

La profesora en ese momento lanza la pregunta al grupo y espera que algún alumno, no seleccionado previamente por ella, conteste a su pregunta.

#### Interacción Estudiante/Estudiante

Tan sólo en 3, de todas las Pr.C, recogen secuencias de interacción E/E: en las sesiones de los sujetos P2, P3 y P8; aunque ha de apuntarse que en la sesión del sujeto P3 la interacción E/E es sólo de una intervención, por lo que en realidad puede decirse que sólo 2 sesiones de las 9 que presentan la fase de Pr.C han motivado la interacción E/E.

En este tipo de interacción —como en las demás— es el profesor el que conduce la actividad dirigiéndola e interrumpiéndola cuando lo cree necesario; sin embargo, parece que al dejar a los estudiantes la oportunidad de interactuar entre ellos su control es menor.

Además con este tipo de interacción se cumple otro objetivo: forzar a los estudiantes a que escuchen lo que dicen sus compañeros; ya que este es difícil saber si sucede en los demás tipos de interacción, en los que el profesor participa más activamente al ser uno de los interactuantes (ha podido apreciarse en ejemplos aportados hasta ahora como el profesor va repitiendo a modo de 'eco' algunas de las intervenciones de los alumnos, por lo que el estudiante no necesita atender a sus compañeros, puede limitarse a esperar a que el profesor reproduzca lo dicho por éstos)<sup>55</sup>.

Veamos seguidamente un ejemplo de este tipo de interacción perteneciente a la sesión del sujeto P2.

P2(247-253)

P: *Masa tú preguntas a Sven*

E 1: *ayer*

E 2: *no, no*

E 1: *¿este fin de semana?*

E 2: *sí*

E 1: *¿has ido a un restaurante?*

E 2: *sí después de discoteca*

En este fragmento hay que resaltar dos cuestiones, por un lado cómo se ha motivado la interacción entre los estudiantes. La profesora designa a los alumnos que deben intervenir nombrándolos, no deciden ellos si desean participar ante el grupo: es una imposición. Y por otro lado, cómo los estudiantes negocian la formulación de la pregunta, y cómo el segundo estudiante (E 2) se anticipa al error de su compañero. El primer estudiante (E 1) inicia su pregunta con sólo un elemento léxico y se para porque su compañero le avisa de que está equivocándose. La actividad tiene como objetivo practicar la forma del Pretérito perfecto y

---

<sup>55</sup>. Sobre el efecto 'eco', queremos destacar una consigna que ha sido ofrecida a estos profesores en su período de formación, en uno de los cursos de formación (*Curso de Formación de profesores de español como lengua extranjera*, I-H Barcelona) al que han asistido los profesores cuyo discurso está siendo analizado. En este curso se aconseja evitar este tipo de repetición, ya que el alumno acostumbrado a que el profesor repita cada una de las intervenciones de los alumnos no escucha a sus compañeros porque espera que el profesor repetirá las producciones que estos emiten. Pero, como puede apreciarse en las transcripciones a pesar de esa recomendación parece inevitable que el profesor realice ese tipo de repeticiones. Podría afirmarse que la presencia de este tipo de repetición en el discurso didáctico cumple las mismas funciones que en la conversación (Herrero, 1995; Martinell, 1974), de ahí la inevitabilidad de su presencia.



E 2, que sí recuerda las marcas temporales con las que ha de usarse este tiempo verbal, evita que E 1 formule una pregunta incorrecta.

Si destacamos este fragmento es porque un alumno también puede, si el profesor lo propicia, reconocer los errores de un compañero y actuar sobre éstos, corrigiéndolos o evitando que se produzcan. Aunque hay que apuntar que éste es el único ejemplo de este tipo encontrado.

#### **D. Discurso Social**

A continuación, en cuanto a frecuencia se encuentra la fase de DS presente en 5 sesiones (véase cuadro 1), en las sesiones de los sujetos P1, P3, P4, P5 y P6. También esta fase era una de las que a priori pensábamos encontrar en las diez sesiones. Los profesores afirmaron, en el sondeo al que se sometieron, que era en esta fase en la que ellos hablaban de forma más espontánea con los estudiantes. Eso nos hizo creer que el DS se presentaría en mayor número de sesiones.

En las sesiones de los sujetos P2 y P9 hay mucho ruido en el aula, producido por los estudiantes al inicio de la sesión, por ello los primeros segundos son totalmente incomprensibles. Pensamos que si se produjo esa fase fue sólo entre el profesor y algún estudiante pero no con todo el grupo, debido al ruido que se produce al comienzo de la sesión que imposibilita la interacción entre el profesor y el grupo. Al escuchar conjuntamente, el profesor y el observador, la grabación de la sesión, el observador preguntó a los profesores si recordaban haber emitido alguna producción anterior a las registradas en la grabadora, ya que éste tampoco había podido escuchar nada. La respuesta dada por ellos coincide en ambos casos, creen que la iniciaron con un "*bueno*", porque así es como suelen hacerlo. Según ellos, este elemento léxico cumple una doble finalidad hacer callar a los estudiantes y anunciar el inicio de la clase. Es decir, este marcador sirve para delimitar el comienzo de la lección y reconducir la atención de los alumnos.

En esta fase, en las sesiones en las que se presenta, se tratan temas diversos, como el fin de semana, las fiestas patronales de la ciudad o la causa del retraso de un estudiante.

La fase de DS se diferencia de las demás presentes en la sesión de enseñanza-aprendizaje porque las producciones que han de emitir los alumnos no se han de ceñir a ninguna

estructura concreta como sucede en otras fases, como las de P.Gr o Pr.C. Las emisiones de los alumnos, que responden a las cuestiones planteadas por el profesor, están relacionadas con aspectos de su vida social fuera del aula, lo que imposibilita que el profesor pueda prever qué vocabulario se ha de utilizar o qué estructuras gramaticales son necesarias para proporcionar la información requerida.

La fase de DS se puede presentar en dos momentos diferentes de la sesión: al inicio de ésta o durante su desarrollo.

### **Desarrollo de la fase de DS**

En este apartado se analiza el desarrollo de la fase de DS en las sesiones en las que se presenta. En primer lugar se tratan los casos en los que esta fase aparece iniciando la sesión y, en segundo lugar, en los que se presenta durante su transcurso.

En las sesiones en las que aparece esta fase en su inicio es la profesora la que motiva su presencia. Esta fase comienza con una producción de la profesora, normalmente en forma de pregunta para motivar a los alumnos a que proporcionen información sobre lo que hacen fuera de la escuela.

Al analizar la fase de DS en el inicio de la sesión, se observan multitud de preguntas en el discurso del profesor. La presencia de éstas surge de la falta de comprensión por parte de los alumnos. Es necesario recordar que los alumnos poseen un bajo nivel de competencia lingüística en la lengua meta, lo que dificulta que puedan comprender determinadas producciones, no han alcanzado el nivel suficiente para poder comprender todos los enunciados del profesor, lo que obliga a que en algunas ocasiones el profesor abandone el tema sobre el que estaba preguntando e inicie otro con la esperanza de tener más éxito — como sucede en la sesión del sujeto P5—. No obstante, en otros casos el profesor insiste sobre el mismo tema, pero cambiando de estrategia en la formulación de sus preguntas para conseguir su objetivo, que el estudiante le comprenda y dé la respuesta esperada — como podrá verse en la sesión del sujeto P1—.

A continuación presentamos el fragmento con el que se inicia la sesión del sujeto P5,

P5 (1-13)

P: *¿qué tal?*  
E: *muy bien*  
P: *¿está lloviendo?*  
*¿sí?*  
*llega el invierno*  
*¿papel?*  
*espera que lo miro*  
*un momento*  
*¿habéis hecho la comida?*  
*¿habéis traído la comida para hoy?*  
*¿habéis preparado la comida?*  
*ah ¿Oivind y (.) están?*  
E: *en Mallorca*

La profesora inicia un tema bastante tópico: el tiempo, los alumnos no reaccionan. Al contrario, un alumno le muestra un papel de un compañero, una fotocopia, para recordarle que él no la tiene. El tema propuesto por la profesora no es seguido por el grupo. Seguidamente ella inicia otro tema, el de la fiesta que va a celebrarse en la escuela y a la que todos los alumnos han de contribuir con un plato típico de su país<sup>56</sup>: la profesora emite una pregunta, no obtiene respuesta, la reformula cambiando el verbo y tampoco obtiene respuesta, insiste por tercera vez, reformulando su pregunta, y, finalmente, cambia de tema interesándose por dos alumnos que no han asistido a clase, menciona el nombre de uno de ellos. De esa forma sí que obtiene respuesta.

A continuación presentamos un extracto del inicio de la sesión de P1 a modo de ejemplo de lo comentado anteriormente

P1 (1-15)

P: *hombre*  
*¿qué ha pasado?*  
E: *em*  
P: *¿eh?*

---

<sup>56</sup> En la escuela dos veces al año se celebra una fiesta para que todos los alumnos que participan en los diferentes cursos de español se conozcan mejor. Esta fiesta consiste en una 'Comida internacional' al mediodía, cuando finalizan las clases de la mañana. Lo especial de esta fiesta es que tanto los alumnos como los profesores han de llevar a la escuela algún plato típico de su país preparado por ellos mismos.

E: *em*

P: *¿te has dormido?*

*¿sueño?*

*¿no no?*

*¿eh?*

*¿qué ha pasado?*

*intenta*

*¿eh?*

*¿mucho?*

*¿qué ha pasado?*

*intenta*

E: *me he perdido*

P: *¿te has perdido?*

En este ejemplo pueden observarse los cambios de estrategia seguidos por esta profesora para obtener respuesta del alumno. La profesora cambia la pregunta formulada al estudiante, repite la misma producción, la simplifica hasta reducirla a un sólo elemento, concentrando en éste todo el aporte significativo, todo con tal de conseguir mantener la comunicación con el estudiante y evitar que se produzca un bloqueo.

La fase de DS sólo se ha presentado durante el desarrollo de la clase en 3 sesiones en las de los sujetos P4 (2 veces), P5 (2 veces) y P6 (2 veces). En dos de estas sesiones, las de P4 y P5, esta fase es previamente motivada por el profesor y en las dos es un alumno el que plantea algún tema que desvía la atención del grupo y del profesor hacia otras cuestiones.

Veamos el siguiente fragmento que ilustra lo dicho en este punto

P6 (70-77)

E: *hacer fotos*

P: *no (.) es correcto*

E: *¿llueve?*

P: *sí*

E: *llueve*

P: *llueve*

E: *es no "gud "*

P: (risa) ¿sí?

Este fragmento merece que se le preste atención. El sujeto P6 está inmerso en una tarea junto con el grupo, y un estudiante está mirando por la ventana. La profesora termina de evaluar a un estudiante y el alumno que está distraído interviene porque ve llover. Por la entonación de su producción parece esperar confirmación de la profesora, no está seguro de que sea correcta la forma que ha empleado. La profesora le proporciona la confirmación que él espera, y en ese momento, él opina sobre el fenómeno atmosférico. La profesora acepta la interrupción respondiendo a las producciones del estudiante, hasta que otro estudiante interviene para plantear una cuestión de vocabulario relacionada con la tarea.

### **E. Corrección**

La fase de Cor, presente en 4 sesiones, se realiza casi exclusivamente para la revisión de las tareas hechas por los estudiantes fuera de la escuela. Lo normal en las sesiones analizadas es que los sujetos incorporen la Cor a la fase de Pr.C; es decir, que se ejerza simultáneamente a la realización de actividades. Esto explica su poca presencia, los sujetos cuyo discurso ha sido grabado no hacen, en general, una Cor final de tareas o del producto. En el siguiente cuadro se muestran las dos formas diferentes en que se presenta la corrección, en relación con las diferentes fases de la sesión.

<b>Fase de Corrección</b>
1. Presencia de la Corrección como fase autónoma con límites claros
2. Presencia de la Corrección en el interior de otras fases

Cuadro 14 Cómo se ha presentado la fase de Corrección.

A continuación, en primer lugar se analizan las correcciones presentes que han configurado una fase bien limitada, con un principio y un final marcado, proporcionando una unidad de forma y de contenido suficiente para constituirse en una fase, especialmente cuando se trata de la corrección de deberes. En segundo lugar, las correcciones subordinadas a otras fases de la sesión, como una fase secundaria.

#### La Corrección como una fase autónoma

Las 4 sesiones que presentan esta fase de Cor son las de los sujetos P4, P6, P7 y P8. En la sesión del sujeto P4 hay dos fases de Cor, una corrección de deberes realizados fuera de la escuela y una, de una Pr.C hecha en la clase. En la sesión de P6 esta fase se presenta para corregir un ejercicio hecho en clase. En las sesiones de P7 y de P8 se corrigen deberes de los alumnos realizados en casa. En las diez sesiones registradas la fase de Cor aparece en solo 5 ocasiones, aunque como veremos también ha habido corrección simultánea a la realización de las tareas y a las interacciones realizadas en otras fases de la sesión de enseñanza-aprendizaje.

### **Desarrollo de la fase de Cor**

En 3 de las 4 sesiones en las que aparece esta sesión, esta fase se presenta de forma explícita. Los profesores emiten una producción en su discurso que anuncia su inicio. Esto es algo que no sucede en otras fases de las sesiones.

Veamos las producciones utilizadas para iniciar la fase de Cor.

P4 (32-33)

P: *bien*

*tenemos deberes para corregir*

P6 (112)

P: *vale uy corregimos*

P8 (2)

P: *pues vamos a ver eh los deberes*

De esta forma se inicia la corrección, tras esta producción los alumnos se preparan buscando el papel en el que tienen la tarea escrita y esperan a ser nombrados por el profesor para participar.

La última afirmación hecha en el párrafo anterior nos sirve para introducir el siguiente aspecto que va a tratarse: el tipo de interacción que se ha dado en esta fase.

### Interacción en la fase de Cor

La fase de corrección se desarrolla, en las cuatro sesiones, a través de la interacción profesor/alumno, alumno/profesor. La interacción en esta fase presenta una estructura similar en todas las sesiones en las que aparece, produciendo el intercambio típico de la situación de enseñanza-aprendizaje: la estructura Iniciación-Respuesta-Reacción:

Iniciación: el profesor nombra al alumno que ha de dar la respuesta.

Respuesta: el alumno responde a la pregunta del profesor, normalmente la lee ya que las áreas corregidas son ejercicios escritos.

Reacción: el profesor evalúa positiva o negativamente la respuesta dada por el alumno.

A continuación se analiza cómo son las producciones del profesor dentro del esquema de interacción presentado, porque en algunos casos este esquema contiene alguna variación.

#### a. Iniciación

Todos los profesores para conseguir la intervención de un alumno lo que hacen es nombrarlo. En la mayoría de los casos la producción del profesor que cumple el objetivo de que el alumno intervenga se limita al nombre del estudiante. En la sesión del sujeto P8 hay un intento de apartarse de este patrón, aunque tenemos que adelantar que no tiene el éxito que esperaba.

Veamos a continuación el ejemplo que se aparta del patrón general.

P8 (1-8)

P: *bueno*

*pues vamos a ver eh los deberes*

*¿quieres leer?*

E: *no*

P: *no*

*vale*

*¿quién quiere leer?*

*Miriam*

El sujeto P8 inicia la Cor con una producción dirigida al alumno que tiene enfrente, no utiliza su nombre para nombrarlo, lo mira y le pregunta si quiere leer, no se lo ordena. El alumno dice que no. El profesor intenta que algún otro alumno, de forma voluntaria,

empiece a leer la tarea, ningún alumno se ofrece como voluntario. El profesor, finalmente, actúa igual que sus compañeros, decide quién debe leer nombrando a una alumna, y se inicia así la corrección.

#### b. Reacción

Las producciones de los profesores que cumplen la función de reaccionar ante la respuesta de los alumnos presentan características diferentes en cuanto a la estructura utilizada para cumplir su objetivo. Hay que decir que todas las producciones que cumplen esta función evaluadora, el profesor las ha emitido inmediatamente tras la producción del alumno. No se han encontrado ejemplos que ilustren otro tipo de corrección o reacción evaluadora. Estas producciones, pues, se agrupan teniendo en cuenta si la reacción es una evaluación positiva o, por el contrario, negativa.

#### Reacción: evaluación positiva

La reacción que cumple el objetivo de proporcionar una evaluación positiva, en la mayoría de las ocasiones, se limita a un elemento léxico. Otra posibilidad para evaluar de forma positiva son las producciones de los profesores que repiten la respuesta del alumno, a modo de 'eco' (Martinell, 1974; Sinclair y Coluthard, 1982; Tannen, 1989; Vigara, 1992, 1995 y Herrero, 1995).

<b>Evaluación positiva</b>
A través de términos evaluadores 'bien'
A través de vocalizaciones 'uhum'
Repetición de la producción del alumno (eco)

Cuadro 15. Diferentes posibilidades de realizar la evaluación positiva

En algunas sesiones el elemento léxico utilizado para evaluar positivamente es "*bien* " como en las sesiones de los sujetos P4 y P6; en la de P7 el elemento usado es la vocalización "*uhum* ". Aunque la producción que contiene la evaluación se limite a una sola palabra o a una vocalización, los alumnos no tienen ningún problema para interpretar de forma correcta las emisiones del profesor.

Veamos un fragmento ilustrador del efecto eco para evaluar positivamente una respuesta de un alumno.



P7 (77-78)

E: *Juanito se viste muy rápido*

P: *Juanito se viste muy rápido*

Los alumnos están leyendo unas frases que han escrito en casa, están corrigiendo deberes. Un alumno lee su frase y la profesora, que hasta este momento todas las evaluaciones positivas las ha hecho de la misma forma ("*uhum*"), en esta ocasión repite la producción del alumno.

En la sesión del sujeto P8 encontramos un ejemplo de una interacción que intenta romper el esquema I-R-R. Pero como se observa tampoco tiene éxito, igual que le sucedió en el ejemplo dado anteriormente (en el apartado anterior), aunque intente darle a la interacción el aspecto de una charla espontánea e informal, el alumno reconduce la situación ignorando las producciones del profesor.

Miremos el fragmento que ilustra lo que acaba de exponerse.

P8 (32-36)

E: *yo he encontrado al hombre de mi vida muchas veces*

P: *¿qué suerte no?*

E: (risas) *no no*

P: *ah ya se ha ido*

E: *yo no he estado nunca las Navidades solo o yo nunca he quedado solo*

La alumna está leyendo unas frases de un ejercicio para practicar el pretérito perfecto (*Intercambio1*). El ejercicio es un cuestionario que los alumnos han de contestar con una afirmación o una negación al enunciado formulado, según sus experiencias personales. La alumna lee su frase y el profesor reacciona intentando hacer una broma, la alumna la acepta: se ríe; pero la profesora parece que quiere continuar la broma. La alumna, en cambio, ignora la segunda intervención de la profesora y en la producción nº 36 procede a leer la siguiente respuesta al ejercicio.

Tras este último ejemplo podría decirse que los alumnos interiorizan fácilmente el esquema de lo una clase y de su realización —debido, probablemente, a experiencias previas de aprendizaje—, y no aceptan cambios en ella. Aunque el profesor intente alterar el tipo de

interacción para dar a su clase un aire más distendido y menos impositivo, éstos no son bien aceptados. Este sujeto no consigue la participación voluntaria, ni el cambio de esquema en la interacción. Los alumnos interiorizan la dinámica del aula en las diferentes fases convirtiéndolas en rutinas.

#### Reacción: evaluación negativa

En este punto se analiza cómo se desarrolla la evaluación negativa en la fase de corrección, es decir cómo se trata el error en esta fase. Lo primero que hay que apuntar es la presencia mínima de este tipo de evaluación, en total se ha presentado en 15 ocasiones. En segundo lugar, como veremos a continuación, no hay mucha variedad en cuanto a la forma de tratar el error. Los profesores para evaluar negativamente a los alumnos utilizan cuatro estrategias diferentes y éstas, en algunos casos, confluyen en el interior del discurso de un mismo sujeto.

A continuación presentamos un cuadro en el que se recogen las cuatro estrategias seguidas por los sujetos, cuyos discursos son analizados, a la hora de tratar el error.

<b>Reacción del profesor ante el error del alumno</b>
1. Proporciona la solución correcta sin dar oportunidad a que el alumno se autocorrija
2. Proporciona la oportunidad al alumno para que se autocorrija sin indicar dónde está el error
3. Proporciona la oportunidad al alumno para que se autocorrija e indica dónde está el error
4. Cambia de alumno

Cuadro 16. Diferentes reacciones de los profesores ante los errores de los alumnos

Tras leer el cuadro se observan las diferentes formas de evaluar negativamente. Por un lado vemos que una posibilidad es reaccionar ante un error del alumno dando la solución correcta. En su discurso, los profesores repiten la producción del alumno eliminando el error y sustituyéndolo por la palabra correcta.

Esta forma de evaluar aparece en los discursos de los sujetos P6, P8 y P4. En el primero, en 6 ocasiones; en el segundo, en 2 ocasiones; y en el tercero, en 1. Esta forma de tratar el error es la que se presenta con mayor frecuencia, doblando en número a las otras dos formas. Este tipo de corrección presenta varios inconvenientes: no ofrece la oportunidad al alumno para que él mismo se autocorrija, así mismo es difícil saber si el alumno llega a captar dónde estaba el error y si con la corrección ofrecida por el profesor es suficiente para subsanarlo. Aunque por otro lado, a la vista del número de producciones necesarias para realizar este tipo de corrección puede afirmarse que es rápida ya que no se emplea ni mucho

tiempo, ni mucho discurso. Al utilizar esta forma de evaluar parece primar la economía sobre la eficacia.

Veamos a continuación un ejemplo extraído de la sesión del sujeto P6 a modo de ilustración de lo que acaba de comentarse.

P6 (137-140)

E: *Ana toca la guitar*

P: *bien*

*Ana toca (.) la guitarra*

*uhum Hanna*

En esta secuencia, un estudiante lee una de las frases que él ha escrito sobre una imagen. La profesora emite una producción ("*bien*") que parece evaluar positivamente el enunciado del alumno —quizá evalúa la sintaxis de la frase que sí es correcta—. Y a continuación repite la frase del alumno pero corrigiendo el elemento léxico que éste había producido de forma incorrecta. Parece, pues, que la profesora evalúa de forma positiva la sintaxis y desapruueba la pronunciación del elemento léxico utilizado. Tras esa producción la profesora nombra a una alumna 'Hanna' para que lea otra de las frases del ejercicio, sin comprobar si la corrección es comprendida por el alumno, y sin facilitarle que intente incorporar la corrección a su discurso.

Por otro lado, el segundo tipo de corrección, sí que ofrece la oportunidad al alumno para que se autocorrija, cediéndole el turno y dándole tiempo, con lo que el alumno —al menos en apariencia— tiene una nueva ocasión para incorporar la corrección. Pero, si en esta segunda oportunidad tampoco se le ofrece ninguna indicación acerca del tipo de error que realiza, es posible que él solo no llegue a dar con la forma correcta.

Esta forma de tratar el error aparece en 4 ocasiones, en el discurso del sujeto P4 se presenta en 2 ocasiones; y en los de los sujetos P6 y P7, en 1.

Veamos cómo ha utilizado este tipo de corrección el sujeto P4

P4 (113-116)

P: *Chris*

E: *en tu bolso están cerillas*

P: *¿sí, sí?*

E: *hay*

El estudiante en esta secuencia emite un enunciado incorrecto, la profesora le informa de ello con su producción "*¿sí, sí?*", que al mismo tiempo le indican que tiene otra oportunidad para reelaborar su enunciado ya que está formulado de forma interrogativa. El alumno reacciona ante esa producción y, aunque ésta no le haya dicho dónde está el error, se autocorrigió en su turno de palabra.

Hemos visto que el tercer tipo de corrección es el que contiene instrucciones para que el alumno pueda saber dónde está el error. Este tipo de corrección que es el que focaliza la atención del discurso del profesor sobre el error del alumno es el que se presenta en menor número, sólo en una ocasión, en el discurso del sujeto P4.

Veámoslo a continuación.

P4 (166-167)

E: *están Mari Cler en casa*

P: *ah ¿son dos personas?*

E: *está Mari Cler*

P: *bien*

El alumno no interpreta de forma correcta los elementos léxicos del enunciado del ejercicio al no saber que el nombre propio que aparece remite sólo a una persona, por ello su frase es incorrecta: el verbo no concuerda con el sujeto. La profesora reacciona ofreciéndole la pista que le permita reformular correctamente su producción, lo que hace en su intervención.

El cuarto tipo de reacción ante el error de un alumno que se ha presentado en el cuadro 12, se ha detectado sólo en una sesión, en el discurso del sujeto, P7. Es poco frecuente que ante un error el profesor no permita que el alumno para que efectúe la corrección, ni que la emita él mismo. Por lo que no parece extraño la poca presencia de este tipo de corrección.

Veamos el fragmento que incluye la reacción que acabamos de describir

P7 (47-51)

P: *uhum (.) Simon*

E: *él acostarse vosotros os acostáis*

P: *uhum (.) el primero (.) cómo has dicho tú*

E: *acostarse*

P: *¿cómo Nataly?*

Simon, el estudiante que debe contestar, se equivoca. Ante su error la profesora le invita a repetir la primera parte del enunciado (véase la pausa entre la primera parte del enunciado y la segunda, y el 'cómo' que es interrogativo por lo que ha de entenderse que la profesora está formulando una pregunta)) y el alumno lo hace sin ninguna variación, por lo que vuelve a ser incorrecta. La profesora no reacciona ante la respuesta y cede el turno a otro estudiante, Nataly, para que intente contestar correctamente.

Este tipo de reacción negativa sólo se ha presentado en una ocasión en el conjunto de sesiones grabadas por lo que parece que no es un tipo de reacción frecuente en el desarrollo de la corrección.

#### Presencia de la fase de Cor en el interior de otras fases

Como se ha expuesto al iniciar el apartado de Corrección, esta fase, como tal, se presenta en pocas sesiones, pero sí que aparecen en todas las sesiones producciones del profesor que tienen como objetivo reaccionar ante los enunciados de los alumnos. Estas producciones emitidas por los profesores tienen dos objetivos: reaccionar de forma positiva ante respuestas correctas y reaccionar de forma negativa ante enunciados incorrectos de los alumnos. Es por eso que creemos necesario mencionar la corrección que aparece insertada o incrustada en otras fases de la sesión.

#### Cómo se ha desarrollado

Las sesiones registradas se caracterizan por realizarse a través de la interacción entre el profesor y los alumnos del grupo clase. Esta forma de llevarse a cabo las lecciones permite la presencia de producciones con el objetivo de corregir en el momento en el que se produce el error. Las interacciones, en su mayoría, están centradas en el profesor lo que posibilita su intervención con una reacción negativa tras una producción incorrecta de un alumno, se trata en todos los casos de una corrección inmediata. El desarrollo de la

corrección, pues, en el interior de otra fase no difiere de la corrección realizada en la fase que lleva ese nombre.

Cualquiera de las sesiones registradas sirve para extraer un ejemplo que ilustre este tipo de reacción. Tomamos un fragmento de la sesión del sujeto P10 para mostrar lo que está exponiéndose. Esta sesión se desarrolla, exclusivamente, a través de la interacción del profesor con los estudiantes y el esquema que presenta es el de pregunta-respuesta-reacción, por ello el número de reacciones por parte del profesor es muy elevado.

P10 (42-45)

P: *¿esto?*

E: *puerto*

P: *la puerta (.) la puerta*

*el puerto (.) es donde están los barcos*

Esta secuencia pertenece a la fase de P.Vo que es casi la única que aparece en esta sesión. El profesor cada vez que formula una pregunta dirige su mirada a un alumno por lo que éstos saben cuándo intervenir sin que sea necesario que se les nombre. El alumno increpado contesta de forma incorrecta a la pregunta del profesor y éste reacciona proporcionándole la respuesta correcta.

## **F. Modelaje**

De esta fase hay que resaltar su poca frecuencia, sólo se presenta en cuatro de las diez sesiones registradas. Esto se debe a que, en general, nuestros sujetos parten de la creencia de que no han llevado a la clase actividades que entrañen gran dificultad para los estudiantes. Normalmente, la práctica se limita a intercambios de pregunta-respuesta-reacción de forma oral. (Remitimos al apartado 5.4.2.1. para recordar la definición que estamos manejando de 'Modelaje')

Los estudiantes tras dos semanas de permanencia en la escuela ya han aprendido la dinámica de este tipo de tareas por lo que parece innecesaria la fase de Mod. En estos casos la fase de Pr.C aparece tras la fase de Ins, sin que medie entre ambas ninguna otra fase. Cuando aparece la fase de Mod, como en las sesiones de los sujetos P1, P2, P3 se debe a la mayor complejidad que entraña la dinámica de sus actividades. También está presente en la

sesión del sujeto P6 pero esta fase en su sesión es mínima casi se limita a una ejemplificación.

El profesor, como se ha visto por lo que se ha dicho hasta ahora, sólo se sirve de la fase de Mod bien para la ejecución de actividades de las que los estudiantes desconocen su mecánica. O bien para realizar una actividad en la que los alumnos tengan que interactuar entre ellos, lo que entraña cierta dificultad. El Mod no está presente cuando la tarea que debe realizarse sólo requiere la interacción entre el profesor y el grupo clase o entre éste y los alumnos de forma individualizada. Y tampoco aparece cuando las actividades que han de realizar los alumnos son ejercicios estructurales cuya realización es mecánica y no implican respuestas elaboradas de los alumnos.

A continuación presentamos un cuadro en el que recogemos a qué razones responde la presencia o la ausencia de la fase de Modelaje en las sesiones que forman nuestro corpus.

<b>Ausencia/Presencia de la fase de Mod</b>	
Ausencia de la fase de Mod	Actividades en las que participa el profesor Actividades estructurales de transformación
Presencia de la fase de Mod	Actividades en las que no participa el profesor Actividades estructurales de respuesta cerrada o abierta (encuestas, cuestionarios ...)

Cuadro 17 Actividades que motivan la ausencia/presencia de la fase de Mod

Si se observa el apéndice de transcripciones se aprecia que los profesores seleccionan —de forma consciente o inconsciente— ante qué actividades se hace necesaria la fase de modelaje y ante cuáles no. Por ejemplo, en la sesión del sujeto P1, éste no presenta la fase de Mod antes de realizar la primera y la segunda actividad (comprensión auditiva y comprensión lectora), ya que estas son tareas con las que los alumnos ya están familiarizados; y además, el profesor participa con ellos en la resolución de la actividad. Cuando aparece la fase de Mod es tras las instrucciones de la última actividad que presenta; ésta rompe con el estilo de las anteriores, es un ejercicio en el que los estudiantes tienen que realizar una encuesta a sus compañeros para completar un formulario dado por la profesora para practicar la comparación (es el tema que ha introducido este sujeto como objetivo de enseñanza). El Mod se presenta, en este caso, ante una actividad que exige a los alumnos un tipo de interacción distinto —a diferencia de las actividades anteriores— en la que el profesor no participa.

A continuación mostramos un fragmento de la sesión del sujeto P1 en el que aparece la fase de Mod.

P1 (300- 308)

P: *¿está claro?*

*por ejemplo yo no tengo muchísimo sueño ¿?*

*¿tienes sueño Día?*

E: *¿sueño?*

P: *sueño ganas de dormir*

*¿uhum?*

*así tenéis que poner*

*¿quién tiene mucho sueño?*

*¿muchísimo sueño?*

Este fragmento se produce tras la fase de Ins. La profesora explica en qué consiste el ejercicio y cómo debe realizarse. Con la producción "*¿está claro?*" comprueba que las instrucciones han sido comprendidas y que puede pasar a la siguiente fase. A continuación emite unas producciones con las que ejemplifica cómo debe realizarse esta actividad. Ella formula alguna de las preguntas que después los alumnos deberán formularse entre ellos. Le dirige la pregunta a una de las alumnas y en ese momento surge con el léxico, lo soluciona e intenta continuar con la ejemplificación.

En la sesión del sujeto P2 y en la de P3 se repite la misma situación, es decir, el Mod se lleva a cabo para una actividad de realización compleja que no incluye la participación del profesor, a diferencia de otro tipo de actividades que se han realizado. En las dos sesiones las actividades se basan en la interacción entre alumnos, ellos deben formularse preguntas entre sí y han de recoger sus respuestas para poder resolver cada una de las actividades.

En la sesión del sujeto P3 la tarea propuesta a los alumnos consiste en una encuesta que tienen que completar en parejas. Y la actividad que se realiza en la sesión de P2 es un juego de familias en el que los estudiantes tienen que reunir cartas relacionadas con actividades y para ello han de colaborar e interactuar con sus compañeros. En ninguna de las dos actividades descritas el profesor participa realizando la actividad de forma conjunta con los alumnos, su actuación se limita a prestar ayuda, si es requerido por los alumnos y a corregir, cuando lo cree necesario.



Mostramos una secuencia de la sesión del sujeto P2 para ilustrar cómo se ha llevado a cabo la fase de Mod.

P2 (224-227)

*P: uhum cada grupo tiene estas tarjetas que ya conocéis  
y una persona dice ¿has cocinado hoy?  
no no he cocinado  
sí he cocinado*

La profesora en la fase de Mod emite producciones similares a las que deberán emitir los alumnos para realizar la actividad, ejemplifica tanto las posibles respuestas positivas de los alumnos como las negativas. De esta forma, intenta que quede claro cómo deben realizar la actividad y qué tipo de enunciados se espera que produzcan.

Vemos pues, que cuando el profesor no tiene una participación activa lingüísticamente, es decir, no produce discurso que pueda ir dirigiendo la realización de la actividad, sino que se limita a ser un espectador que recoge toda la información para posteriormente emitir una corrección, es cuando más necesaria parece, para nuestros sujetos, la fase de Mod.

### **Desarrollo de la fase de Mod**

Hasta ahora se han mostrado sólo dos ejemplos pertenecientes a la fase de Mod, pero esos dos ejemplos ya son representativos para ilustrar el tipo de interacción predominante en esta fase.

En la fase de Mod la interacción más frecuente es la que se establece entre el profesor y el grupo clase como único interlocutor. El profesor ejemplifica cómo ha de resolverse el ejercicio en cuestión ante toda la clase, en los ejemplos de actividades de nuestro corpus todos los alumnos han tenido que resolver la misma tarea. Es decir, no era previsible que aparecieran interacciones del tipo profesor/pequeños grupos, si todo el grupo había de realizar el mismo ejercicio.

Esta fase ha estado presente en cuatro sesiones de las diez registradas, y en dos de ellas la producción de discurso es tarea exclusiva del profesor (P2 y P6) y en las otras dos el

profesor emite una producción que tiene como objetivo que un alumno —en el caso de P1—, o un grupo —en el caso de P2— participen produciendo discurso.

La fase de Mod, pues, se ha caracterizado por ser el profesor el que monopoliza el discurso que se genera en ella y no deja casi espacio a los alumnos para la participación. Cuando el profesor se dirige a algún alumno es para representar un ejercicio que debe realizarse en parejas, como hemos visto en la sesión del sujeto P1. Pero también puede apreciarse que ni en el caso de la realización de una tarea en parejas o en grupos los profesores creen necesaria la participación de un alumno para que quede más claro cómo ha de resolverse ésta.

En la sesión del sujeto P3, esta profesora se muestra autosuficiente para asumir los dos papeles, el del alumno que pregunta y el del alumno que contesta. A continuación presentamos la secuencia de discurso de la sesión de P3 que ejemplifica lo expuesto.

P3 (234-237)

*P: por ejemplo ¿has venido en taxi?  
y vuestro compañero os contestará sí no sí he venido en taxi  
no he venido en moto en el caso de Sean  
no he venido en moto he venido en taxi*

En este fragmento la profesora emite una de las preguntas del ejercicio y ella misma contesta dando varias respuestas, con el objetivo de que los alumnos se den cuenta de que no hay sólo una respuesta para cada una de las cuestiones. Pero no cede el turno a éstos para comprobar si la comprenden, parece que con sus producciones ya cumple su objetivo.

Algo similar sucede en esta misma sesión durante anterior la fase de Mod (224-241) producida, la profesora emite la pregunta y las posibles respuestas a ésta, y sólo hacia final de la fase en la producción nº 231 ("*por ejemplo un grupo hacéis un ejemplo* ") le pide a un grupo de alumnos —de los tres grupos que hay en el aula— que lo ejemplifiquen para asegurarse de que las instrucciones son comprendidas y de que la dinámica del ejercicio queda clara tras la fase de Mod. Es decir, los alumnos sólo tienen la posibilidad de producir una emisión frente a las 16 de ella.

## **G. Presentación de Vocabulario**

En este apartado se analizan algunos ejemplos extraídos de las sesiones en las que no hay una fase de P.Vo, pero en las que sí ha sido necesario detenerse en el desarrollo de alguna actividad para solucionar cuestiones sobre el léxico necesario para realizarla. Con el análisis de esos fragmentos de discurso se intenta responder a una cuestión que no puede obviarse: por qué en unas sesiones se presenta esta fase y en otras no. En las sesiones analizadas apenas aparece la fase de P.Vo, excepto en las sesiones de los sujetos P3, P9, y el sujeto P10 que centra su sesión en torno a este tema. En último lugar analizamos las sesiones en las que sí aparece esta fase para analizar su desarrollo.

### Ausencia de la fase de P.Vo

La escasa presencia de esta fase se debe a que el objetivo central de enseñanza que se presenta en cada sesión, así como las actividades realizadas, no giran en torno a la Presentación y práctica del vocabulario. Esta afirmación no es nuestra sino que ha sido extraída de la información proporcionada por los profesores y por formadores sobre esa cuestión. Tanto unos como otros prefieren no mezclar la presentación de vocabulario con la de contenidos formales. Si se tienen en cuenta, pues, las creencias de los profesores se comprende la poca presencia de esta fase.

Los sujetos cuyo discurso está analizándose diferencian tajantemente entre la Presentación de contenidos gramaticales —que es el objetivo de las sesiones registradas— en las que el trabajo sobre el significado de los elementos léxicos utilizados es secundario; y la fase de P.Vo dedicada exclusivamente a trabajar el significado del léxico presentado.

Además, existe la creencia de que no es positivo para el estudiante que cuando se están trabajando contenidos gramaticales nuevos se utilice vocabulario desconocido. Se cree que esto dificulta la comprensión de la materia nueva, ya que se exige a los estudiantes un doble esfuerzo, y ello podría causar dificultades entorpeciendo el aprendizaje de ésta (M. Finocchiaro, 1969; D.A.Wilkins, 1976). Desconocemos si los profesores observados conocen estos estudios, pero sí parecen compartir esa creencia. Esto explica que el vocabulario que se utiliza en cada una de las sesiones no necesite ser presentado, según los profesores, salvo en alguna ocasión, como en las de los sujetos P3, P9 y P10, en las cuales sí se siente la necesidad de que aparezca la fase de P.Vo.

Los demás sujetos resuelven los problemas de vocabulario sobre la marcha, sin emplear una fase de la sesión para ello. Es decir, los diferentes sujetos no creen necesario incluir en su plan de clase un espacio para trabajar los elementos léxicos indispensables para resolver las tareas, pero en la resolución de las actividades sí que hay momentos en los que éstas se ven entorpecidas por problemas relacionados con el significado de algunos elementos léxicos. En esos casos, el profesor debe interrumpir la actividad y resolver las dudas planteadas por los alumnos, de tal modo que si se analizan las diferentes sesiones en las que esta fase no aparece, se observa que durante el desarrollo de éstas sí que es necesario —en algunas ocasiones— incrustar porciones de discurso que aclaren problemas relacionados con el vocabulario.

Puede afirmarse que la presencia de la fase de P.Vo no parece necesaria para la mayoría de los sujetos; la explicación del vocabulario, cuando aparece en el interior de cualquier fase, responde a:

1. El criterio de experiencia e intuición del profesor que se percata, por la reacción de los alumnos, de que existe un problema de comprensión;
2. Los requerimientos de los alumnos ante elementos léxicos desconocidos.

Producciones que parten del profesor relacionadas con el léxico

A continuación mostramos algunos ejemplos que se han producido en diferentes sesiones y que responden a ese criterio mencionado anteriormente. En primer lugar presentamos una secuencia extraída de la sesión del sujeto P6.

P6 (396-402)

P: *¿qué es huir?*

E: "to "

P: *en español*

*Eddy pon un ejemplo*

E: *yo huir*

P: *yo huyo tú huyes*

E: *huyo la policía*

Estas emisiones pertenecen a la fase de P.Gr, la profesora está explicando los verbos que tienen alguna irregularidad en la forma de presente. Al mismo tiempo que explica el tipo de irregularidad da ejemplos —los alumnos tienen la información que está dando en una fotocopia que ella ha repartido— y pregunta al grupo para comprobar si conocen el significado de esos verbos. La presentación de vocabulario no es el objetivo central de esta fase, sino que el profesor lo considera algo secundario, una excusa para presentar los aspectos morfológicos de un tiempo verbal. Esto justifica que tras la presentación de esas formas verbales, en forma de lista, no se realice ninguna tarea. Trabajando los elementos léxicos desconocidos por los alumnos de ese modo, es difícil prever qué pasará con ese vocabulario; es decir, no puede afirmarse que ese vocabulario llegue a formar parte del caudal lingüístico de los alumnos sólo con la presentación hecha en la P.Gr.

El fragmento que se presenta seguidamente se ha producido de forma similar a la anterior, también en el interior de la fase de P.Gr en la sesión de otro sujeto diferente.

P8 (182-190)

P: *¿y huir?*

*¿huir?*

E: *¿huir?*

P: *un policía (.) va un ladrón (.) un banco él roba el dinero*

*y él ve a la policía*

*ve al policía (.) y se queda en el banco*

*hola señor policía qué tal*

*o ve al policía y ...*

Estas emisiones producidas por el sujeto P8 pertenecen a la fase de P.Gr, en este caso se está introduciendo la perífrasis de duración (estar+gerundio). La profesora está explicando las irregularidades que presentan algunos verbos al formar el gerundio, y tras dar un ejemplo un alumno reacciona, preguntándole el significado de este verbo. Ella interrumpe la presentación para explicarlo.

Los dos ejemplos anteriores corresponden a sesiones de dos sujetos diferentes P6 y P8 en la fase de P.Gr. En éstas se están trabajando puntos gramaticales diferentes, por un lado en la primera sesión se están introduciendo las formas irregulares de presente, y en la segunda sesión, la perífrasis de duración. Es interesante observar cómo ambos se detienen ante el

mismo verbo para asegurarse de que es comprendido por los estudiantes o en caso contrario proceder a la explicación de su significado. Es significativo que en dos sesiones se explique el significado del mismo verbo, parece que los dos sujetos son conscientes de que este elemento léxico entraña alguna dificultad. Por la experiencia que poseen estas profesoras — y las creencias que de ellas se extraen— parece justificado que puedan prever ante qué formas deben detenerse.

Veamos otro ejemplo de características similares, éste extraído de la sesión del sujeto P1.

P 1(309-312)

P: *¿quién es un poco machista?*

*¿quién es ...?*

*¿entendéis machista?*

*lo contrario de feminista*

En este ejemplo, como puede observarse, la necesidad de explicar el significado de una pieza léxica está motivada por que la profesora percibe que los alumnos no comprenden lo que ha dicho, por ello se detiene "*¿quién es ...?*", deja su producción inacabada y procede a explicar el elemento que parece plantear dificultades: "*machista*".

Resulta paradójico la existencia de esa percepción por parte de los profesores que les avisa de que los alumnos no conocerán el significado de ciertos elementos léxicos, y que actúen de la forma en que lo hacen. Parece que si el profesor cree necesario explicar una palabra en la presentación de una forma verbal y en la siguiente forma verbal ha de volver a explicarla, debería diseñar actividades para que los alumnos solucionaran ese problema. El problema radica en que los profesores manejan listas de verbos para presentar los diferentes tiempos del paradigma verbal, en las que se recogen las formas irregulares agrupadas por sus particularidades, desatendiendo a aspectos tales como la frecuencia de uso o las necesidades de los alumnos. Por ello se presentan verbos que el alumno difícilmente utilizará en clase en un primer nivel, y el profesor conocedor de esa realidad no hace nada para que el alumno incorpore esos elementos.

Como puede observarse en las transcripciones, si la fase de P.Vo no aparece es porque queda asimilada, en muchas ocasiones, a otras fases de la clase, limitándose ésta a la resolución de problemas concretos.

Producciones que parten de los alumnos relacionadas con el léxico

Si se observan las transcripciones se ve que, en algunas ocasiones, la necesidad de aclarar algún elemento léxico está motivada por la intervención de algún alumno que no puede resolver la tarea encomendada, o no puede responder a una pregunta del profesor porque no comprende todos los elementos presentes en la pregunta.

Veamos un fragmento extraído de la sesión del sujeto P1 que ilustra lo que se acaba de decir.

P 1(301-304)

P: *por ejemplo yo no tengo muchísimo sueño*

*¿tienes sueño Dia?*

E: *¿sueño?*

P: *sueño ganas de dormir*

Estas producciones pertenecen a la fase de Modelaje. La profesora intenta ejemplificar a través de la interacción con una alumna cómo debe realizarse un ejercicio— un cuestionario que deben completar los alumnos con la información que les den sus compañeros—. Para ello este sujeto se dirige a una alumna formulándole una pregunta, ésta en lugar de contestar con la información que se le pide, contesta con otra pregunta "*¿sueño?*". Con esta pregunta queda claro que ella no puede contestar porque no conoce el significado de ese elemento. La profesora no ha previsto la necesidad de trabajar el vocabulario antes de pasar a realizar la actividad, por lo que cuando intenta iniciarla debe detenerse para solucionar los problemas de vocabulario.

A continuación presentamos un ejemplo extraído de la sesión del sujeto P2. Éste nos parece interesante porque ilustra una situación que creemos que no es única en el aula. En esta sesión se está introduciendo un tiempo verbal: el Pretérito perfecto. Para ello primero se presentan los aspectos morfológicos —los relacionados con el participio—, después se pasa a una práctica oral dirigida por la profesora que tiene como objetivo comprobar que se ha

comprendido cómo se forma este tiempo. En esta fase de Pr.C aparece por primera vez un elemento léxico, "*nadar*", en la producción nº 107

P: *nadar él*

Esta producción funciona como una pregunta para que un alumno dé la forma correcta. En esta ocasión ningún alumno pregunta su significado. Si continuamos leyendo la transcripción en la producción nº 236, perteneciente a la fase de Mod, aparece de nuevo este verbo

P: *ahora alguien dice ¿has nadado?*

En esta ocasión, la segunda vez que aparece este elemento, tampoco hay indicios de que haya algún problema. En la producción nº 244, durante la fase de Pr.C este elemento léxico aparece de nuevo en una pregunta que la profesora dirige a un alumno para iniciar ya la tarea, y es en esta ocasión —la tercera vez que aparece el término nadar— cuando el alumno pregunta qué significa.

Veamos el fragmento que ilustra lo que está presentándose.

P 2 (243-246)

P: *¿has nadado estas vacaciones?*

E1: *¿qué es nadar?*

E2: *\*swim*

Ante este fragmento debería hacerse una reflexión relacionada con lo que se ha dicho en el apartado anterior, ya que parece que los alumnos hasta que no se sienten obligados a utilizar un elemento léxico de forma significativa no tienen en cuenta el contenido semántico de éste. Los alumnos mientras está desarrollándose la fase de I. Gr o de Mod parecen contagiados por la actitud de la profesora, prestando atención sólo a la forma que está siendo presentada. Los profesores, en algunas ocasiones, contemplan el significado de algunas piezas léxicas como algo secundario, sólo les preocupa la forma para trabajar cuestiones morfológicas, y esta actitud de los profesores se proyecta en los alumnos, apropiándose de ella. Así, los alumnos cuando sólo deben trabajar cuestiones morfológicas no atienden al significado de las palabras y sí lo hacen cuando trabajan cuestiones de otro



tipo; es decir cuando deben utilizar esos términos de una forma significativa y emplearlos contextualizados en sus enunciados.

#### Presencia de la fase de Presentación de Vocabulario

La fase de I. Vo se ha presentado en tres sesiones, en las de los sujetos P 3, P 9 y P 10. En cada sesión la presencia de esta fase responde a diferentes motivos. Si miramos las transcripciones (o el cuadro en el que se ve en qué orden aparecen las diferentes fases) de las diferentes sesiones veremos con más claridad lo que queremos decir:

P 3: P.Gr- P.Vo-Ins

P 9: P.Vo-P.Gr

P 10: P.Vo-P.Gr

Si nos fijamos en la sesión del sujeto P3, la fase de P.Vo aparece tras la fase de P.Gr y previamente a la fase de Ins. Tras mirar entre qué fases se ha incrustado esta fase puede pensarse que si aparece tras la fase de P.Vo una fase de Ins es porque se realizará alguna actividad con el vocabulario que se ha presentado. Si se observa la transcripción vemos que no es así. La fase de P.Vo tiene como objetivo explicar el significado de los diferentes verbos que la profesora presenta mediante una fotocopia a los alumnos, para explicar el tiempo verbal en torno al cual se vertebra la sesión, el pretérito perfecto. Se presenta el significado de una lista de verbos con alguna irregularidad en el participio, sólo se detiene la profesora en los irregulares. El criterio por el cual se explican esos elementos léxicos y no otros, no es la dificultad que entrañen en cuanto al significado, sino sus peculiaridades morfológicas.

Tras esta presentación la profesora da instrucciones para realizar una actividad en la que, curiosamente, no aparecen esas formas ante las que ella se ha detenido. Si no aparecen esos elementos es precisamente porque se trata de formas verbales con algún tipo de irregularidad en el participio, y el primer día que se trabaja una forma verbal, parece —según las creencias de los profesores— que es mejor evitar las formas irregulares. Esta sesión, en este fragmento que se está comentando, plantea algunas peculiaridades que pueden hacernos reflexionar sobre algunas cuestiones, como por ejemplo que la presencia

de una fase de P.Vo esté motivada por una cuestión de morfología, no por una cuestión de significado.

Veamos a través de fragmentos del discurso lo que acaba de explicarse.

P 3 (214)

P: *¿sabéis qué significa cubrir?*

E: *no sol*

P: *cubrir es uhum no*

E: *no sé*

P: *a ver dibuja (risa)*

*dices el cielo cubierto*

*bueno se dice que el cielo está cubierto cuando hay muchas nubes pero no aquí el verbo cubrir también es (.) por ejemplo (.) esta silla (.) y aquí van los pintores para pintar esta clase*

*entonces para que la silla no (.) se ensucie de pintura*

*para que no se manche de pintura cogemos un trapo y cubrimos la silla*

Con la pregunta con la que se inicia este fragmento, la profesora sondea al grupo para ver si alguien conoce el significado de ese elemento léxico. Un alumno responde, de una forma que no parece muy desencaminada "no sol". Pero observemos la respuesta de la profesora "(...) pero no aquí (...)", es difícil entender o interpretar esta respuesta. El verbo no aparece en ningún contexto en el que pueda excluirse alguna de sus posibles acepciones, al contrario aparece en una lista junto a otros verbos. Tras esta respuesta de la profesora puede pensarse que a ella le interesa dar un significado relacionado con uno de los contextos específicos porque después va a recogerlo en la actividad que se realice a continuación. Pero eso no es así. El ejercicio que realizan los alumnos tras esta Presentación —y tras la fase de Ins— es un cuestionario en el que han de preguntar cuestiones, que ya tienen formuladas en una fotocopia, a sus compañeros, relacionadas con las actividades realizadas antes de llegar a la escuela esa mañana, como "¿has venido en taxi?". En ningún momento aparece el verbo "cubrir"

La profesora no plantea ninguna actividad que ayude a los estudiantes a asimilar ese nuevo vocabulario, sino que les da unas consignas para que lo aprendan "todos éstos tenéis que aprenderlos".

En la sesión del sujeto P 9 la fase de P.Vo parece justificada porque el vocabulario que se trabaja en esa fase es el que va a utilizarse en la fase de P.Gr. Al presentar previamente los elementos léxicos que más tarde va a utilizar se asegura de que los alumnos los conozcan y por lo tanto puedan entender sin dificultad las explicaciones que vienen a continuación.

Veámoslo a través de un ejemplo

P 9 (11-14)

P: *y el lunes cómo es posible (.) decir*

E: *antes de ayer*

P: *vale anteayer*

En este fragmento puede observarse que se está trabajando una referencia temporal, si se mira la transcripción se aprecia que se trabajan diferentes marcadores para expresar tiempo. Son las referencias que la profesora utilizará después en su explicación gramatical, en la que intenta presentar de forma contratada el uso del Pretérito perfecto y el del Pretérito indefinido. Es interesante en este fragmento observar la estrategia de focalización empleada por la profesora: cambia el orden lógico de los elementos del enunciado para resaltar el que a ella le interesa.

En último lugar tratamos la sesión del sujeto P 10. En esta sesión la fase de P.Vo ocupa casi el total de las producciones emitidas por el profesor y los alumnos. Como ya se ha adelantado la sesión de este sujeto se centra casi exclusivamente en la P.Vo, de las 186 producciones emitidas por el profesor, 166 tienen como objetivo la Presentación de vocabulario.

Veamos el fragmento con el que se inicia la sesión

P 10 (4-10)

P: *ahora os daré nuevo vocabulario*

*por ejemplo (.) ¿cómo se llama esto?*

*esto*

*vale*

*esto*  
*pizarra*  
 E: *pizarra*

El vocabulario que se introduce en esta sesión es el que está relacionado con los diferentes objetos presentes en aula. Tras presentarlos todos, tarea que ocupa 301 producciones emitidas de forma conjunta entre el profesor y los alumnos, se pasa a la fase de P.Gr que ocupa 6 producciones, de la 301 a la 307. En la fase de P.Gr el profesor apunta las diferencias formales entre el masculino y el femenino en español. Tras esta explicación no hay ninguna tarea que deban realizar los estudiantes, sino que el profesor les dice a sus alumnos que han de aprenderse ese vocabulario "*tenéis que aprender el nombre de cada objeto*", igual que sucedía en la sesión del sujeto P 3.

Lo único que puede añadirse es que, tal y como se ha visto en las tres sesiones en las que aparece esta sesión, tras la presentación de ese vocabulario no se realiza ninguna actividad que asegure que ese vocabulario podrá ser utilizado, o lo que es lo mismo que ha sido comprendido y en consecuencia que los alumnos podrán asimilarlo y utilizarlo en otras situaciones. Más bien, al contrario, la presentación de ese vocabulario está justificada por cuestiones morfológicas.

Por las peculiaridades vistas en torno al tratamiento dado en las diferentes sesiones al vocabulario, parece que vale la pena presentar un resumen, en forma de cuadro explicativo, que recoja la información que se ha expuesto.

Veamos, pues, el siguiente cuadro que pretende resumir lo dicho anteriormente.

<b>Presentación de vocabulario</b>	
1. A través de una fase de Presentación de Vocabulario	
Por qué está motivada	Qué objetivo cumple
— Objetivo de enseñanza del profesor	— Explicar cuestiones morfológicas
2. En el interior de otras fases	
Por qué está motivada	Qué objetivo cumple
— Suposición del profesor acerca de su dificultad	— Explicar cuestiones morfológicas
— Requerimiento verbal de un alumno	— Posibilitar su uso en un contexto significativo
— Requerimiento no verbal de un alumno	— Posibilitar su uso en un contexto significativo

Cuadro 18. Presentación de Vocabulario: motivación y objetivos de su presencia

### **Desarrollo de la fase de P.Vo**

En este apartado se analiza el desarrollo de la fase de I. V, para ello nos fijamos en cómo es introducida esta fase en cada una de las sesiones, ya que en cada una de ellas esta presentación se ha realizado de forma diferente.

Como ya se ha visto en la sesión del sujeto P 10, este profesor presenta de forma directa la fase "*ahora os daré nuevo vocabulari* ", a partir de esta producción presenta el vocabulario. En cambio, en la sesión del sujeto P3 la presentación de esta fase se ha hecho a través de una pregunta, "*¿sabéis qué significa cubrir?*" que la profesora formula al grupo clase. Por último, en la sesión del sujeto P 9, la primera producción que podría considerarse como el inicio de esta fase se ha realizado a través de una información ofrecida por la profesora al grupo en la que aparece una referencia temporal que no plantea ninguna dificultad para éste, "*yo trabajé en agosto*", para a continuación pasar a las que ella cree que pueden ser nuevas para los alumnos.

En el siguiente cuadro (ver cuadro 15) se observan las diferentes modalidades de iniciarse la P.Vo.

<b>Cómo se lleva a cabo la Presentación de Vocabulario</b>
a. Presentación directa
b. Formulación de una pregunta
c. Planteamiento de una situación incitadora del tema que se plantea

Cuadro 19. Diferentes formas de iniciarse la presentación de nuevo vocabulario

Como ya ha quedado presentado a lo largo de este punto la presentación del vocabulario sólo se ha introducido de tres formas diferentes, y en las tres ha sido el profesor el que ha dirigido esta fase. Y también hay que añadir que la interacción en los tres casos ha estado centrada en el profesor.

En cuanto al desarrollo de esta fase en las tres sesiones se ha hecho siguiendo el mismo esquema en las tres sesiones, alternando la interacción profesor grupo clase. Cuando un alumno ha contestado entonces la interacción se ha centrado en ese alumno para darle una evaluación, y más tarde volver a la interacción con el grupo clase.

Veamos un fragmento de la sesión de a modo de ilustración.

P10 (183-185)

P: *si a ver yo tengo esto el nombre*

E: *el*

P: *el radiador*

En esta secuencia de discurso, el profesor lanza una pregunta al grupo clase, un alumno intenta contestar, aunque no sabe el nombre del objeto, por ello el profesor se lo proporciona; de esta forma, la interacción profesor-grupo clase del primer enunciado pasa a la interacción profesor-alumno en el segundo enunciado.

Otro fragmento similar es el extraído de la sesión del sujeto P9.

P9 (25-30)

P: *¿si yo digo uhum (.) agosto o julio?*

E1: *hace dos meses*

P: *hace (.) dos (.) meses*

*hace un mes (.) hace dos meses hace un mes*

E2: *el otro mes*

P: *no el mes pasado (.) el mes (.) pasado el mes pasado*

La primera producción del profesor va dirigida al grupo clase y es contestada por un alumno. La siguiente producción del profesor es la reacción a la producción de ese alumno, pero después (28) repite la misma información para todo el grupo. Tras ese enunciado otro alumno interviene, y la profesora se dirige a él para corregirle su producción.

Como ha podido apreciarse la fase de P.Vo no presenta diferencias en las sesiones en las que ha estado presente, la interacción a través de la que se articula presenta las mismas características.

En esta apartado se han analizado los diferentes discursos con el objetivo de extraer cuáles han sido las fases en torno a las cuales se han estructurado las diferentes sesiones, y el orden en el que estas han aparecido; para ello se ha tenido en cuenta las diferentes formas halladas para delimitar cada una de las fases y la transición entre estas. A continuación se ha procedido al análisis de cada una de las fases, teniendo en cuenta la interacción desarrollada en cada una de ellas entre el profesor y el grupo clase, también se han extraído las características más importantes de cada una de ellas.

### **Aspectos diferenciadores en cuanto a la estructura**

En este apartado se intentará ver en qué se han diferenciado las sesiones de cada uno de los sujetos en cuanto a las estructuras de éstas.

En las diez sesiones grabadas —pertenecientes a los diez sujetos observados— hay muchas coincidencias en cuanto a la presencia de las diferentes fases que configuran éstas. Esto ha sido lo que nos ha permitido hacer una categorización de fases presentes en cada una de las sesiones y comparar las diferentes sesiones teniendo en cuenta esas categorías.

Las sesiones que más se han apartado del esquema general han sido las de los sujetos P4 y P10, que han presentado una estructura que contiene menos fases que las de los demás.

La sesión del sujeto P4 es la única que no contiene la fase de Presentación de Contenidos Gramaticales, pese a haberla previsto. Agota todo el tiempo de la grabación en la ejecución y corrección de ejercicios. Esto ha sido así debido a que algunos estudiantes, según la explicación del profesor, han tenido problemas para realizar las actividades propuestas por P4, por lo que este sujeto ha creído necesario que los alumnos intentaran realizar más actividades antes de pasar a la Presentación de materia nueva. El profesor ha sido especialmente sensible a los problemas que se han presentado a la hora de resolver los ejercicios, no le ha importado alterar el plan previsto, aun a pesar de que esta sesión estaba siendo grabada.

El sujeto P10, es el sujeto que menos fases de la clase contiene en su sesión, ésta se limita a dos fases, una de Presentación de vocabulario, tras la cual no hay ningún tipo de actividad, a diferencia de los demás sujetos. En todos tras una fase de Presentación aparece una de

Práctica, excepto en la sesión de P10; esto es lo que hace que la sesión de este sujeto se aparte del patrón predominante. La otra fase que presenta es la de Presentación de contenidos gramaticales, y al igual que en la fase anterior, tras la de Presentación tampoco realiza ninguna actividad. Este sujeto no cree necesario practicar los contenidos que ha introducido. En el caso de la Presentación de vocabulario, según sus comentarios, por la alta frecuencia de uso de ese léxico en el desarrollo de la vida de clase. Y en el caso de la Presentación de información gramatical porque según sus creencias esos contenidos los alumnos los irán trabajando a lo largo del curso, y el primer día sólo es necesario un primer acercamiento al tema sin que exista la necesidad de profundizar más o de practicarlos.

Pero por otro lado, hay pocas coincidencias en las sesiones grabadas en cuanto a cómo se estructuran esas fases en las diferentes sesiones, la mayoría como P2, P3, P5, P6, P8, P9, sigue el siguiente esquema: Presentación de contenidos Gramaticales, Instrucciones para realizar la Práctica Controlada, Modelaje de la actividad (aunque ésta no aparece en todos), y realización de la Práctica Controlada, es decir, se parte de la Presentación de contenidos para llegar a la realización de actividades. El resto de los sujetos ha seguido otro esquema diferente, como veremos a continuación.

### **6.3. Discurso generado**

La totalidad de sesiones de enseñanza-aprendizaje objeto de estudio están estructuradas a partir de la interacción, las lecciones se van construyendo a través de la sucesión de las intervenciones del profesor y las de los alumnos. En este punto se analizará cómo se ha llevado a cabo esa interacción, para ello trataremos en primer lugar del total de las producciones emitidas por profesores y alumnos, es decir *el discurso generado* (Llobera 1995) en interacción profesor/grupo-clase en el aula (6.3.2.). En segundo lugar se analizarán los turnos de habla del profesor y de los estudiantes. En tercer lugar, la distribución funcional del habla del profesor en relación con sus objetivos (6.3.3.). Con todo ello esperamos presentar una visión global de los diferentes tipos de interacción que se han producido entre los participantes, teniendo en cuenta sus características.

#### **6.3.1. Discurso generado en el aula**



En el análisis de las diferentes emisiones producidas por el profesor y los estudiantes en el aula se seguirá la distinción realizada por M. Llobera (1995) entre el discurso aportado y el discurso generado en la clase de lengua extranjera.

Recordemos que este autor define el discurso aportado como "el discurso grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase" (op. cit. pág 24), la procedencia de éste puede ser diversa, manuales para la enseñanza del español, material publicado con otros fines, material preparado por el profesor, etc. Y el discurso generado como el discurso monologal del profesor y el diálogo que se produce entre éste y los alumnos, así como los diálogos entre los alumnos y, también, los textos creados conjuntamente entre los participantes en la lección.

Los límites entre ambos discursos a veces no aparecen de forma clara, lo que dificulta su delimitación, como él mismo autor indica. También, se considera discurso aportado a los modelos prefijados de actuación lingüística. Nosotros cuando hablemos de discurso generado nos referiremos, de forma general, al que se produce en la situación de clase tanto de forma monologal por parte del profesor, como de forma dialogal entre éste y los alumnos, o los alumnos entre sí.

La importancia de este discurso viene de que este se convierte en el hilo conductor de la sesión de enseñanza/aprendizaje, de ahí el interés en este trabajo por su estudio. Así, pues el discurso generado en el aula es objeto de análisis de esta investigación con el objetivo de presentar un marco claro en el que puedan interpretarse las producciones del profesor, para llegar a establecer la existencia de posibles modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera. Para su análisis, en primer lugar nos acercamos a él a través de las producciones que se han realizado en las diferentes sesiones grabadas. En segundo lugar, analizaremos otros aspectos como la distribución de estas producciones en turnos; para, a continuación, pasar a los objetivos de las producciones emitidas por el profesor; y se terminará analizando la interacción de forma general.

### 6.3.1.1. Producciones

En la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula el discurso del profesor es el medio empleado para vehicular la transmisión de conocimientos, así como la realización de actividades, por lo que es imprescindible observar su presencia en tal situación. Con este fin aportamos los datos extraídos de las grabaciones en los que puede apreciarse cuál ha sido la presencia de este discurso generado entre profesor y estudiantes en las diferentes sesiones. Para ello se considera el 'enunciado' o 'producción' como una unidad de significado completo en la que puede segmentarse el discurso que se produce en el aula.

En el cuadro que se presenta a continuación (ver cuadro 20) pueden observarse los enunciados emitidos en cada una de las sesiones, así como la cantidad emitida por el profesor y la emitida por el grupo clase. De las diez grabaciones hechas en las diez sesiones llevadas a cabo por los diferentes sujetos tenemos que el total del discurso generado, en la interacción profesor-estudiantes, en estas sesiones es de 3119 producciones, de las cuales 2198 corresponden al discurso del profesor, por lo que este representa el 70.5 % del discurso generado.

<b>Discurso del profesor en el total del discurso generado</b>			
	Nº Total de Producciones	Producciones del Profesor	Tanto por ciento
P1	321	262	81.6%
P2	284	201	71.8%
P3	243	171	70.3%
P4	365	275	75.8%
P5	286	214	74.8%
P6	446	314	70.6%
P7	271	181	66.8%
P8	238	146	61.4%
P9	347	247	71.2%
P10	326	186	57.1%
Total	3127	2197	70.2%

Cuadro 20. Producciones o enunciados emitidos en las diferentes sesiones grabadas

A la vista del cuadro (ver cuadro 20) puede apreciarse que el discurso del profesor se da en un porcentaje mayor que el del alumno. Esta información era previsible en la situación de enseñanza en la que el profesor es quien dirige la vida del aula, él es el que presenta los contenidos, controla la realización de actividades y su corrección, frente al grupo clase que tiene una capacidad de actuación lingüística más limitada. Pero nótese que, incluso en esta situación de enseñanza centrada en la figura del profesor, la participación de los estudiantes se da, en alguna de las sesiones, en un porcentaje muy elevado.

Tras observar el cuadro (ver cuadro 20) puede apreciarse las proporciones varían, no en todas las sesiones es igual; las sesiones de siete sujetos (P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P9) se mantienen en la banda que oscila entre el 65% y el 75%, es decir muy cercanos a la media, hay tres que se alejan de la misma, el sujeto P1, el P8 y el P10. Esta diferencia en cuanto al discurso producido por estos tres sujetos se debe a diferentes factores que hay que analizar por separado.

Es P1 el sujeto que más alto porcentaje en cuanto a producciones en su discurso presenta, un 81.8%, frente al resto de los informantes. Si observamos la estructura de clase que se da en la sesión, es decir las diferentes fases de la clase, podemos encontrar la respuesta a la diferencia, respecto a los demás en la cantidad de discurso producido.

En la grabación del sujeto P1 la fase de Discurso Social, que en algunos sujetos no aparece, es amplia, antes de lo que se consideraría el inicio de clase —entendiendo la clase como algunos de nuestros sujetos lo hacen al manifestar sus creencias al respecto, "introducción de contenidos y posterior práctica de éstos" —interactúa con un estudiante que ha llegado tarde (producciones 1-20). En el diálogo que se establece entre ambos, el profesor acaba implicándose de forma personal hablando de aspectos de su vida privada, cosa por cierto que no hace ningún otro.

Veamos a continuación el fragmento que ejemplifica lo dicho:

P 1 (16-20)

P: *¿te has perdido?*

*¿en el metro?*

*ah ¿madre mía es un poco complicado no ?*

***yo he estado dos meses en Londres el mes de enero y febrero y también  
aquí tengo que cambiar aquí me bajo no al revés y al final me perdía un poco***

Como hemos comentado anteriormente, hay algunas sesiones en las que esta fase de discurso espontáneo, que no tiene como objetivo los contenidos gramaticales, no ha aparecido, por lo que difícilmente podía esperarse que en esta fase algunos de ellos pudieran explicar alguna anécdota relacionada con su vida privada.

Además, este sujeto —P 1— también incluye en su sesión una fase de Modelaje de actividades (producciones 301-321) que no está presente en las sesiones dirigidas por otros sujetos.

Presentamos unas producciones pertenecientes a esa fase:

P 1 (301-307)

P: *por ejemplo yo no tengo muchísimo sueño*

*¿tienes sueño Día?*

E: *¿sueño?*

P: *sueño ganas de dormir*

*¿um?*

*así tenéis que poner todos*

*¿quién tiene mucho sueño?*

El que aparezca la fase de Modelaje previamente a la fase de Práctica Controlada implica un mayor número de producciones en el total del discurso generado por ese sujeto. Como consecuencia de todo ello, el esquema de clase de la sesión de este sujeto presenta una complejidad en cuanto a la presencia de las diferentes fases —DS-Ins-Mod-Pr.C-Pr.G— que no aparece en la de otros sujetos.

Además, si observamos cómo se desarrolla la fase de introducción gramatical (236-292), podemos ver que ésta presenta diferencias respecto a las de otros sujetos, este profesor *elicita* de sus alumnos la información, es decir, utiliza un método deductivo; a través de preguntas dirigidas lleva a sus estudiantes a los contenidos que él quiere presentar; finalmente recoge la información extraída de las producciones de los estudiantes para realizar una presentación sistematizada de los nuevos contenidos. Este proceso hace que aumente el número de producciones de este sujeto. En su sesión presenta un esquema complejo en la que la presencia del profesor es constante.

Veamos un fragmento ilustrativo de esta forma de introducir los contenidos gramaticales:

P 1 (242-248)

P: *mirad mirad otra vez el (.) la fotocopia  
es tan barata la academia charlamás como la academia mágicus no es ...*

E: *es más barata*

P: *la academia A es más barata  
que la B es más barata que la B y por lo tanto es...*

P: *¿sí Dia? más alto*

E: *menos barata*

P: *menos barata que la A*

La presentación de contenidos en esta sesión —la comparación— se realiza a través de la interacción entre el profesor y el grupo clase, esto obliga a que el número de producciones aumente, y que, en consecuencia, sea mayor la presencia de discurso. Para ratificar compárese cómo se lleva a cabo la Presentación gramatical en esta sesión y cómo se ha llevado a cabo en la sesión de otro sujeto (por ejemplo en la sesión del sujeto P 8).

Si derivamos nuestra atención a la sesión del sujeto P8, observaremos que es una de las sesiones en las que la presencia del profesor ha sido inferior a la media. En el cuadro nº 20 se ve que las producciones realizadas por este profesor alcanzan el 61.4% del discurso generado. Si buscamos una explicación que justifique esta presencia menor a la del resto de

sujetos podemos encontrarla en la forma como se ha desarrollado la fase de Pr.G., que en este sujeto es mínima en cuanto a número de producciones (producciones 137-141 y 175-200).

Veamos en primer lugar cómo se ha llevado a cabo en su sesión la Presentación Gramatical:

P 8 (137-141)

*P: para explicar (.) lo que una persona está haciendo ahora (.) en estos momentos usamos el verbo estar (.) más el gerundio del verbo de la acción*

*el gerundio son las formas que terminan en ando iendo*

*¿sí?*

*el gerundio (.) de los verbos que terminan en ar (.) terminan en ando*

*los que terminan en er (.) iendo los que terminan en ir igual iendo*

*¿sí?*

Este sujeto en la fase de Presentación no interactúa con los estudiantes del grupo, él presenta la información y cuando ésta se termina, inicia una actividad en la que no se han incluido la fase de Instrucciones, ni la de Modelaje. Por ello la presencia discursiva de este sujeto es menor que la del sujeto que comentábamos anteriormente.

Tras esta fase mínima de Pr.G, en comparación con la de otros sujetos observados, pasa a la fase de Práctica Controlada. En esta fase el profesor permite a los estudiantes, en una de las actividades, que tomen la iniciativa que se pregunten entre ellos, él se limita a prestar ayuda en caso de corrección. De esta forma, limitando su presencia sólo a los momentos en los que él cree —por su experiencia en situaciones similares tal y como él ha explicado— que es absolutamente necesario también se resta protagonismo con lo que su presencia discursiva también es menor.

Presentamos un ejemplo ilustrador de lo que se está exponiendo:

P 8 (224-227)

P: *¿y ahora?*

E 1: *paseando* (risa)

E 2: *¿paseando?*

E 1: *paseando*

Este ejemplo pertenece a la fase de Práctica en la que los alumnos están jugando al 'juego de la mímica' con el objetivo de practicar la forma del gerundio. Los alumnos se mueven representando alguna acción y los compañeros deben decir qué actividad está simulando el compañero. Vemos como un alumno contesta, otro parece que no ha entendido la respuesta, y es el mismo alumno el que contesta, no la profesora como podría esperarse en este tipo de clases en las que la interacción está centrada en el profesor.

Otra de las actividades presentes en la fase de Pr.C de esta sesión la realizan los alumnos de forma individual, en silencio, y no hay corrección oral por parte de la profesora ello hace que, también en esta actividad, la presencia discursiva de este sujeto sea menor.

Si observamos el cuadro anterior (nº 20) vemos que este ha sido el sujeto que se aleja más de la media, presentando el menor porcentaje de producciones de discurso, un 58.7%. A la vez que es el que presenta un esquema de clase más sencillo. La sesión del sujeto P10 está compuesta por sólo dos fases de clase: Presentación de Vocabulario y Presentación Gramatical, sin ningún tipo de actividad, por lo que hace innecesario la presencia de la fase de Instrucción o Modelaje. Cuando este profesor inicia la Presentación de Vocabulario lo hace de forma directa y sin la participación de los estudiantes.

Veamos el fragmento con el que se inicia esta sesión:

P10 (2-5)

P: *vamos a introducir vocabulario (.) vocabulario de clase um (.) vocabulario  
¿entendéis?  
ahora os daré nuevo vocabulario  
por ejemplo (.) ¿cómo se llama esto?*

Como puede observarse en este fragmento el profesor anuncia qué es lo que va a hacerse a continuación y en el mismo turno lo inicia. En cambio, durante el desarrollo de esta fase es constante la presencia del grupo clase. La fase de Presentación de Vocabulario se desarrolla mediante el esquema Pregunta-Respuesta-Reacción, es decir, en colaboración con sus alumnos.

Veamos a continuación un ejemplo a modo de ilustración

P10 (14-17)

P: *¿y esto?*

*crystal*

E: *crystal*

P: *bien*

Estas producciones pertenecen al inicio de la fase de Presentación de Vocabulario, pero si observamos el resto de la transcripción, podremos ver como toda la fase se desarrolla de la misma forma. Además, el discurso de este sujeto presenta otra peculiaridad, que también justifica que sea esta sesión la que presenta un porcentaje de presencia discursiva del profesor inferior a la del resto de profesores observados, es el que menor cantidad de producciones por turno presenta en su discurso.

### **6.3.1.2. Distribución del discurso: Los turnos**

En este apartado se presenta de qué forma se ha distribuido el habla producida en las diferentes sesiones. En primer lugar se analiza cómo se ha llevado a cabo la distribución de los turnos; y en segundo lugar, qué proporción del total de los turnos presentes corresponde al profesor y qué proporción a los alumnos. Este análisis tiene como fin establecer unos criterios objetivos acerca de cuál es la presencia real del discurso del profesor y de los alumnos en el discurso que se genera en el aula, es decir, en la interacción didáctica.



Los estudiantes normalmente cuando toman la palabra lo hacen respondiendo a un requerimiento del profesor, ya que este es el que ejerce el control de la comunicación en el aula (Stubbs 76/82, Llobera 95). Además no hay que olvidar que aunque las sesiones grabadas se desarrollan de forma interactiva, la toma de turnos en la situación de enseñanza-aprendizaje no reproduce las normas de toma de turnos de la conversación fuera de la misma, de una conversación espontánea. Por lo que no es apropiado en este tipo de interacción hablar de 'toma de turnos', sino que se hablará de 'asignación de turnos' por ser ésta la situación más frecuente. Lo normal es que sea el profesor el que asigne el turno a un estudiante, dado su rol de superioridad frente al grupo clase. Y cuando el estudiante toma el turno de palabra en su intervención no puede asignar el turno a otro estudiante, sino que es el profesor el único que tiene esa posibilidad (Di Pietro 1985) salvo en alguna actividades.

La forma en que los profesores han asignado los turnos en las distintas sesiones varía muy poco. A continuación presentamos todas las posibilidades encontradas en las sesiones llevadas a cabo por los sujetos observados:

#### A. Asignación del turno a un alumno en concreto.

1. De forma directa, nombrando al estudiante. Aunque ante un requerimiento del profesor si el estudiante en cuestión tarda mucho en dar una respuesta o no sabe hacerlo, es frecuente que otro intervenga.

2. Utilizando el verbo en la 2ª persona gramatical en singular.

3. De forma no marcada verbalmente, sino por una mirada, un gesto o por mecánica establecida (cada estudiante debe responder a un requerimiento del profesor siguiendo el orden en el que están sentados en el aula).

#### B. Asignación del turno al grupo clase, no a un alumno concreto, aunque es un estudiante el que toma la palabra.

1. Utilizando el verbo en plural, ya sea utilizando la 2ª persona del plural cuando se dirige al grupo clase sin incluirse él mismo, ya sea utilizando la primera forma del plural incluyéndose él en el grupo clase.

2. Preguntas que no van dirigidas a nadie en particular, a veces contienen pronombres indefinidos como "alguien".

3. Oración incompleta que en algunos casos debe ser completada por un estudiante en concreto y en otros, por el grupo clase.

El cuadro (nº 21) que presentamos a continuación recoge las diversas formas de asignación de turnos que se han dado en las diferentes sesiones.

<b>Cómo se ha realizado la asignación de turnos</b>	
A un alumno en concreto	Nombrándolo Uso de 2ª persona del singular De forma no verbal
Al grupo en general	Uso de formas de plural Preguntas sobre conceptos Oración incompleta

Cuadro 21. Asignación de turnos por parte del profesor

Las diferentes posibilidades a la hora de asignar los turnos de habla por parte del profesor a los alumnos en cada grupo no se han presentado en una cantidad similar. Si se observa el siguiente cuadro (nº 22) puede apreciarse que la asignación de turnos a los alumnos de forma individualizada casi dobla al número de turnos asignados al grupo clase. Parece que hay una predilección en nuestros sujetos por esta forma de asignar la palabra o de pedir una respuesta a los alumnos. Además, dentro del primer grupo puede observarse que se prefiere asignar el turno nombrando al alumno que debe intervenir, que hacerlo de cualquier otra forma.

En el segundo grupo, el de la asignación del turno al grupo clase, la forma que se ha presentado en mayor número ha sido la de preguntas realizadas por el profesor sobre conceptos. Veamos a continuación un cuadro que resume esta información.

Asignación de turnos	
Nº total de producciones	
1. A un alumno en concreto	284
...Nombrándolo	138
...Uso de la 2ª persona del singular	68
...De forma no verbal	49
2. Al grupo clase	149
...Uso de la formas de plural	47
...Preguntas sobre conceptos	108
...Oración incompleta	11

Cuadro 22. Número de turnos asignados por los profesores

A continuación debe hablarse de un aspecto importante en cuanto a la asignación de turnos: las diferentes formas de asignar turnos están relacionadas con las diferentes actividades que se llevan a cabo en el aula, con lo que se está trabajando en cada momento. La asignación de turnos marca un tipo de interacción diferente según cuáles sean los objetivos del profesor y la actividad que desarrolle para cumplirlos.

A la vista de los datos puede afirmarse que la asignación del turno al grupo clase se prefiere cuando se hace una pregunta sobre vocabulario, al contrario de lo que sucede cuando la asignación del turno de palabra es a un alumno en concreto, en ese caso se ha visto que la mayoría de las asignaciones se corresponden con preguntas sobre las formas verbales que se han introducido en cada sesión, ya sea en la fase de Presentación gramatical, ya sea en la fase de Corrección.

Parece que los profesores cuando se encuentran en la sesión de Presentación de formas verbales, quieren asegurarse de que todos los estudiantes están comprendiendo lo que se está explicando, y para ello obligan a que todos participen, por lo que se justifica la asignación de turnos de forma individualizada. En cambio, cuando se encuentran en la fase de Presentación de Vocabulario, o en la fase de Presentación Gramatical, pero no se está trabajando la forma de un verbo determinado, sino el significado de ese elemento léxico (es decir, entendiendo el verbo como una palabra más), es más frecuente que se lancen

preguntas al grupo, sin importar quien dé la respuesta. En este caso lo que es importante es que se sepa qué significa el término en cuestión, pero aunque no participen todos, no importa, ya que el contenido de ese elemento no es uno de los objetivos de enseñanza prefijado por el profesor: Se supone, además, que cuando un alumno da la respuesta sobre el elemento léxico en cuestión, el resto del grupo también la está recibiendo.

Tras haber presentado las diferentes formas que se han dado en cuanto a la asignación de turnos, nos detendremos ahora a observar con qué frecuencia se ha presentado cada una de ellas en las sesiones objeto de estudio.

Si se observa el cuadro nº 23 podemos ver que en cada sesión predomina, con diferencia, una de las formas arriba indicadas para la asignación de turnos. Podemos decir, pues, que la relación existente entre las diferentes formas de asignación de turnos y cada una de las sesiones se debe además de a la actividad que se esté llevando a una predilección en cada uno de los sujetos por una forma determinada. Es por ello que en cada sesión predomina una forma determinada de asignar los turnos.

Sorprende, en algunas sesiones, las diferencias que presentan respecto al resto en cuanto a la forma de llevar a cabo la asignación de turnos. A ese respecto, ha de tenerse en cuenta, esto puede apreciarse en algunas sesiones (véase el apéndice de transcripciones), que algunos profesores tienen una forma determinada de asignar los turnos, que parece que ya esté establecida como una rutina de clase. Por ejemplo, en la sesión del sujeto P2 observamos que se produce la asignación de turnos mediante una dinámica establecida en la que los estudiantes deben contestar según el orden que ocupan en el aula, esa dinámica apenas se encuentre en el resto de los profesores. Eso implica que en la sesión de ese sujeto apenas aparezcan asignaciones de otro tipo (Véase el cuadro nº 23).

Asignación de turnos										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1. A un alumno en concreto:										
Nombrándolo	11	3	12	39	4	14	40	13	2	0
Uso de 2ª pers. Singular	14	3	9	1	12	1	0	1	23	4
No verbal	0	40	5	0	0	1	0	0	0	3
2. Al grupo:										
Uso de formas de plural	5	0	5	4	13	5	4	2	4	2
Pregunta sobre conceptos	5	4	11	8	16	22	4	5	12	21
...Oración incompleta	3	0	3	1	2	1	0	0	0	0

Cuadro 23. Asignación de turnos en las diferentes sesiones

A la vista del cuadro, pueden efectuarse diferentes observaciones. En primer lugar si nos fijamos en cómo se ha llevado a cabo la asignación de turnos que se ha presentado en mayor número, se ha de destacar la asignación de turnos a un alumno en concreto con sus diferentes posibilidades —siete sujetos han utilizado esta forma de manera predominante P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9—, frente a la asignación de turnos al grupo clase —tres han sido los sujetos que han utilizado esta forma mayoritariamente P5, P6, P10—.

Dentro del primer tipo la que se ha dado en mayor número ha sido la de nombrar a un alumno en concreto —ha estado presente en la sesión de P3, en 12 ocasiones; en la de P4, en 39; en la de P7, en 40; en la de P8, en 13-; y la segunda, de forma no verbal —solo presente en la sesión del sujeto P2, en 40 ocasiones—. Estas dos formas se han dado en un número muy superior al resto de formas de asignar turnos.

En segundo lugar, en las sesiones en las que se han presentado estas dos formas el resto apenas ha estado presente. Si observamos el cuadro, esto no sucede con el resto de formas de asignación de turnos en las que ha habido un desequilibrio menor en cuanto a la presencia de las diferentes formas de asignación de turnos.

Y al contrario, las formas menos empleadas han sido, en general, las dirigidas al grupo clase. Dentro de este grupo las menos frecuentes han sido las que utilizan el verbo en las dos formas del plural para primera o segunda persona y las oraciones incompletas que esperan ser completadas por algún miembro del grupo. Y las que se han utilizado de forma predominante han sido las que se han presentado bajo la forma de preguntas sobre conceptos lanzadas al grupo clase —esta forma de asignar turnos ha sido la predominante en las sesiones de los sujetos P5, en 16 ocasiones; P6, en 22; P10, en 21—.

A continuación presentaremos varios ejemplos con el intento de ilustrar las diferentes formas de asignación de turnos que se han presentado en las sesiones. En primer lugar veremos las sesiones de los sujetos que más han utilizado la asignación de turnos dirigida al grupo clase, nombrando a los estudiantes, estos han sido P4 (en 39 ocasiones) y P7 (en 40 ocasiones).

Mostramos un fragmento de la sesión del sujeto P4 para ilustrar el tipo de asignación de turnos que se ha presentado en un número mayor, en 104 ocasiones en total, asignar el turno nombrando al alumno.

P4 (107-114) P: *ah* (.) ***Oivind***

E: *hay un estanco en el Paseo de Gracia*

P: *bien*

***Carol***

E: *dónde está la parada del autobús*

P: *bien*

***Crhis***

E: *en tu bolso están cerillas*

Este extracto pertenece a la fase de Corrección, y nuestro sujeto se limita a nombrar a cada uno de los estudiantes para indicarles que han de intervenir y dar una respuesta, tras la producción del profesor en la que éste nombra a un alumno del grupo le sigue la

intervención de éste. Toda la fase de Cor de ejercicios de esta sesión se desarrolla de la misma forma.

El segundo tipo de asignación de turnos más empleado ha sido el de preguntas dirigidas al grupo, que se ha utilizado en total en 59 ocasiones, y el sujeto que más se ha servido de ella ha sido P6, en 22 ocasiones.

P6 (355-357)

P: *acostarse*

*¿acostarse?*

*un ejemplo de acostarse un ejemplo*

Este fragmento pertenece a la fase de Presentación de contenidos gramaticales, en él este sujeto lanza al grupo la pregunta en espera de que algún estudiante la recoja, hace lo mismo con todos los verbos irregulares que está presentando al grupo.

A continuación presentamos un ejemplo de asignación de turnos mediante el verbo en la segunda persona singular que ha sido el cuarto tipo más empleado, en total se ha utilizado en 37 ocasiones. El sujeto que más ha utilizado este tipo ha sido P9 que lo ha hecho en 21 ocasión.

P9 (81-86)

P: *a ver*

*¿has estado en la Sagrada Familia? ¿has ido a la Sagrada Familia?*

E: *ido no he ido a la Sagrada Familia*

P: *a ver*

*¿has comido paella?*

E: *sí tú has comido paella*

Este sujeto cuando asigna el turno a un estudiante pocas veces lo hace utilizando el nombre del mismo, es el que ha usado esa forma con menor frecuencia.

El cuarto tipo más utilizado ha sido el de asignación de turnos a los estudiantes según un orden establecido por el lugar que ocupan en el aula. En este tipo, como puede observarse en la transcripción, los estudiantes ya conocen cómo funciona la asignación de turnos. El profesor, al mismo tiempo que emite su producción verbal dirige la mirada hacia el alumno que debe contestar en cada ocasión. Esta forma sólo se ha presentado en 4 sesiones. El sujeto que más lo ha empleado ha sido P2 en 40 ocasiones.

P2 (88-94)

P: *hablar*

E: *has hablado*

P: *escuchar*

E: *escuchado*

P: *nosotros*

E: *hemos escuchado*

P: *cerrar*

En la sesión de este sujeto vemos que la dinámica en cuanto a la asignación de turnos ya se ha convertido en una rutina de clase a pesar del poco tiempo que lleva el grupo en la escuela. Los estudiantes reconocen en la producción de la profesora una pregunta a la que ellos deben responder, algo que parece difícil para alguien ajeno al grupo.

En quinto lugar, en cuanto a frecuencia de aparición, encontramos la asignación de turnos al grupo clase por medio del uso del verbo en la primera o la segunda persona plural. P5 es el sujeto que más la ha utilizado (13 ocasiones), seguido de los sujetos P1, P6 y P3 que más la han utilizado 5 ocasiones cada uno.

P1 (284-285)

P: *¿me dictáis la frase?*

E: *en la academia B aprenden igual*



Hay que decir que este tipo de asignación de turno aunque va dirigido al grupo clase sólo es un estudiante el que toma la palabra para contestar.

El último tipo de asignación de turno en cuanto a su uso por parte de los sujetos ha sido el de la oración incompleta, que sólo ha sido utilizado en 7 ocasiones y únicamente lo han empleado 4 de nuestros sujetos. En el discurso que más se ha presentado ha sido en el de P1 en 3 ocasiones.

P1 (243-244)

P: *es tan barata la academia Charlamás como la academia Mágicus **no es...***

E: *es más barata*

El profesor en su intervención deja su frase inacabada esperando que algún alumno tome el turno de palabra y termine con su producción la frase.

Tras la presentación de cómo han asignado los turnos de habla los sujetos cuyos discursos están siendo objeto de análisis en las distintas sesiones se hace necesario pasar ahora a ver qué uso han hecho profesores y estudiantes de esos turnos.

### **A. Asignación de turnos, actividades y profesores**

Se ha señalada líneas más arriba que parece que la forma utilizada por los profesores distintos profesores para asignar los turnos de palabra a los alumnos o al grupo clase no es algo arbitrario, sino que es posible que exista una relación entre la asignación de turnos y otros aspectos presentes en el desarrollo de la sesión. Los dos aspectos mencionados han sido: las actividades que se realizan en cada una de las sesiones y la preferencia de algunos sujetos por un tipo determinado de asignación de turnos. Intentaremos a continuación volver a las transcripciones para demostrar si esa afirmación es verdadera o si simplemente es una idea aproximada que se desprende de la información aportada por los datos numéricos.

## Asignación de turnos y actividades

En este apartado se analizarán los datos extraídos de las diferentes sesiones registradas por separado para, de esa forma, llegar a establecer las diferencias entre las sesiones en cuanto a la forma de asignar los turnos y su posible relación con las actividades llevadas a cabo.

### 1. Sesión del sujeto P1

Si se mira la transcripción de la sesión del sujeto P1 puede verse que en cada una de las fases predomina una forma determinada de asignar los turnos de palabra. Veamos cuál es la predominante:

<b>Asignación de turnos predominante en la sesión de P1</b>	
Discurso Social	Nombrar a un alumno
Instrucciones	Uso de la segunda persona del plural
Modelaje	Uso de la segunda persona del plural
Práctica controlada	Nombrar a un alumno Uso de la segunda persona del singular
Presentación gramatical	Todas

Cuadro 24. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P1

Tal y como puede apreciarse en el cuadro anterior en cada fase de la sesión ha sido una forma de asignar los turnos la que ha aparecido con más frecuencia. La fase de DS se ha desarrollado a través de la interacción entre el profesor y un alumno del grupo (a excepción de la última producción del profesor que ha sido dirigida al grupo clase). Las producciones contenidas en la fase de instrucciones y en la fase de modelaje, en cambio han ido dirigidas al grupo clase. De esta forma, a través del uso de la interacción que hace el profesor en su sesión deja claro de forma explícita a quién van dirigidas sus intervenciones.

Además, si nos fijamos en el tipo de asignación de turnos predominante en la fase de Práctica controlada puede apreciarse que la interacción en esta fase se desarrolla entre el profesor y el alumno que éste designa, ya sea nombrándolo (la primera vez que se dirige a él), ya sea usando la segunda persona del singular (el resto de las ocasiones mientras dura la

interacción con él). De esta forma la interacción está controlada por el profesor en todo momento.

Y, por último, en la fase de Presentación gramatical ha sido en la que ha habido más variedad en cuanto a la asignación de turnos. Esto se debe a que el profesor constantemente sondea al grupo con el objetivo de extraer, a partir de las producciones de los alumnos la información que él quiere presentar. En esta fase el profesor para lograr su objetivo utiliza enunciados incompletos que los alumnos deben completar, preguntas sobre conceptos, además de las formas antes mencionadas

## 2. Sesión del sujeto P2

Al analizar la sesión del sujeto P2 puede observarse que existe una menor variedad en cuanto a la forma de asignar turnos que en otras sesiones. Sólo se han dado 4 tipos diferentes, además con un claro predominio de una de esas formas sobre el resto. Veamos un cuadro en el que se recoge esa información.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P2</b>	
Instrucciones	Uso de formas del plural
Modelaje	Nombra a un alumno
Práctica controlada	No verbal
Presentación gramatical	Uso de la segunda forma de plural Pregunta sobre conceptos

Cuadro 25. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P2

La fase en la que más discurso se ha generado en esta sesión ha sido en la fase de Práctica controlada, y en esa fase la forma de asignar turnos predominante en este sujeto ha sido la no verbal. Como ya se ha comentado el profesor ha establecido una dinámica de participación en el aula consistente en que cada vez que la profesora interviene, haciendo una pregunta, contesta un alumno, cuando ella vuelve a preguntar, interviene el compañero que está al lado del anterior, y así sucesivamente, estableciendo rondas de participación. De esa forma ella se evita el tener que invitar a los diferentes alumnos a participar, y éstos ya

saben cuándo serán interpelados por ella; esto plantea el inconveniente de que los alumnos, si no quieren, no han de estar atentos al resto a las intervenciones de sus compañeros y prestar atención cuando se les acerca su turno de participación.

Esta forma de asignar turnos ha sido casi exclusiva de esta fase, ya que en el resto de fases presentes en la sesión ha habido más variedad. En la sesión de Instrucciones ha predominado la asignación de turnos efectuada mediante el uso de formas verbales del plural, en las que en algunos casos la profesora también se incluía.

La fase de modelaje se ha efectuado, normalmente, utilizando producciones que servían de ejemplo para la tarea en las que la profesora requería la participación de un alumno, nombrándolo, para que le ayudara a cumplir su objetivo.

Por último, al igual que sucedía en la sesión del sujeto P1, es en la fase de Presentación gramatical en la que ha habido más variedad. Este sujeto ha utilizado dos formas diferentes de asignar los turnos a los alumnos, el uso de la segunda forma del plural, cuando daba explicaciones sobre el concepto nuevo; y también, han estado presentes las preguntas sobre conceptos con el objetivo de indagar el conocimiento de los alumnos sobre la nueva información que se estaba introduciendo.

### 3. Sesión del sujeto P3

En la sesión del sujeto P3 es en la que ha habido mayor equilibrio entre las diferentes formas de asignar turnos. En la sesión de este sujeto se han presentado las diferentes formas de asignación de turnos que se han expuesto, además en su sesión no ha habido predominio de una forma sobre el resto, a diferencia de lo que ha pasado en la sesión del sujeto P2.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P3</b>	
Discurso social	Uso de formas del plural Nombra a un alumno
Instrucciones	Uso de formas del plural
Modelaje	Uso de formas del plural
Práctica controlada	Nombra a un alumno
Presentación gramatical	Nombra a un alumno Preguntas sobre conceptos No verbal
Presentación de vocabulario	Uso de la segunda forma de plural Pregunta sobre conceptos

Cuadro 26. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P3

En la fase de Discurso social esta profesora, en primer lugar se dirige al grupo clase, para ello utiliza la segunda forma del plural, de entre todos los alumnos, uno responde a la pregunta planteada, a partir de ese momento la profesora pasa a interactuar sólo con él, designándolo por su nombre. Por ello en la única fase que se da de Discurso social alternan esas dos formas de asignar turnos.

En la fase de Instrucciones la profesora utiliza exclusivamente, para asignar turnos, las formas de la segunda forma del plural. También ha sido ésta la forma predominante en la fase de Modelaje y en la Presentación de vocabulario. En cambio, en la fase de Práctica controlada este sujeto se dirige a los alumnos utilizando el nombre de éstos, parece que de esta forma se asegura de que todos ellos participan en la interacción.

En la fase de Presentación gramatical la profesora utiliza tres formas diferentes de asignar turnos: nombra a los alumnos que desea que participen, lanza preguntas sobre conceptos al grupo clase, y también asigna turnos de forma no verbal. La primera forma utilizada, si nos fijamos en la transcripción, son producciones en las que se le pide a un alumno que conteste (a Sean) que es el alumno que ha demostrado conocer el tiempo verbal que este sujeto está introduciendo. De esta forma la profesora se apoya en el alumno que ya conoce el contenido que se está introduciendo para facilitar, de ese modo, que avance la información. Las

preguntas sobre conceptos y la asignación de turnos mediante estrategias no verbales se dan, en la fase de Presentación gramatical, tras la interacción que se ha llevado a cabo con el alumno que ya se ha mencionado. Parece, como se ha dicho, que la profesora no invita a participar al resto del grupo hasta que no se ha asegurado de que ya ha centrado la interacción sobre el objetivo de enseñanza que ella se había fijado.

La introducción de vocabulario se ha hecho utilizando producciones, teniendo en cuenta la asignación de turnos, que han favorecido la participación del grupo clase: uso de formas del plural y preguntando sobre conceptos al grupo clase.

A partir de la forma como se ha llevado a cabo la asignación de turnos queda claro, en el discurso de este sujeto, en qué momento de la sesión pide la participación de un solo un alumno y cuándo pide la participación del grupo clase.

#### 4. Sesión del sujeto P4

En la sesión del sujeto P4 han predominado dos formas de asignar el turno, la primera, con diferencia, ha sido: nombrar a un alumno del grupo; y la segunda, preguntar sobre conceptos. A continuación presentamos los diferentes tipos de asignación de turnos que se han presentado y su relación con las diferentes actividades realizadas.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P4</b>	
Discurso social	Uso de formas de plural Uso de la segunda persona del singular
Instrucciones	Uso de formas de plural Preguntas sobre conceptos
Práctica controlada	Nombrar a un alumno Preguntas sobre conceptos
Corrección	Nombrar a un alumno

Cuadro 27. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P4

Si la forma de asignar turnos que más se ha dado en esta sesión ha sido la de nombrar a un alumno se debe a las actividades que se han llevado a cabo. La fase de Práctica controlada y

la fase de Corrección implican una interacción centrada en el profesor, en la que éste interactúa con el alumno que él mismo designa.

En la fase de Discurso social, en la que el profesor interactúa normalmente con el grupo clase, se han dado dos formas de asignación de turnos: uso de formas de plural y uso de la segunda persona del singular. La que ha predominado ha sido la primera, ya que el profesor ha estado más interesado en entrar en contacto con todo el grupo que con algún alumno en concreto.

En la fase de Instrucciones ha predominado las formas de asignar turnos dirigidas al grupo clase a través del uso de las formas de plural y de preguntas sobre conceptos lanzadas al grupo.

#### 5. Sesión del sujeto P5

En la sesión de este sujeto han predominado dos formas de asignar turnos: usando formas verbales en plural y realizando preguntas sobre conceptos dirigidas al grupo clase. Veamos a continuación qué otros tipos de asignación de turnos se han dado.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P5</b>	
Discurso social	Uso de la segunda persona del singular Uso de formas de plural
Instrucciones	Nombra a un alumno
Práctica controlada	Uso de la segunda persona del singular Nombra a un alumno
Presentación gramatical	Preguntas sobre conceptos Uso de formas de plural Oración incompleta

Cuadro 28. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P5

En la fase de Discurso social la asignación de turnos que se ha presentado de forma predominante ha sido el uso de formas verbales en plural. La profesora en esta fase, las dos

veces que se da en esta sesión, dirige sus preguntas a todos los alumnos que forman el grupo clase.

La asignación de turnos que se ha dado en mayor número en la fase de Presentación gramatical ha sido el uso de preguntas sobre los conceptos que se están introduciendo. En segundo lugar se ha presentado el uso de las formas verbales en plural, y la que se ha dado con menor frecuencia ha sido la realizada a través de preguntas incompletas que debían completar los alumnos. Por ello la asignación de turnos que ha predominado en esta fase ha sido la de requerimientos dirigidos al grupo clase.

En la fase de Práctica controlada las dos formas de asignar turnos que se han presentado han sido la de nombrar al alumno que la profesora quería que contestara y el uso de la segunda persona del singular. En esta fase, pues, la forma de asignar turnos que ha predominado ha sido la dirigida a los alumnos de forma individualizada.

## 6. Sesión del sujeto P6

La sesión de este sujeto ha presentado dos formas predominantes de asignar turnos, una dirigida al grupo clase, a través de preguntas sobre conceptos; y, otra dirigida a los alumnos de forma individual, denominándolos por su nombre.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P6</b>	
Discurso social	No verbal
Instrucciones	Uso de formas de plural
Modelaje	Uso de formas de plural
Práctica controlada	Oración incompleta
Presentación gramatical	Uso de formas de plural Nombrando a un alumno Preguntas sobre conceptos
Corrección	Uso de formas de plural Nombrando a un alumno

Cuadro 29. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P6



En la fase de Discurso social iniciada por la profesora, ésta interactúa con un estudiante al que le dirige una pregunta. La asignación se realiza de forma no verbal, ella le dirige la pregunta al chico que normalmente acompaña a la persona sobre la que quiere información.

La asignación de turnos en la fase de Modelaje, apenas casi se ha producido, ha sido a través del uso de una forma de plural. Otra fase que casi pasa inadvertida en esta sesión es la de Práctica controlada, esto se debe a que la tarea que realizan los alumnos es escrita y por lo que lo que realmente aparece ya en la grabación es la fase de corrección de los resultados.

Las intervenciones de los alumnos en la fase de corrección responden a peticiones hechas por al profesora nombrándolos o a través del uso de formas de plural.

En la fase de Presentación gramatical en la sesión del sujeto P6 se da la asignación de turnos a través del uso de formas de plural, pero también aparece la de nombrar a un alumno o a través de preguntas sobre conceptos. Esta profesora hace participar a los alumnos en la fase de Presentación gramatical, tanto de forma individualizada, como al grupo clase. Esta fase la realiza a través de la interacción conjunta con los estudiantes, pidiéndoles que lean la lista de verbos irregulares o que den el significado de los verbos de esa lista o que intenten conjugarlos según el grupo al que pertenecen. Esas tareas que la profesora encomienda a los alumnos del grupo, en otras sesiones han sido realizadas por el profesor responsable de la sesión.

La interacción predominante en la fase de Corrección ha sido la de nombrar al alumno que debe intervenir dando la respuesta a la pregunta planteada.

### 7. Sesión del sujeto P7

En esta sesión sólo se han dado tres formas diferentes de asignar turnos: nombrando a un alumno, usando la segunda persona del plural y preguntando sobre conceptos.

En la sesión de este sujeto la forma de asignar turnos predominante ha sido la de nombrar a un alumno por su nombre para que éste intervenga en la interacción. Si ésta ha predominado sobre las demás ha sido porque el discurso generado en esa sesión dedicado a la Corrección y a la Práctica controlada ha predominado sobre el discurso utilizado en otras fases de la sesión.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P7</b>	
Instrucciones	Uso de formas del plural
Práctica controlada	Nombrando a un alumno
Presentación gramatical	Uso de formas de plural Preguntas sobre conceptos
Corrección	Nombrando a un alumno Uso de formas del plural

Cuadro 30 . Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P7

En la fase de Instrucciones este sujeto, por la forma en que ha asignado los turnos, ha dejado claro quiénes son los que deben realizar la actividad que ha propuesto. La asignación de turnos se realiza de forma exclusiva utilizando la segunda forma del plural.

La forma de asignar turnos, por excelencia, en esta sesión en la fase de Práctica controlada ha sido la de nombrar a un alumno. Si se observa la transcripción puede verse que la profesora en esta fase, igual que en la de Corrección, va nombrando a cada uno de los elementos que forman el grupo para indicarles que deben intervenir en la interacción.

En la fase de Presentación gramatical la interacción predominante es la de profesor grupo clase, por ello en esta fase se dan como formas de asignar turnos el uso de las formas de plural y las preguntas sobre conceptos. La Presentación gramatical, al igual que en otros sujetos, se realiza como una breve exposición al grupo clase.

La asignación de turnos en la fase de Corrección se ha realizado, excepto en una producción, nombrando al alumno que la profesora quería que interviniera.

En esta sesión puede apreciarse cómo la interacción está controlada en grado sumo por el profesor en las fases de Corrección y de Práctica controlada, éste va indicando qué alumno debe intervenir en cada ocasión. Sin dar la oportunidad a que los alumnos puedan participar libremente

### 8. Sesión del sujeto P8

En la sesión del sujeto P8 la asignación de turnos se ha realizado de cuatro formas diferentes y la que ha predominado ha sido la de nombrar al alumno que debía participar en la interacción, ésta forma ha estado presente en las diferentes fases de la sesión.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P8</b>	
Instrucciones	Uso de formas del plural Nombrando a un alumno
Práctica controlada	Uso de la segunda persona del singular Nombrando al alumno Preguntas sobre conceptos
Presentación gramatical	Uso de formas del plural
Corrección	Nombrando a un alumno

Cuadro 31. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P8

En la fase de Instrucciones la asignación de turnos se ha llevado a cabo de dos formas diferentes, mediante el uso de las formas de plural y nombrando a un alumno..

Si se tiene en cuenta que tanto la Práctica controlada es la fase que más producciones ha ocupado del total del discurso generado en esa sesión, no ha de parecer extraño que en esa fase sea en la que aparecen más formas diferentes de asignar el turno. Además las formas utilizadas de asignar el turno de palabra presentan una interacción predominantemente centrada en el profesor y un alumno, que debería ir variando. Aunque si se mira la transcripción de esta sesión, puede apreciarse algo similar a lo que ha ocurrido en la sesión del sujeto P3. El profesor en esta sesión que está comentándose también se apoya en la alumna más adelantada o que mayor nivel de mejor competencia ha alcanzado (Miriam).

En la fase de Presentación gramatical la forma predominante ha sido la de dirigirse al grupo clase a través del uso de las formas de plural. Deja claro este sujeto en esa fase que su explicación debe ser asimilada por todo el grupo. Además por su brevedad (6 producciones) no propicia la aparición de otros tipos de asignación de turnos.

La corrección se hace de forma personalizada, el profesor nombra a los alumnos que deben intervenir.

En la fase de este sujeto queda patente en qué actividades se espera la colaboración y la participación de los alumnos y en cuales no. El profesor no invita a participar a los alumnos en la fase de Presentación de contenidos gramaticales, presenta los contenidos a través de una pequeña exposición; y sí lo hace en las fases en las que todo profesor coincidiría que es necesario: ejercicios y corrección.

### 9. Sesión del sujeto P9

En la sesión que comentamos a continuación se han dado cuatro formas diferentes de asignar turnos, y la que predomina es la del uso de la segunda forma del singular y en segundo lugar las preguntas sobre conceptos que están siendo introducidos.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P9</b>	
Instrucciones	Uso de la segunda forma del plural Preguntas sobre conceptos
Práctica controlada	Uso de la segunda forma del singular Nombra a un alumno
Presentación gramatical	Uso de la segunda forma del singular Preguntas sobre conceptos
Presentación de vocabulario	Uso de segunda forma del plural Preguntas sobre conceptos

Cuadro 32. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P9

La interacción en la fase de instrucciones se ha realizado asignando el turno a los alumnos a través de la segunda forma del plural o preguntas sobre conceptos. Es decir, las dos formas utilizadas preferentemente van dirigidas al grupo clase.

En la introducción gramatical se ha presentado con mayor frecuencia la asignación de turnos realizada a través del uso de la segunda persona del singular y también ha estado presente, aunque menos, la asignación de turnos llevada a cabo por medio de preguntas sobre lo que se está introduciendo. En esta fase el profesor ha combinado la petición de respuesta al grupo clase con la petición a alumnos de forma más concreta.

La Práctica controlada este sujeto la ha realizado centrandose en él la interacción, por lo que las formas predominantes de asignar turnos han sido las llevadas a cabo a través del uso de la segunda forma del singular y nombrando al alumno que ha de participar.

En la fase de Presentación de vocabulario la forma de asignar turnos que predomina es la utilización de preguntas sobre los conceptos que se están introduciendo, aunque también ha aparecido el uso de la segunda forma del plural con ese objetivo.

## 10. Sesión del sujeto P10

En la sesión del sujeto se han presentado cuatro formas diferentes de asignar el turno de palabra a los alumnos: usando la segunda persona del singular y formas de plural, de forma no verbal y realizando preguntas sobre conceptos. Como ya se ha visto en esta sesión el profesor no ha utilizado una forma de asignar turnos que sí ha estado presente en el resto de sesiones: asignar el turno nombrando a los alumnos por su nombre, cosa que parece bastante extraña, pues parece que en algún momento de la clase, cuando los grupos de alumnos son tan poco numerosos, es fácil que surja esta forma de hacerlo.

<b>Asignación de turnos en la sesión de P10</b>	
Presentación gramatical	Uso de formas del plural
Introducción de vocabulario	Pregunta sobre conceptos
	Uso de la segunda persona del singular
	Uso de formas del plural
	No verbal

Cuadro 33. Forma predominante de asignar los turnos de palabra en la sesión del sujeto P10

Aunque pueda parecer que la asignación de turnos se ha presentado de diferentes formas y de modo equilibrado, no ha sido así. La forma predominante de asignar turnos en esta fase ha sido la de realizar preguntas sobre conceptos (en 21 ocasión). Recuérdese que esta sesión se centra casi exclusivamente en la Presentación de vocabulario y el profesor la dinámica que establece, preferentemente, es ir preguntando el nombre de los objetos presentes en el aula con enunciados como "*¿cómo se llama esto?*". El resto de las formas de asignar turnos de palabra apuntadas apenas han tenido presencia.

En la fase de Presentación gramatical la forma de asignar turnos que se ha presentado ha sido utilizar la segunda persona del plural.

La forma como han sido asignados los turnos en esta sesión le han dado un aire despersonalizado, frío —si es que puede considerarse de ese modo una sesión de enseñanza-aprendizaje—, predominan las preguntas sobre conceptos que no van dirigidas a

nadie en especial, no aparece ningún nombre de alumnos, eso sin olvidar la gran cantidad de oraciones incompletas que aparecen en el discurso del profesor.

Como se ha visto la forma predominante de asignar turnos depende de la fase de la sesión que se esté desarrollando. De esa forma en la fase de Corrección la forma predominante ha sido la de nombrar al alumno y también ha sucedido eso con mucha frecuencia en la fase de Práctica controlada. Por el contrario, en otras fases como la de Presentación de contenidos (gramática o vocabulario) la interacción predominante ha sido la del profesor con el grupo clase y la forma de asignar turnos que se ha dado con más frecuencia ha sido utilizando formas verbales de plural o preguntas sobre conceptos. Lo mismo ha sucedido en la fase de Instrucciones. En la fase de Discurso social se ha dado con más frecuencia la interacción del profesor con el grupo clase, utilizando para ello la asignación de turnos al grupo clase a través del uso de formas verbales en plural, aunque también se ha dado la asignación de turnos a un alumno en concreto utilizando formas verbales de la segunda persona del singular (sesión del sujeto P1).

### **B. Turnos de habla del profesor y de los alumnos**

Hasta ahora se ha visto cómo el discurso generado en el aula en las diferentes sesiones se presenta en turnos distribuidos de forma bastante equilibrada entre el profesor y el grupo clase. Pero al mirar las transcripciones puede apreciarse que ese equilibrio entre el discurso producido por el profesor y el producido por los alumnos no es real. Es por ello que han de contemplarse otros aspectos en la interacción que se produce en el discurso en la situación de enseñanza-aprendizaje para ver dónde reside ese desequilibrio.

Lo que se propone a continuación es el análisis de lo que sucede en el interior de cada uno de los turnos emitidos por profesores y estudiantes. A través de ese análisis podrá apreciarse que lo que no ha sido tan equilibrado en los discursos objeto de estudio ha sido la media de producciones emitidas por uno y otros, el profesor y el grupo, en cada uno de sus turnos.

Cuando el profesor interviene en la situación comunicativa de enseñanza y cuando lo hace un estudiante, la cantidad de discurso producido o el tiempo empleado por cada uno de ellos es muy diferente. Lo frecuente, en las sesiones que forman esta muestra, ha sido que un

estudiante agotara su intervención en una sola producción o enunciado, sólo en dos ocasiones hemos encontrado estudiantes que hayan realizado dos producciones por turno de habla. Esto es debido a que el estudiante cuando interviene lo hace con la finalidad de contestar a una pregunta del profesor, o preguntar alguna duda. En oposición, el profesor cuando interviene pocas veces es para preguntar alguna duda o responder a una pregunta hecha por un estudiante. Sus intervenciones atienden, en la mayoría de los casos, a otras cuestiones, presentación de contenidos, control de la comunicación, instrucciones, ejemplificaciones, correcciones, etc., por lo que el número de producciones que emite por turno no tiene un límite establecido.

En este apartado, al hablar del desequilibrio en la cantidad de discurso producido por los participantes en la sesión de enseñanza-aprendizaje, ha de tenerse en cuenta que el papel que éstos tienen asumido (y asignado) se pone de manifiesto y es la explicación a ese aspecto del discurso didáctico.

Por lo que se ha expuesto hasta ahora puede parecer que el papel de los alumnos en el aula es muy limitado y que apenas encuentran espacio para producir discurso de forma espontánea. Tampoco eso es siempre así. A continuación se presentan dos ejemplos que ponen de manifiesto que a veces los alumnos intervienen de forma libre, sin que hayan sido requeridos por el profesor e incluso llegan a emitir más de un enunciado en su turno de palabra. No obstante, hay que señalar que eso ha sido lo excepcional en la muestra que está siendo analizada.

En las dos ocasiones en las que ha habido intervenciones de más de un enunciado por parte de los alumnos han sido en las sesiones de los sujetos P3 (27-28) y P6 (31-32). Veamos el primer fragmento en el que puede apreciarse cómo un alumno no se limitan a una sola producción en su turno de palabra.

P6 (31-32)

*E: Vuelve después de visa*

*¿es visa?*



Las producciones de este alumno han tenido lugar en la fase de Discurso Social, el chico está intentando explicar dónde está una de las alumnas del grupo.

En el ejemplo que presentamos a continuación el estudiante en la sesión del sujeto P3 emite una producción espontánea, que tiene como objetivo obtener respuesta sobre una cuestión personal que no mantiene ninguna relación con lo que está hablándose en esos momentos.

P3 (27-28)

*E: es primero todavía de la escuela o segundo hay siete cursos  
¿qué curso es este?*

Es interesante, no obstante, observar que tanto la intervención del estudiante en la sesión del sujeto P6 como en la del sujeto P3 tienen lugar en la fase de Discurso Social, en la que los alumnos están inmersos en una situación comunicativa no centrada en contenidos formales. No se han producido otras intervenciones de más de una producción en otras fases de la lección. Ello debería hacernos pensar sobre la conveniencia o no —depende de los objetivos del profesor— de esas situaciones comunicativas en las que los temas no están prefijados de antemano, ni controlados, por uno de los participantes.

#### Proporción de los turnos de habla del profesor y el grupo clase

Así como en el apartado anterior se había presentado información que hacía referencia a la presencia discursiva de los participantes en cuanto al número de producciones; y se había podido observar que esta presencia era superior en los profesores que en los alumnos, la información que hace referencia a la distribución en turnos del discurso generado en cada una de las sesiones nos da unas cantidades muy equilibradas.

A la vista del cuadro (ver cuadro 34) se podría pensar que las lecciones se han desarrollado manteniendo una perfecta armonía entre el habla del profesor y el habla de los estudiantes. Ha de interpretarse esta tabla teniendo en cuenta que el primer número de cada celda aporta

información sobre los turnos de habla ocupados por el profesor y el segundo número, sobre los alumnos.

<b>Turnos</b>	
P1	62/58
P2	75/82
P3	73/72
P4	91/93
P5	72/71
P6	126/131
P7	87/87
P8	67/90
P9	98/100
P10	98/131

Cuadro 34. Turnos de habla del profesor y turnos de habla que corresponden a los alumnos

A la vista del cuadro se observa que en algunas de las sesiones a cada una de las intervenciones del profesor le corresponde una intervención de un alumno o del grupo clase. Pero hay que tener en cuenta un aspecto que no puede apreciarse mirando simplemente la distribución por turnos. A saber, el profesor en cada sesión es uno, un único emisor, y los estudiantes son muchos. Con ello queremos decir que aunque aparentemente haya un equilibrio en cuanto al número de intervenciones, eso no es así; pues cuando afirmamos que los turnos de los estudiantes están cercanos a los del profesor y que en algún caso, incluso, los superan (P2, P4, P6, P8, P9, P10), no es verdad.

En las sesiones grabadas el número de alumnos varía, pero en todos los casos, como es lógico ya que no se trata de clases particulares supera al del profesor. Por ello debemos tener en cuenta cuántos alumnos hay en cada una de las sesiones para llegar a establecer de forma correcta cuál ha sido la distribución de turnos presente en cada una de ellas.

<b>Media de producciones por turno en cada sesión</b>				
		Turnos	Producciones	Valor medio
Sesión 1	P1	62	262	4,22
	Grupo	58	58	1
Sesión 2	P2	75	201	3,24
	Grupo	82	82	1
Sesión 3	P3	73	171	2,34
	Grupo	72	73	1,01
Sesión 4	P4	91	275	3,02
	Grupo	93	93	1
Sesión 5	P5	72	214	2,97
	Grupo	71	71	1
Sesión 6	P6	126	314	2,49
	Grupo	131	132	1,01
Sesión 7	P7	87	187	2,08
	Grupo	87	87	1
Sesión 8	P8	67	146	2,17
	Grupo	90	90	1
Sesión 9	P9	98	247	2,52
	Grupo	100	100	1
Sesión 10	P10	98	186	1,89
	Grupo	131	131	1

Cuadro 35. Media de producciones emitidas en los turnos de habla en cada sesión

El cuadro anterior muestra claramente la gran desproporción que se ha encontrado entre profesores y estudiantes, en cuanto a la cantidad de producciones emitidas por turno.

La media de producciones por turno en los sujetos informantes varía en cada sesión, como vemos el sujeto que está a la cabeza es P1 con 4,22 producciones por turno, le siguen P2 y P4, con aproximadamente 3 producciones. En el otro extremo se encuentra P10 con sólo 1,89 producciones por turno y el resto de los sujetos superan las 2 producciones.

Si se miran las transcripciones de los sujetos P1 y P10 (los que aparecen en los dos extremos), veremos que su estilo discursivo es bastante diferente. En P1 es frecuente

encontrar explicaciones bastante amplias, para lo cual se requieren turnos de palabra que contengan un gran número de producciones. Y todo lo contrario es lo que puede observarse en P10, en cuyo discurso predominan explicaciones (o pseudo explicaciones dada su brevedad) y preguntas muy breves que se realizan en la mayoría de las ocasiones con sólo una producción por turno.

Tras observar cómo se han distribuido los turnos en las diferentes sesiones observadas se puede apreciar que la distribución de éstos entre el profesor y el grupo clase muestra una clara desproporción. El número de turnos que le corresponde al profesor en algunos casos está cercano al del grupo clase, pero los alumnos del grupo deben repartirse entre todos ellos los turnos que corresponden al grupo. Por tanto, puede afirmarse que existe una desproporción clara entre la cantidad de discurso producido por el profesor y el que producen los estudiantes. Ya que si al profesor le corresponden, en algunos casos, dos enunciados por turno, a los alumnos excepto en dos sesiones sólo le corresponde un enunciado por turno. Y este enunciado ha de entenderse que es para el grupo clase, no para cada uno de los alumnos que participan.

Tras ver cómo se ha distribuido el habla entre el profesor y los alumnos, a continuación, intentaremos analizar la distribución funcional del habla del profesor.

### **6.3.2. Distribución funcional del habla del profesor**

En el discurso didáctico los participantes, el profesor, de un lado, y los estudiantes, del otro, tienen unos roles diferentes. Estos roles vienen determinados por diversos factores, como el nivel de competencia comunicativa en la lengua meta o el poder que la situación de enseñanza-aprendizaje adjudica a cada uno de los participantes en ella. Esta diferencia de roles se manifiesta, en el discurso que se genera en el aula, en los diferentes objetivos que se vehiculan a través de éste. A nadie le sorprende que el profesor sea el que haga preguntas, proporcione explicaciones, o dé instrucciones, y que el alumno sea el que conteste a las preguntas, muestre interés durante las explicaciones o realice las actividades propuestas por el profesor. En este apartado se intentará analizar cuáles son los objetivos

presentes en los discursos de los profesores en cada una de las diferentes sesiones con el propósito de obtener más información sobre el discurso que éstos han producido.

En las diez sesiones grabadas es el habla del profesor la que predomina en la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula, esto no es extraño si tenemos en cuenta que el profesor con su discurso ejerce un fuerte control sobre la interacción en el aula. Él es el que tiene poder para abrir y cerrar los canales de comunicación, controlar las conversaciones y el contenido de las mismas, así como también es él el que controla el uso de las formas del lenguaje (Stubbs 1976/1982). Pero para poder ver exactamente cómo se distribuye el habla del profesor es necesario establecer categorías en función de su objetivo.

El siguiente paso en nuestro estudio es ver la distribución funcional de esa habla, es decir, cómo el habla del profesor realiza las diferentes funciones de la clase. El habla del profesor tiene unos objetivos concretos, éstos pueden ser según la clasificación hecha (ver el capítulo V que hace referencia al modelo de análisis utilizado en este trabajo), Estructurar (Est) se da principalmente en la fase de introducción de información nueva, para enmarcar las diferentes actividades y en el discurso social; Comprobar (Com), esto lo realiza el profesor tras informaciones o instrucciones dadas por él mismo para asegurarse de que es comprendido por sus estudiantes; Solicitar (Sol) son las preguntas, órdenes o requerimientos en general que el profesor dirige a los estudiantes y que esperan una respuesta ya sea oral, ya sea no verbal por parte de los alumnos; Responder (Res) a las preguntas hechas por los estudiantes y en algunos casos por él mismo; Reaccionar (Rea) son las producciones que tienen como objetivo ofrecer *feedback* a una producción emitida por el estudiante ya sea para evaluarla de forma positiva o negativa, ya sea en otros casos para mostrar sorpresa; Marcar (Mar) llamamos de este modo a las emisiones que tienen como objetivo delimitar las diferentes fases y actividades de la lección y marcar el cambio de una a otra.

En estudios anteriores hechos, sobre todo, en el ámbito anglosajón (Shapiro 1979, usando el modelo de Fanselow; ), se ha visto que los objetivos que predominan en el habla del profesor son Solicitar sobre el 60% del total, Reaccionar el 30%, Estructurar el 5% y

Responder el 5%. En el estudio de Ramírez y otros (1986, utilizando otro modelo de análisis diferente al anterior, su clasificación contiene: *explaining, commanding, questioning, modeling, feedback*, y otros), encontraron que el objetivo principal fue *Explaining* 23.7%, seguido de *Questioning* 17.6%; y de *Commands* 15.8%.

El problema para poder utilizar estos estudios como marco de referencia, a modo de guía, es que estos investigadores no han seguido el mismo modelo de análisis, lo que hace difícil comparar los datos, ya que las categorías establecidas no se corresponden totalmente, y tampoco el tipo de lecciones ni el programa de las mismas. Pero sí que pueden servir como referencia para poder prever ya qué tipo de objetivos serán los que predominen.

Al igual que en los estudios revisados, en nuestros sujetos los objetivos que dominan en el habla del profesor son Estructurar, Solicitar y Reaccionar, tal y como puede apreciarse en el cuadro que se presenta a continuación.

<b>Objetivos del profesor</b>					
SSss	Est	Com	Sol	Res	Rea
P1	26.4	19.9	35.2	1.9	12.6
P2	43.1	5.9	32.1	2.9	5.9
P3	33.9	4.1	43.8	2.3	14.1
P4	19.3	12.4	31.7	4.3	24.4
P5	35.3	5.1	32.5	5.6	13.2
P6	28	7	25.5	5.4	27.4
P7	26.9	6.5	40.6	2.19	22.5
P8	28.1	7.5	31.5	5.4	23.2
P9	38.2	6.9	38.2	3.2	11.7
P10	30.1	8	30.1	4.3	25.2

Cuadro 36 Objetivos presentes en el discurso del profesor

Como puede observarse en la mayoría de los sujetos los objetivos que predominan en su discurso son Est, Sol, Rea, aunque hay algunas diferencias entre ellos, éstas se deben, sobre

todo, a las diferentes fases presentes en cada una de las lecciones y a la variedad de actividades que se han realizado en éstas

En siete de las sesiones los objetivos predominantes de los profesores han sido Sol, P1 (35.2%), P3 (43.8%), P4 (31.7%), P7 (40,6%), P8 (31,5%), P9 (38,2%), y P10 (30.1%). Sol es el objetivo usado para obtener información o una respuesta no verbal, pero no es exclusivo de la fase de práctica de contenidos o realización de actividades, sino que es el objetivo que se presenta en todas las fases de la clase. Recuérdese que ya ha podido verse que la interacción en las sesiones grabadas está basada en el esquema típico I-R-F. Aunque en todas las sesiones de estos sujetos hay una fase de introducción de información nueva, que podría ser la que podría presentarse de forma diferente, quizá como una exposición, ésta suele presentarse con una forma interactiva en cooperación con el estudiante, eso explica que Sol sea el objetivo que aparece con mayor frecuencia.

Por otro lado, retomando lo dicho anteriormente sobre los roles, desde el rol asumido por el profesor este tipo de objetivo es normal, dada la superioridad que éste posee en el aula en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Es interesante observar que el sujeto que más se aparta en su actuación lingüística, en cuanto a la semejanza en la presencia de objetivos, de los demás es P4, que como ya habíamos dicho anteriormente en su sesión no se encuentra la fase de Presentación gramatical; su sesión está centrada en la ejecución y corrección de actividades, por ello es lógico que los objetivos dominantes sean Sol (31.7%) y Rea (24.4%), y que Est (19.3%) aparezca en tercer lugar a diferencia de los demás sujetos. El objetivo Est, es el propio de la presentación de contenidos o introducción de nueva información.

El objetivo que aparece con menos frecuencia en la mayoría de los sujetos estudiados es Res, este es el utilizado para dar respuesta a requerimientos hechos por otros, por lo que este es un objetivo más propio del discurso del estudiante que del discurso del profesor. Lo frecuente en la situación de enseñanza es que las preguntas las emita el profesor y las respuestas el estudiante. Hay que decir, sin embargo, que en el discurso de los estudiantes este objetivo consta con una gran presencia.

Para poder cerrar este apartado es necesario tratar de analizar la interacción que se ha producido en el aula de forma más amplia. Por ello tras haber revisado hasta este punto aspectos concretos relacionados preferentemente con el discurso del profesor —ya que es éste el objetivo de este estudio—, ahora podemos intentar revisarlos de forma conjunta con la información que hace referencia al discurso de los alumnos para poder obtener una visión global de la interacción como contexto en el que se ha generado el discurso que es objeto de análisis en este estudio.

#### **6.4. Datos relacionados con el discurso generado por los alumnos: Interacción estudiante/profesor**

El objetivo de este apartado está centrado en analizar las producciones emitidas por los alumnos en el discurso generado en la situación de enseñanza-aprendizaje. No interesan tanto las cuestiones lingüísticas de las muestras de lengua generadas por los alumnos, como las cuestionadas relacionadas con la contribución de éstos en la construcción del discursivo constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si, como afirmamos, no interesan las cuestiones lingüísticas es este trabajo no se ha planteado como objetivo analizar el proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua meta, sino que los objetivos planteados giran en torno al proceso de enseñanza.

##### **6.4.1. La interacción en la clase de lengua**

En este apartado se analizarán aspectos relacionados con la interacción que han sido vistos hasta ahora y que son pertinentes para obtener una visión global de cómo se ha realizado ésta. Para ello se tendrán en cuenta aspectos —que se han presentado en otros puntos de esta investigación con otros objetivos— como el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el del alumno y de qué forma éstos se manifiestan a través de la interacción que se genera en el aula.

En el aula pueden establecerse dos tipos de interacción, principalmente, atendiendo al rol asumido por el profesor: Una es la interacción centrada en el profesor, en la que éste es,



entre todos los participantes, el que ejerce un fuerte control sobre todas las acciones que se llevan a cabo en la situación de enseñanza-aprendizaje. El otro tipo de interacción posible es la centrada en el alumno, en este segundo tipo, es el alumno el que se erige en responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo tomar decisiones sobre éste, y lo que es más importante, teniendo una participación mucho más activa, no limitándose de forma exclusiva a participar sólo cuando es requerido por el profesor.

Estos dos tipos de interacción están directamente relacionados, teóricamente, con el enfoque didáctico seguido en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, también ha de contemplarse el sistema de creencias que el profesor maneja sobre el concepto de lengua, además de las implicaciones que tienen el concepto de lengua que se maneje sobre el proceso de enseñanza.

Si se ha añadido al inicio del párrafo la coletilla 'teóricamente' al hablar del enfoque didáctico es debido a que en los últimos años —los años en los que se recogieron los datos que forman esta muestra— la mayoría de profesores de segundas lenguas presumían de enseñar siguiendo los postulados de dicho enfoque. Tras la información de los datos que ha podido presentarse hasta ahora no parece osado decir que, en realidad las sesiones analizadas, sino en su totalidad sí gran parte de ellas, no podrían enmarcarse en el enfoque comunicativo. En este enfoque el profesor ha de dejar espacio para que los alumnos asuman parte de responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los profesores no pueden ser los protagonistas absolutos de este proceso, que parece que es lo que puede deducirse de nuestros datos hasta ahora.

Puede afirmarse, pues, que tras el estudio de las transcripciones que forman la muestra objeto de análisis se deduce que debido a la actuación de los profesores, cuyo discurso ha sido objeto de estudio, la relación que se establece entre éstos y el grupo clase pertenece al primer tipo. Es decir, éstos sujetos han actuado concediéndose a sí mismos el máximo protagonismo en sus sesiones. Las interacciones registradas tienen a éste como centro de todas ellas. El papel de los estudiantes se limita, en la mayoría de las ocasiones —como ya

se ha visto y como se verá a continuación—, a actuar cuando son requeridos por sus respectivos profesores.

#### **6.4.1.1. Características de la interacción en clase**

La interacción de clase, la de cada clase, como un hecho individual, es propia y exclusiva de esa clase y a veces puede presentar características muy diferentes a la de otras clases o situaciones de enseñanza-aprendizaje; pero a pesar de ello, también pueden encontrarse en ellas, si se comparan, conductas entre los participantes similares, de tal forma, que sí que es posible extraer patrones de conducta a partir de dicha comparación.

Si como pudo verse en el marco teórico (Capítulo II) en toda clase se establece una relación entre el profesor y el grupo de estudiantes basada en el contacto diario que se establece entre los participantes, y sí de la estabilidad, de este contacto, surgen las rutinas a través de las cuales se posibilita el proceso de aprendizaje, será necesario ver cuáles son las características de estas rutinas. Para ello tendrán que analizarse cuáles son las rutinas que se establecen en las clases, tanto las rutinas que afectan exclusivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, como las que regulan la vida diaria del aula. Con ello queremos decir que no sólo es importante ver, por ejemplo, cómo se realiza la transmisión de contenidos o la corrección, sino que además, ha de tenerse en cuenta cómo se llevan a cabo otros tipos de interacción, las sociales, o las de instrucciones, por ejemplo.

Si alguien ajeno a la muestra de este trabajo, y a la enseñanza de segundas lenguas en general, se acerca a él con intención de leerlo y comprender qué está sucediendo en esos momentos en el aula puede sentirse perdido, no entender qué está pasando, pero no sucede lo mismo para los miembros de los diferentes grupos que han asimilado y aprendido cómo funciona el mecanismo de sus respectivas clases.

Veamos un ejemplo a modo de ilustración:

P7 (1-3)

P: *bueno*

*el primero James*

E: *tú prefieres y vosotros preferís*

Hay que destacar que este ejemplo contiene las tres primeras producciones que se han realizado al inicio de la sesión. Previamente a este fragmento de discurso lo único que pudo registrarse fue el ruido habitual que realizan los alumnos al entrar en el aula y disponerse a ocupar sus asientos. La profesora emite la producción nº 1 "*bueno*", que tiene como función centrar la atención de los alumnos y hacerles saber que se inicia la clase a partir de ese momento. La producción nº 2 actúa como una orden para que el alumno que ha sido nombrado, James, dé la respuesta a uno de los ejercicios que los alumnos del grupo debía realizar en casa como tarea.

En el fragmento se aprecia que no es necesario que la profesora, de forma explícita, anuncie que va a procederse a la corrección de deberes y que por lo tanto deben permanecer en silencio. Parece que algo habitual en ese grupo, a primera hora de la mañana, cuando entran en el aula, es la corrección de los deberes del día anterior. Los miembros del grupo conocen las rutinas que conforman la dinámica de la clase. Y esas rutinas se manifiestan a través de producciones lingüísticas que en algunas ocasiones pueden parecer parcas en exceso, pero que resultan efectivas dentro del grupo.

Como afirma Kramsch (1984) dentro de la clase de lengua extranjera se producen dos tipos de discurso y de la intersección de los mismos es de donde surge el discurso constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es el discurso constitutivo o lengua extranjera formadora del contenido de la enseñanza y el otro es el discurso regulador que controla la manera cómo esta enseñanza se administra dentro del marco psicológico y social de la clase. Es por ello que esas producciones que casi podrían considerarse 'fórmulas' no deben ser olvidadas, ya que también forman parte del discurso didáctico y, gracias al aprendizaje de éstas —tanto de su forma como de su función—, los participantes aprenden a actuar de forma adecuada dentro de su grupo.

#### **6.4.1.2. Distribución funcional del habla de los estudiantes**

Hasta ahora la participación de los alumnos sólo ha sido considerada como elemento secundario para poder interpretar el discurso generado por el profesor. En este punto el

análisis se centrará en el discurso del alumno, con ello no quiere decirse que se presentará un análisis exhaustivo de éste, no se procederá de ese modo porque el discurso objeto de análisis en este estudio es el del profesor. Pero sí que es necesario que nos detengamos en el discurso del alumno y en cómo ha llevado a cabo éste su participación en la situación de enseñanza-aprendizaje, ya que esa visión nos reportará información que servirá de ayuda para entender el discurso del profesor, ya que el uno no existiría sin el otro.

Como ya se ha dicho, la actuación discursiva de los estudiantes, en la mayoría de los casos, se ha limitado a intervenir cuando ha sido requerido por el profesor; pero, también en algunas ocasiones los estudiantes de forma espontánea han iniciado la interacción con el profesor. Cuando esto ha sucedido ha sido, normalmente, porque los alumnos han realizado alguna pregunta al profesor, en caso de dudas o de incomprensión, o porque los estudiantes han iniciado de forma espontánea la fase de Discurso Social, aunque esto ha sucedido en pocas ocasiones (sólo en la sesión del sujeto P6 y P3).

Se hace necesario, pues, en este análisis indagar acerca de cuáles han sido los objetivos presentes en las producciones generadas por los alumnos en el aula. A continuación se presenta un cuadro que recoge las diferentes funciones que han cumplido las intervenciones de los alumnos.

Distribución funcional del habla de los alumnos
1. Respuestas dadas a preguntas realizadas por profesor
2. Preguntas relacionadas con los contenidos de enseñanza o actividades
3. Producciones espontáneas ajenas a los contenidos de enseñanza
4. Reacciones de los alumnos ante producciones de otros

Cuadro 37. Distribución funcional del habla de los alumnos

En el Cuadro puede verse que las distintas funciones que han cumplido las producciones de los alumnos se limitan a tres; la primera y la segunda, normalmente, relacionadas con los contenidos de enseñanza y la tercera puede estarlo o no. La presencia de la primera está directamente controlada por el profesor; la segunda, puede estarlo, por ejemplo en la realización de determinadas actividades, o no, por ejemplo cuando un alumno pregunta algo

relacionado con un contenido o con el desarrollo de una actividad que no ha sido comprendido.

A la vista del cuadro 37 podría interpretarse que las intervenciones de los alumnos se han presentado por iniciativa propia en su mayoría, ya que sólo un grupo está directamente relacionado con preguntas o requerimientos realizados por el profesor. a la vista de la tipología presentada, podría pensarse que el habla del alumno no está tan condicionado por la presencia del profesor como ha podido interpretarse por la bibliografía manejada y por el análisis que se ha realizado hasta este momento. Por ello se hace necesario, para no llegar a conclusiones equivocadas, aplicar los mismos criterios de análisis al discurso del alumno que los aplicados al discurso del profesor.

Las categorías que han podido extraerse, a partir del análisis de los discursos de los distintos profesores, son las siguientes: Com (preguntas de comprobación), Sol (preguntas o requerimientos), Res (respuestas), Rea (reacciones de carácter evaluativo, ya sean positivas o negativas) y Mar (marcar el límite de una secuencia de clase o de un parte de ésta y marcar el límite de una interacción). Si se aplican esas categorías a los discursos de los alumnos es fácil que puedan apreciarse diferencias en cuanto a su presencia, éstas podrán indicarnos de forma clara que los discursos de uno (el profesor) y de otros (los alumnos del grupo clase) tienen objetivos diferentes debido a los roles que desempeñan sus participantes en la situación didáctica.

En el siguiente cuadro puede observarse la presencia de estas categorías en el discurso de los alumnos.

Objetivos de los alumnos					
Sesión	Com	Sol	Res	Rea	Mar
P1		11,8	<b>89,9</b>		
P2		14,6	<b>71,9</b>	8,5	
P3		8,3	<b>87,5</b>		
P4		10	<b>74,4</b>	12,2	
P5		9,7	<b>69,4</b>	1,4	
P6		21,4	<b>58,1</b>	20,6	
P7		9,1	<b>85,2</b>	1,1	
P8		15,2	<b>71,7</b>	13,1	
P9		6	<b>80</b>	8	
P10		5,7	39,3	<b>45</b>	

Cuadro 38 Objetivos presentes en las producciones de los alumnos

Como puede observarse en el cuadro 38, sólo tres objetivos han estado presentes en las distintas producciones de los alumnos en las sesiones grabadas. No aparecen producciones que tengan como objetivo comprobar si se es comprendido o no, o producciones que limiten las diferentes partes de la sesión. Los objetivos de los alumnos son los propios de su rol. Además hay que añadir algo más, a la vista del cuadro puede parecer que la participación de los alumnos ha sido elevada, pero ha de decirse que esos números hacen referencia al grupo clase. Es decir, el cuadro informa de la media de producciones emitidas por el grupo clase, no por cada uno de los individuos que forman el grupo.

A la vista del cuadro 38 queda patente que el objetivo predominante en todas las sesiones —excepto en la sesión del sujeto P10 que se comentará a continuación— es el de responder. Esta categoría que, como ya se había dicho, era uno de los cuatro objetivos presente en los discursos de los alumnos aparece siempre ligada a una producción del profesor que es la que motiva su presencia.

Del resto de los objetivos, el relacionado con las preguntas hechas por los alumnos aparece motivado por la presencia en el transcurso de la sesión de enseñanza-aprendizaje de

determinadas actividades que obligan a los alumnos a realizar preguntas (en cuyo caso también responden a requerimientos del profesor), o por dudas de los alumnos.

Y en tercer lugar aparece la categoría Rea. Esta categoría aunque pueda parecer exclusiva del discurso del profesor, se ha detectado en las producciones pertenecientes a los alumnos. Algunos de éstos actúan de igual modo que el profesor, repiten las producciones del profesor o de otro alumno. Esta característica puede apreciarse, especialmente en la sesión del sujeto P10. En ésta se observa como hay alumnos que sistemáticamente repiten las producciones del profesor. Esto no es algo casual, ni espontáneo, sino que esta actuación de los alumnos responde a una dinámica de clase. Esta dinámica consiste en que el profesor tras la introducción de un nuevo contenido invita a los alumnos, primero de forma individualizada y después de forma conjunta, a que repitan esos elementos nuevos. Esta forma de actuar es frecuente en las primeras sesiones de enseñanza-aprendizaje con alumnos principiantes, especialmente si se sigue la metodología estructuralista de enseñanza. Son los famosos *drills*. En las sesiones que están siendo objeto de análisis no se ha registrado ninguna de estas actividades de repetición, pero sí que los alumnos han estado expuestos a ellos en sesiones previas.

Se ha denominado a esas producciones emitidas por los alumnos que repiten lo dicho por el profesor o por otro alumno con el mismo nombre que las emitidas por el profesor ante la emisión de un alumno: 'Reacción'. Si ha sido de este modo es porque los alumnos, de alguna forma, con su producción están reaccionando ante lo dicho por el profesor o por otro compañero.

A continuación pasamos a mostrar fragmentos de los discursos producidos en las distintas sesiones que sirven para ejemplificar los distintos objetivos presentes en los discursos de los alumnos.

### **A. Respuestas a preguntas hechas por el profesor**

Este es tipo de interacción estudiante/profesor para dar respuesta al profesor es la más frecuente en los datos que forman la muestra objeto de estudio. Si se mira el total de las intervenciones de los estudiantes sorprende el alto porcentaje de intervenciones que cumplen este objetivo. La media de producciones del total de las sesiones registradas de los alumnos para dar respuesta a los alumnos es del 72,73%. La gran presencia de este tipo de intervenciones responden al rol asumido por los estudiantes en un tipo de enseñanza en el que la interacción está controlada por el profesor y centrada en él.

Veamos a continuación un ejemplo del primer tipo, en el que un estudiante da respuesta a una pregunta sobre vocabulario al profesor.

P9(17-19)

*P: no ya está aquí es suficiente ahora el domingo*

*¿cómo explico el domingo?*

*E: ayer antes de ayer*

La profesora está intentando asegurarse de que los alumnos dominan el vocabulario necesario para llevar cabo la fase de P.Gr. Como puede observarse este fragmento es bastante representativo de lo que sucede en el aula de lenguas extranjeras, o de lo que sucede en nuestra muestra, el profesor va construyendo los contenidos que constituyen los objetivos de enseñanza con la participación de los estudiantes. Pero esta participación está controlada en todo momento por el profesor.

### **B. Preguntas hechas al profesor sobre contenidos**

En este apartado se tratarán las preguntas que los alumnos han dirigido al profesor que tenían como objetivo cuestiones de contenido como la falta de comprensión, ya sea de la información gramatical o léxica que se está introduciendo, ya sea de las instrucciones necesarias para realizar alguna actividad.



Dada la estructura de las sesiones, en las que la interacción entre el profesor y los estudiantes es constante —en pocos momentos de las sesiones grabadas el profesor realiza largas exposiciones— los estudiantes se sienten totalmente desinhibidos a la hora de intervenir para realizar cualquier tipo de pregunta. Pero a la vista de los datos, parece necesario insistir en esta idea, ya que las intervenciones espontáneas de los alumnos presentan esa característica: son preguntas. Los alumnos intervienen sin ser requeridos para preguntar algo al profesor, no para presentar nuevos temas o realizar exposiciones o narraciones.

Los estudiantes también han intervenido realizando preguntas si no han entendido las instrucciones de alguna actividad que debían realizar. Ello parece debido, también a que la sesión se estructura a través de la interacción entre el profesor y los estudiantes. Y si éstos están obligados a participar en el transcurso de la sesión, deben asegurarse de que han comprendido las instrucciones dadas para realizar alguna actividad.

Este tipo de producciones, las preguntas que los alumnos han hecho al profesor se encuentran en el segundo lugar en cuanto a su frecuencia en las diez sesiones analizadas. La media se sitúa en el 11,18%. Como podemos observar la presencia de este tipo de producciones es mucho menor que la comentada anteriormente.

Seguidamente veremos un fragmento que ilustra el segundo punto del que hemos hablado en este tipo de interacción.

P4(184-185)

E: *¿qué es arriba?*

P: *¿os acordáis de lo de la habitación abajo o arriba?*

En el ejemplo que se acaba de mostrar un estudiante tiene un problema, no comprende un elemento léxico necesario para realizar la tarea por lo se lo plantea a la profesora.

Veamos a continuación otro ejemplo que ilustra acerca de cómo un alumno reacciona tras escuchar las instrucciones dadas por la profesora emitiendo una pregunta.

P2(209-210)

P: *sólo es completar um para practicar la forma*

E: *¿ahora?*

P: *sí*

Tras las instrucciones dadas por la profesora, el alumno parece extrañado por tener que realizar una tarea escrita. Por lo que pregunta a la profesora parece que con el objeto de comprobar si ha entendido correctamente. Esta pregunta del alumno parece justificada, ya que durante el tiempo transcurrido previamente todas las tareas que han realizado los alumnos para familiarizarse con la forma y el uso de ese tiempo que se ha introducido han sido a través de interacciones orales.

### **C. Reacción ante las producciones de otros**

Para ejemplificar este objetivo presente en las producciones de los alumnos nos centraremos exclusivamente en la sesión del sujeto P10, por ser en su sesión en la que ha dado éste con mayor frecuencia, además de presentarse con una gran diferencia si se compara con el resto de sesiones.

También ha de tenerse en cuenta que la sesión del sujeto P10 presenta aspectos que la han diferenciado de las demás sesiones. Los aspectos que han presentado diferencias en esta sesión son los relacionados con la interacción que se da. Ésta presenta características que merecen que se les preste especial atención. Éstas son, en cuanto a la estructura de la lección, la poca presencia de diferentes fases; y, en cuanto a la interacción, la presencia casi exclusiva del esquema I-R-F. Los dos aspectos están directamente relacionados ya que presenta, casi de forma exclusiva, una fase (recuérdese que esa sesión está centrada en la Presentación o presentación de vocabulario, y, al final de la sesión se incluye una breve fase

de Presentación de aspectos gramaticales), lo que implica que la interacción apenas varíe a lo largo de la sesión.

La fase de Presentación de vocabulario se lleva a cabo con un esquema que se repite a lo largo de ésta: el profesor pregunta por el nombre de algún objeto presente en el aula, los alumnos contesta dando el nombre del objeto o el de otro, cuando hay equivocaciones, o, por el contrario, a través del silencio le indican que no lo saben. Cuando un alumno no contesta de forma correcta o no sabe el nombre del objeto, el profesor da el de éste; a continuación interviene el mismo alumno a quien se le ha preguntado, repitiendo el nombre del objeto. Si el alumno sí sabe el nombre de lo que se le ha preguntado y contesta de forma correcta, son otros los alumnos que repiten el nombre del objeto, a modo de eco.

En esta sesión, el profesor no indica a los alumnos que deben repetir todos los elementos léxicos nuevos para ellos, pero éste profesor sí que en las primeras sesiones de enseñanza con alumnos principiantes lleva a cabo esta actividad (y otros de los que han sido grabados también lo hacen). Por ello parece lógico pensar que esta es una actividad que para los alumnos se ha convertido casi en una rutina de clase: ante cada elemento nuevo, ellos repiten el nombre de éste para demostrarle al profesor que lo han comprendido.

Veamos un fragmento de discurso generado en esta sesión a modo de ejemplo:

P10 (183-187)

P: *sí a ver yo tengo esto el nombre*

E1: *el*

P: *el radiador*

E1: *radiador*

E2: *radiador*

E3: *radiador*

Si se lee la transcripción de esta sesión se llega incluso a tener la sensación de que es monótona y que le falta ritmo, por esa repetición que se hace a lo largo de la sesión del mismo esquema interactivo.

#### **D. Producciones espontáneas de contenido social.**

En tercer lugar se tratarán el tipo de producciones dentro de la interacción estudiante/profesor que han sido generadas de forma espontánea por el alumno y que no se centran en los objetivos de enseñanza fijados por el profesor, ni en los procedimientos para realizar alguna tarea. Si se presenta al final, no es por casualidad, se debe a la diferencia, respecto a las demás, en cuanto a frecuencia de aparición. Es sorprendente el número tan bajo, en comparación con las producciones anteriores. En este caso la media de aparición de este tipo de emisiones en las diferentes sesiones se limita al 0,27%. Además, se ha de añadir que este tipo de interacción con esta función no ha estado presente en todas las sesiones, como ya hemos apuntado en otro apartado al tratar de los roles de los diferentes participantes en la sesión de enseñanza-aprendizaje.(véase apartado 6.3.)

Los alumnos en las distintas interacciones llevadas a cabo en las diez sesiones de enseñanza-aprendizaje no han presentado demasiadas emisiones libres, de este tipo. Parece que el patrón interactivo presente en todas las sesiones tiene características comunes en cuanto al rol asumido por el profesor y el asignado a los alumnos, de tal forma que la presencia interactiva del alumno aparece fuertemente condicionada. El proceso interactivo en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta está dirigido por el profesor.

Para terminar este punto presentamos una secuencia a modo de ejemplo del tercer punto del que se ha hablado.

P3 (22-30)

P: *fecha*

E: *¿qué curso es este primero o segundo?*

P: *¿qué?*

E: *¿qué curso es éste?*

P: *ah Extremadura*

E: *es primero todavía primero de la escuela o segundo hay siete cursos  
¿qué es el nombre de éste?*

P: *ah (.) no todavía es el primero  
esta es la pregunta que yo os he hecho*

En esta sesión en el momento en el que el alumno realiza su pregunta la profesora se dispone a escribir la fecha en la pizarra, es algo que este sujeto hace todos los días al inicio de la clase. La pregunta del alumno es clara, en la grabación no hay dificultades para reconocerla, además, está bien formulada. La profesora con su respuesta muestra sorpresa por la pregunta que le ha sido planteada. La sorpresa de la profesora puede interpretarse atendiendo a dos cuestiones: por un lado el alumno interrumpe la acción que está realizando la profesora (escribir en la pizarra), y esto no es algo habitual, los alumnos intervienen cuando la profesora lo decide, o por lo menos no es frecuente que la interrumpan. Por otro lado la pregunta del alumno no es una pregunta que pueda considerarse 'inocente', lo que puede acentuar la sorpresa mostrada por la profesora.

Si se continúa leyendo el fragmento puede apreciarse como ante la insistencia del alumno ella reacciona y le contesta dándole el nombre del aula en la que se está impartiendo el curso (en esta escuela cada clase posee el nombre de una comunidad autónoma). El alumno no queda satisfecho con la información proporcionada por la profesora e insiste hasta que consigue la respuesta a su pregunta. La actitud de la profesora sobre ese tema queda clara pues rápidamente retoma el tema del que estaban hablando: las actividades realizadas durante el fin de semana.

La interpretación dada a la respuesta de la profesora no es una conclusión a la que hayamos llegado simplemente tras escuchar la grabación, sino que nos la proporcionó ella misma. Aunque ha de decirse que el tono de sorpresa de su respuesta no pasó desapercibido tras escuchar la grabación. Ella sabía que ese alumno no estaba contento, ya que él creía que

podía estar en un nivel superior, en cambio ella pensaba lo contrario, por lo que estaba esperando que el problema surgiera en algún momento. Fue por eso por lo que la única intervención espontánea de un alumno en el desarrollo de esa sesión fue cortada de esa forma tan brusca. Si se mira en el apéndice la transcripción de esa sesión, podrá apreciarse que la suposición del alumno, de que podía estar en otro nivel, no era errónea.

Se han intentado mostrar en este apartado que los alumnos tienen pocas oportunidades de participar de forma espontánea en el aula. Y que, a pesar de tener poco espacio para intervenir libremente, éstos lo intentan siempre que tienen alguna duda. Ahora bien, y las pocas veces que los alumnos han intervenido espontáneamente, si la profesora ha considerado que el tema no era adecuado éstos han sido cortados de tal forma que el alumno no intenta retomar el tema planteado. Los profesores con ese tipo de actuación impiden que los alumnos puedan experimentar en su proceso de aprendizaje emitiendo producciones más largas que las que el profesor le permite habitualmente; o de temas que le exijan utilizar un vocabulario y unas estructuras que no sean, exclusivamente, los planificados por el profesor. Los profesores de forma inconsciente o consciente limitan en exceso el espacio interactivo de los alumnos, dando pocas oportunidades a éstos para que puedan producir lengua en el aula.

### **6.5. Análisis de las modificaciones**

En este apartado nos acercamos a los discursos que forman el corpus de este trabajo con el propósito de analizar unidades menores a las vistas hasta este momento. Si en el apartado anterior se ha analizado cómo se han desarrollado las unidades didácticas o pedagógicas presentes en el corpus —como la sesión de enseñanza-aprendizaje, o las fases o secuencias que la configuran—, así como las unidades del discurso como el intercambio a través del cual se establece la interacción entre los participantes o los turnos; en este punto de la investigación el objeto de análisis es el enunciado en el discurso interactivo didáctico, con el fin de establecer cuáles son sus aspectos caracterizadores. En este apartado se analizan las peculiaridades presentes en los enunciados configuradores del discurso del profesor para establecer cuáles son las características de estos en la interacción didáctica (en el apartado

6.5.2. se analiza la Repetición; en el 6.5.3., las Preguntas de Comprobación; en el 6.5.4., la Reformulación; y en el 6.5.5., la Reproducción;) y agruparlas en las categorías establecidas a partir del análisis de las transcripciones y tras una revisión de la bibliografía existente sobre el tema<sup>57</sup>.

De este modo, se pretenden clasificar las estrategias específicas del discurso generado por el profesor en el aula que le confieren ese aspecto de discurso propio de esa situación comunicativa. A este conjunto de estrategias es lo que se ha venido denominando en la bibliografía existente como *Modificaciones* (Ruley, 1977; Hatch, 1979; Wagner-Gough y Hatch, 1975; Wong-Fillmore, 1976; Long, 1980, 1981, 1983a, 1983b, 1985, 1988, 1994; Long y Sato, 1983; Long y Porter, 1985; Krashen, 1982; Canale, 1983; Chaudrom, 1983, 1988; Ellis, 1984, 1985, 1988, 1990; Allwright, 1988; van Lier, 1988; Torras, 1994, entre otros).

### **6.5.1. Modificacioens objeto de estudio**

Las modificaciones que van a ser objeto de análisis en este apartado, como ya se ha mencionado anteriormente, son las que afectan al discurso generado en la interacción didáctica: repetición, reformulación, reproducción y preguntas de comprobación.

### **6.5.2. La repetición**

Cuando un nativo está interactuando en una situación comunicativa con un no nativo despliega una serie de estrategias para facilitar la comunicación entre las que se incluye la repetición de los enunciados emitidos; por ello no ha de extrañar que esta sea también una estrategia utilizada por el profesor en su discurso. La 'Repetición' (a partir de ahora R), como ya se ha visto, es una de las características propias del *Foreigner Talk* (Ferguson, 1971, 1975, 1977; Meisel, Clashen y Pienemann, 1979; Hatch, 1979, 1980, 1983; Hatch y

---

<sup>57</sup>. En el análisis de los datos que se presenta a continuación no nos detendremos en el análisis de las producciones emitidas por los alumnos. Los enunciados de los alumnos se tendrán en cuenta como elemento de apoyo para interpretar los enunciados del profesor, pero nada más. El objetivo de esta investigación recuérdese es el estudio del discurso generado por el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje, no por el estudiante.

Long, 1980; Tarone, 1980; Stern, 1983; Lantolf y Labarca, 1984; Lightbown y Spada, 1993, entre otros), y del *Teacher Talk*. (Gaies, 1983; Chaudrom, 1983, 1988; Allwright, 1988; Allwright y Bailey, 1991, entre otros).

Los sujetos cuyos discursos han sido objeto de estudio se han servido de esta estrategia de diferentes formas por lo que se ha hecho necesario presentar cada una de ellas por separado. A continuación presentamos un cuadro (ver cuadro 1) en el que aparecen recogidas las diferentes posibilidades de este fenómeno, en cuanto a su forma, en los discursos objetos de análisis.

La Repetición	
1. Repetición total (RT)	En el mismo turno En diferentes turnos
2. Repetición parcial (RP)	
2.1 de elementos iniciales del enunciado	En el mismo turno En diferente turno
2.2. de elementos intermedios y finales del enunciado	En el mismo turno En diferente turno

Cuadro 39. Diferentes tipos de Repetición presentes en los discursos objeto de estudio

Como puede verse en el cuadro nº 39 se han presentado en los distintos discursos dos tipos de R, por un lado una R que consiste en la reproducción exacta de la misma producción que ya ha sido emitida; y, por otro lado, una R que se caracteriza por que sólo es una parte del enunciado la que se reproduce; por ello puede hablarse de dos tipos de R diferentes. La repetición total (a partir de ahora, RT) es la producción que repite literalmente un enunciado emitido por el profesor. La repetición parcial (a partir de ahora, RP) es la que repite sólo una parte del enunciado emitida por el profesor.

Es necesario presentar y analizar la R desglosada en los dos tipos presentados anteriormente, en primer lugar por la gran frecuencia de aparición de esta estrategia en el discurso del profesor. Y, en segundo lugar, porque se intentará ver a través del estudio de



los datos si la RP y la RT tienen una función diferente en el interior del discurso de los sujetos informantes, o si por el contrario lo único que las diferencia es su forma.

Del mismo modo, al analizar la R se ha de tener en cuenta si ésta se ha emitido en el mismo turno que el enunciado que está reiterando, o si se ha realizado en un turno diferente para establecer si esa diferencia es significativa. De igual modo, a la hora de analizar la RP también se detectan diferencias en los datos que deben ser consideradas, si la RP está repitiendo el primer elemento del enunciado, lo que convierte a ésta en un falso inicio; o si la RP está repitiendo otros elementos del enunciado del profesor.

#### **6.5.2.1. La Repetición Total**

El uso de la RT, por parte de los sujetos, cuyo discurso está siendo analizado, expone al estudiante de nuevo a una producción que ya ha sido emitida, de tal forma que le ofrece la oportunidad de volver a escuchar el enunciado producido por el profesor. Al iniciar este estudio presuponíamos que esta estrategia estaba motivada por una falta de respuesta verbal o no verbal del alumno a un requerimiento del profesor, lo que indicaba que el primero no había comprendido el mensaje que intentaba transmitir el segundo; al analizar las transcripciones pudo apreciarse que esto no siempre es así.

La RT puede presentarse de dos formas diferentes. Esto responde a realidades diferentes dentro del discurso. Por un lado hemos apreciado que la R que se produce en el mismo turno parece motivada bien porque el profesor, por su experiencia en el aula, cree que esa emisión va a presentar problemas de comprensión a los estudiantes, sea por la forma o por el contenido; o bien porque ya mientras está produciendo el mensaje percibe de modo no verbal problemas de comprensión en sus estudiantes (Aymerich y Díaz 1989). En cambio, por otro lado la RT que se realiza a través de diferentes turnos de intervención de los sujetos informantes está motivada por una intervención de un estudiante. Este tras la producción del profesor expresa de forma oral que no comprende la producción del profesor lo que obliga al profesor a reiterar el enunciado emitido. A continuación se presenta en forma de cuadro (cuadro nº 40) las RT producidas por los sujetos en las diferentes sesiones.

<b>La Repetición Total</b>										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Mismo turno	4	1	4	5	1	8	0	2	5	5
Diferente turno	0	2	1	1	4	5	0	4	4	2

Cuadro 40. Presencia de la repetición total en los diferentes sujetos

En el total de modificaciones presentes en los discursos registrados la RT suma 56 producciones. Esta ha sido utilizada por casi todos los sujetos informantes, a excepción del sujeto P7, aunque no en la misma proporción. El sujeto que más se ha servido de este recurso ha sido P6, 13 veces, y el que menos P3, 2 veces, el resto oscila entre estos dos valores.

Al observar el cuadro nº 40 puede apreciarse que todos los sujetos (a excepción de P7 como hemos dicho anteriormente y de P1 que sólo presenta el primer tipo de RT) presentan los dos tipos de RT, aunque con diferencias en cuanto al número de veces. La RT en el mismo turno se ha presentado en 35 ocasiones, siendo P6 el sujeto que más se ha servido de este recurso (en 8 ocasiones) y P2 el que menos (en una ocasión). La RT realizada a través de diferentes turnos aparece en un total de 21 ocasiones. También es P6 el que más ha utilizado este recurso, en 5 ocasiones, mientras que el resto de los sujetos lo ha utilizado con menos frecuencia.

La RT tiene como objetivo dar la oportunidad al estudiante de escuchar de nuevo una producción emitida por el profesor, aunque esto no implique que la simple exposición a una producción en diferentes ocasiones consiga que esta sea comprendida por el estudiante, como podrá observarse.

#### **A. La RT en el mismo turno**

Aunque se haya dicho que la R puede favorecer la comprensión del alumno de un enunciado incomprendido, hay que añadir que no siempre la RT está motivada por una

ausencia de respuesta verbal del estudiante o por una respuesta incorrecta del mismo que demuestre que no ha comprendido el enunciado del profesor; ya que el profesor, en multitud de ocasiones, no proporciona tiempo al estudiante para que conteste. La RT en el mismo turno presenta como función principal, según Aymerich y Díaz (1989) facilitar la comprensión al estudiante o también la reparación del propio mensaje<sup>58</sup>.

De las 35 RT solo 22 esperaban respuesta del alumno y 13 no; ya que no estaban formuladas para ser respondidas por los estudiantes, sino que más bien parecen motivadas por un interés del profesor en insistir sobre un mismo mensaje. De las 22 que sí esperaban respuesta únicamente 14 repeticiones lo han conseguido, es decir menos del 50%, en cambio, 8 no han encontrado respuesta. Es significativo que menos de la mitad de las RT emitidas por el profesor hayan logrado su objetivo. Hay algunos casos en los que puede explicarse claramente cuál ha sido el problema por el cual el estudiante no ha podido dar una respuesta, en cambio en otros es difícil saber si la dificultad radicaba en la forma o en el contenido de la producción emitida. O por el contrario el problema estaba en no haber facilitado al alumno el tiempo necesario para emitir una respuesta.

A continuación vamos a ir viendo a través de ejemplos cómo se ha presentado ésta en los distintos discursos que han sido objeto de análisis con el objeto de ejemplificar lo dicho hasta ahora.

El siguiente fragmento pertenece a la sesión del sujeto P4, está desarrollándose la fase de DS, al inicio de la sesión, es lunes y el profesor se interesa por el fin de semana de sus estudiantes

P4 (3-4)

P: *¿qué tal el fin de semana?*

*¿qué tal el fin de semana?*

---

<sup>58</sup>. Estas autoras las definen como modificaciones que " (...) incluyen aquellas motivadas por la autoconciencia de la dificultad de lo explicado, y su función sería la facilitación del input o bien la corrección del mensaje por el propio emisor (reparación)." (Aymerich y Díaz 1989).

E: *bueno*

El profesor tras la primera pregunta no obtiene respuesta, en la segunda producción repite exactamente lo que ha dicho en la primera, no hay ningún cambio, no reformula la emisión. Vemos que tras la RT de la misma sí obtiene respuesta de uno de los estudiantes. Es posible que el factor tiempo sea más importante de lo que algunos profesores piensan. Tal y como afirman algunos autores como Krashen es importante que el alumno disponga del tiempo suficiente para procesar la información. Si los estudiantes pueden responder a una repetición de una pregunta, pero no a la pregunta formulada por primera vez, y si en la RT no hay ningún cambio, puede pensarse que quizá los profesores deberían tener en cuenta que los estudiantes necesitan algo más de tiempo que el proporcionado para decodificar el enunciado y formular una respuesta.

En el ejemplo que mostramos a continuación de la sesión del sujeto P1, al igual que la anterior, pertenece a la fase de DS, en él la RT no se da en la siguiente producción, pero sí en el mismo turno o intervención, nuestro sujeto emite su producción, no obtiene respuesta, lo intenta con dos producciones diferentes, para finalmente volver a la primera producción.

P1 (10-15)

P: *¿qué ha pasado?*

*¿eh?*

*¿mucho?*

*¿qué ha pasado?*

*intenta*

E: *me he perdido*

Ante este ejemplo parece que la situación es similar a la anterior, el estudiante emite su respuesta sin que haya habido una reformulación o sustitución de elementos léxicos o cambios en el tiempo verbal en la producción del profesor. Ante este fragmento es posible pensar de nuevo que el problema puede ser la falta de tiempo para interpretar la pregunta y elaborar una respuesta, no la complejidad del enunciado.

La siguiente producción se da en la fase de P.Gr, en la sesión del sujeto P9, éste está explicando a sus estudiantes la oposición de significado entre el Pretérito Perfecto y el Pretérito Indefinido. La falta de respuesta en el estudiante se debe, parece, a problemas acerca del conocimiento de la forma verbal en cuestión.

P9 (158-161)

P: *¿has estado en Lloret?*

*¿has estado en Lloret?*

*estar es irregular*

E: *estuve el sábado y el domingo*

Tras la producción 160 parece que si el estudiante no ha ofrecido una respuesta a la primera producción del profesor es por el desconocimiento de la forma verbal. El profesor le ofrece la pista al estudiante para que este pueda responder de forma correcta. En esta caso no ha sido la RT la que ha propiciado la respuesta del alumno, parece más bien que esta se ha producido por la ayuda proporcionada ("estar es irregular") por el profesor. No se alcanza el objetivo de conseguir que el alumno comprenda el enunciado que el profesor emite a través de una R porque el problema no es de comprensión. El problema radica en la inseguridad del alumno acerca de la forma correcta del verbo que debe utilizar en su respuesta.

En el ejemplo que presentamos a continuación, extraído de la sesión de P3, hay un problema de contenido, de incomprensión de un elemento léxico presente en la producción del profesor, por lo que el estudiante no puede contestar la pregunta.

P3 (147-152)

P: *um Mishi ,¿alguna vez has ido a Granada?*

*¿alguna vez has ido a Granada?*

*(tos) ¿alguna vez has ido a Granada?*

E1: *¿Granada?*

E2: *es un "city"*

P: *¿Granada Granada conocéis Granada?*

E1: *no me he ido a Granada*

P3 inicia la fase de Pr.C con una pregunta un tanto desafortunada, supone un conocimiento del mundo común entre él y sus estudiantes; sin embargo, como ha podido verse, esto no es así. En este ejemplo es la intervención de otro estudiante el que resuelve un problema de contenido, no el profesor. No es la RT emitida por el profesor la que ha conseguido la respuesta del estudiante, sino la intervención de otro estudiante con la que se aclara el significado del elemento léxico que plantea problemas de comprensión. El profesor emite 3 veces el mismo enunciado, lo que obliga a pensar que no ha detectado el elemento léxico que planteaba problemas al alumno. Si se tiene en cuenta que este fragmento ha sido extraído de la fase de Pr.C y que el objetivo de enseñanza de esa sesión es la presentación de una forma de pasado, es fácil comprender la actitud del profesor: su atención se focaliza sobre el nuevo tiempo verbal, por lo que menosprecia los demás elementos de enunciado.

En el siguiente ejemplo extraído de la sesión del sujeto P8, un alumno tiene un problema de contenido al igual que el sujeto anterior.

P8 (182-185)

P: *¿y huir?*

*¿huir?*

E: *¿huir?*

P: *un policía (.) va un ladrón (.) un banco él roba el dinero ...*

Estas producciones se emiten en la fase de P.Gr, el sujeto P8 está explicando las irregularidades en la forma del gerundio. Este profesor pregunta a un estudiante y emite una RT pero no obtiene la respuesta esperada (la forma correcta del gerundio es lo que espera el profesor). Observamos en este ejemplo como la reacción del estudiante es igual a la del alumno del ejemplo anterior. Ante una producción incomprensible repite la palabra, este mecanismo es el que motiva la siguiente intervención del profesor con la que intenta definir el elemento léxico en cuestión.

Otro aspecto similar en los dos fragmentos de discurso es que antes de que el alumno pueda intervenir el profesor ya ha repetido su enunciado; en el primer fragmento, 2 veces; y en el segundo, 1 vez. No obstante, cuando el alumno tiene la oportunidad de intervenir con su producción informa al profesor acerca de cuál es su problema. Al igual que en los ejemplos anteriores, podría afirmarse que si el alumno hubiera dispuesto de más tiempo, quizás la RT del profesor hubiera sido innecesaria.

En los datos hay algunas RT en las que es difícil saber qué ha sido lo que ha motivado su aparición, es decir a primera vista no se sabe si el problema está en la forma o en el contenido. Veamos el ejemplo siguiente perteneciente a la sesión del sujeto P9.

P9 (237-241)

P: *¿a qué hora te levantaste ayer?*

*¿te levantaste?*

*¿ a qué hora te levantaste?*

E: *¿eh?*

P: *me (.) es levantarse (.) no importa (.) tú tranquila*

*es levantarse me me levanté*

Aunque en la sesión grabada se supone que los estudiantes conocen ya el contenido de este verbo y que lo que se practica en esos momentos es el uso del tiempo verbal, por las producciones del sujeto P9 parece que el problema está en el contenido y no en la forma verbal. Esta idea queda corroborada si miramos las producciones posteriores a ésta en la transcripción. En este fragmento parece que la profesora interpreta que la alumna no reconoce la el tiempo verbal empleado en la pregunta, por ello repite la pregunta. Y es ante la reacción de la alumna que la profesora cambia la impresión a la que había llegado y reacciona comprendiendo que esta no entiende el significado del verbo. En este caso la R no puede facilitar que la alumna llegue a emitir una respuesta correcta porque la profesora no ha detectado el problema.

Hemos dicho anteriormente que hay intervenciones de nuestros sujetos que contienen RT de sus producciones que no esperan una respuesta del estudiante. Estas parecen motivadas bien por alguna reacción no verbal del estudiante y, por lo tanto, no apreciable en las grabaciones. O bien por una apreciación, debida a la experiencia del profesor, de la dificultad en cuanto a la forma o el contenido de la producción.

Veamos el siguiente ejemplo emitido por el sujeto P1 en el transcurso de su sesión tras una respuesta ofrecida por un estudiante en la fase de Pr.C.

P1 (197-200)

*P: te da igual los demás sitios  
sólo quieres el lugar  
sólo quieres el lugar  
muy bien muy estricto*

Estas producciones son el resultado de la reacción del profesor ante la respuesta del estudiante, la repetición parece que no espera nada de este último, si observamos la transcripción vemos que P1 está recogiendo a modo de sumario las respuestas dadas por el estudiante a diferentes preguntas formuladas por él, antes de ceder el turno a otro estudiante.

Observemos otro fragmento perteneciente a la sesión del sujeto P9, este está ejemplificando el uso de una forma verbal en la fase de P.Gr.

P9 (132)

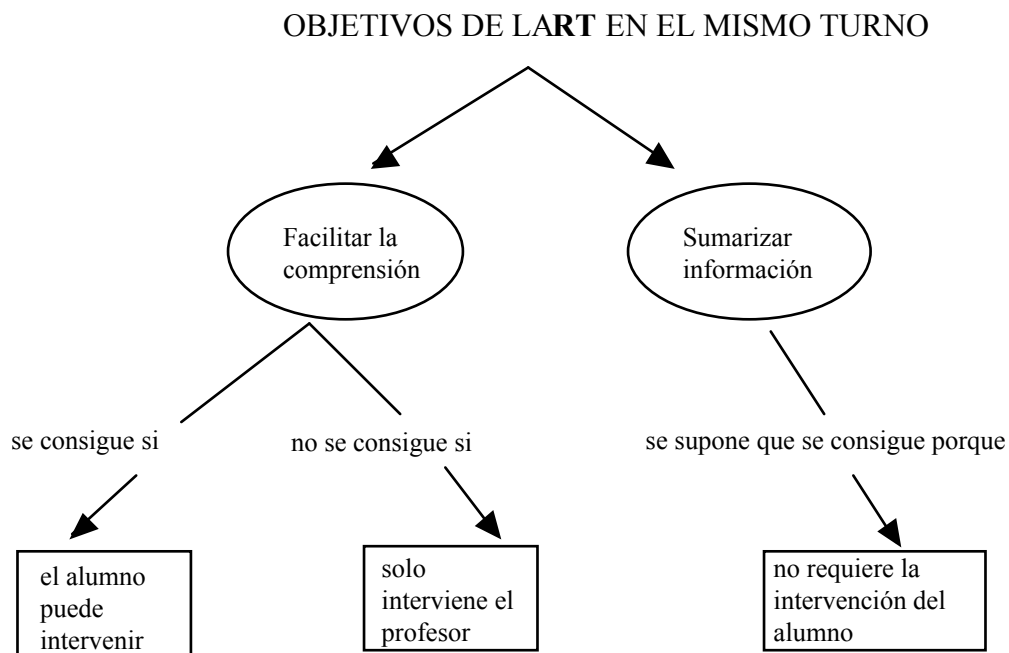
*P: ¿has comido paella? (.) ¿has comido paella?*

Esta producción en realidad no es una pregunta que espere una respuesta sobre el contenido que se cuestiona, sino que, como puede apreciarse en la transcripción, en la producción 136 vemos que lo que se está preguntando es el nombre del tiempo verbal. La profesora insiste y



repite en la segunda parte de la producción la primera parte para facilitar la comprensión del estudiante.

Al principio de este apartado anunciábamos que uno de los objetivos de analizar esta estrategia es ver la relación existente entre las distintas formas que esta presenta y las funciones que cumple. A continuación presentamos un cuadro que resume la información obtenida tras el análisis con el objetivo de facilitar la comparación con el resto de repeticiones que se presentan en el discurso del profesor.



Cuadro 41. Objetivos de la RT

Como se ha podido ver a través de los ejemplos la RT en el mismo turno que se ha producido en los discursos analizados persigue dos objetivos diferentes: facilitar la comprensión de un enunciado y resumir o sumariar la información dada por los estudiantes. En el primer caso se cumple el objetivo si se permite al estudiante que intervenga, ya que de ese modo él explícitamente puede formular cuál es el problema de comprensión que plantea el enunciado producido por el profesor y, de esa forma, facilita que el profesor le proporcione la solución. En el segundo caso, puede afirmarse que se cumple siempre el

objetivo, ya que al no esperarse ninguna intervención del alumno no es posible interceptar posibles problemas.

### **B. RT en diferentes turnos**

En este punto se tratan las RT emitidas a lo largo de la interacción, es decir las producciones que reiteran un enunciado emitido en turnos de palabra anteriores. Aymerich y Díaz (1989) en su estudio a estas repeticiones las llaman 'Reformulación', a nosotros no nos ha parecido conveniente este nombre ya que se puede prestar a confusiones. Preferimos hacer la distinción entre RT en el mismo turno o RT en turnos diferentes y reservarnos el término de Reformulación para la repetición que parafrasea un enunciado ya emitido, como podrá verse más adelante.

Éstas se producen en un número menor a las anteriores. Pero sorprende la alta proporción de éxito que alcanza, ya que de las 21 ocasiones que éstas han aparecido 12 logran su objetivo, facilitan la comprensión de los estudiantes y obtienen una respuesta. 2 no consiguen una contestación por parte de los estudiantes y 4 no eran producciones que esperasen una respuesta oral de los estudiantes.

Recordemos ahora los datos de la RT en el mismo turno, la proporción de producciones con respuesta era mucho menor que en este caso. El porcentaje de RT en el mismo turno con éxito era menor al 50% frente al 57,1% de respuestas con éxito obtenido con la RT en diferentes turnos de intervención. Puede pensarse que quizá si las repeticiones se realizan en turnos diferentes de palabra los alumnos disponen de más tiempo para procesar la información que si se realizan en el mismo turno, además de que las intervenciones que se producen entre el enunciado original y la RT permite la posibilidad de añadir información a lo ya dicho; estos dos aspectos pueden ser la clave del mayor éxito de este tipo de estrategia, frente a la vista líneas más arriba.

A continuación a través de los ejemplos se puede apreciar cómo se han producido estas repeticiones totales en diferentes turnos de palabra. En el ejemplo que se presenta a

continuación, extraído de la sesión del sujeto P7, es difícil interpretar cuál es el problema del estudiante, si la forma del enunciado, el contenido de éste o el desconocimiento de la forma verbal preguntada por el sujeto P2.

P2 (78-81)

P: *vosotros*

E: *has leído*

P: *vosotros*

E: *habéis leído*

La RT del profesor "*vosotros*" actúa a modo de reacción ante la respuesta dada por el estudiante, indicándole que la respuesta no es correcta y que le ofrece la oportunidad de intentarlo de nuevo. En el segundo intento el alumno consigue la respuesta esperada por la profesora.

En el siguiente ejemplo, otra vez perteneciente al discurso del sujeto P2, se plantea un problema extraño, su RT está motivada por la incomprensión de la pregunta formulada. Parece que en este último ejemplo el problema que obliga a nuestro sujeto a formular la RT viene dado por la brevedad de las instrucciones presentes en su discurso

P2 (94-99)

P: *cerrar*

E: *cerrado*

P: *vosotros*

E: *¿cerrar?*

P: *cerrar*

E: *habéis cerrado*

En ambos casos P2 —ante el error en el primer caso y la falta de comprensión de las instrucciones, en el segundo— emite una RT que obtiene del estudiante una respuesta con éxito. En este caso entre la producción en la que se emite por primera vez el elemento que

causa problemas y la segunda vez que aparece éste, se encuentra otra producción que ayuda al alumno a descifrar qué es lo que se le está pidiendo. Con este tipo de preguntas tan breves el alumno que no domina la rutina de la dinámica de clase o que no está atento al desarrollo de la misma puede tener problemas para seguir su desarrollo. Por esto, quizás, este tipo de repetición ha tenido más éxito que la anterior, porque permite al alumno escuchar de nuevo el enunciado tras haber intentado emitir una respuesta. El error que él ha producido y la reacción del profesor le indican cuál es la interpretación correcta, entre todas las posibles.

Presentamos a continuación un ejemplo de la sesión del sujeto P3 de la fase de Pr.C, en el que se puede ver que la RT está motivada por un problema de comprensión de la persona gramatical en la forma verbal.

P3 (185-190)

P: *¿qué ha hecho Cathy esta mañana?*

*¿qué ha hecho?*

E: *ah esta mañana hemos hecho*

P: *no no*

*¿qué ha hecho Cathy esta mañana?*

E: *oh se ha levantado*

El sujeto P3 reacciona ante el error de la estudiante primero con una evaluación negativa, y después con una RT de la pregunta dándole así la oportunidad a la estudiante de que repare su falta. En este fragmento puede apreciarse más claramente lo que se ha dicho en el párrafo anterior, la información que proporciona la reacción del profesor ante el enunciado del alumno, más la repetición parece que se convierten en una combinación eficaz para conseguir el objetivo perseguido por el profesor.

El siguiente ejemplo está extraído de la fase de Pr.C de la sesión del sujeto P8, éste está dirigiendo una pregunta a un estudiante con el objetivo de practicar el Presente progresivo o durativo

P8 (210-217)

P: *Barbara ¿qué estoy haciendo?*

*¿qué estoy haciendo?*

*¿qué estoy haciendo?*

E: *(risa) estás estás*

P: *¿sí qué estoy haciendo?*

E: *nada no*

P: *¿no estoy haciendo nada?*

E: *estás pensan pensando*

El profesor tras la primera vez que pregunta a la alumna no obtiene una respuesta de tipo oral (es la única que podemos apreciar en las transcripciones), repite su producción en dos ocasiones, la estudiante intenta contestar pero puede, por lo que el sujeto P8 vuelve a emitir una RT; insiste sobre la misma pregunta sin alterar en modo alguno su producción, repitiéndola en dos ocasiones sin obtener respuesta. La alumna en la producción 213 intenta formular una respuesta, la profesora reacciona repitiendo su enunciado, la alumna ofrece una respuesta válida, aunque no es la que la profesora quiere, por lo que ésta reacciona incluyendo en su enunciado la respuesta de la alumna, y, finalmente ésta contesta correctamente. En este intercambio ha podido apreciarse el despliegue de estrategias llevado a cabo por la profesora para obtener una respuesta de la alumna.

En este caso es difícil precisar que ha hecho posible que la alumna contestara, si la repetición, la reformulación, o las reacciones de la profesora, pero sí que el que la alumna pudiera intervenir ha facilitado el que se produjera este complejo intercambio con final exitoso.

No todos los ejemplos muestran la complejidad del anterior, veamos el siguiente ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto P9 en la fase de Pr.C

P9 (229-232)

P: *¿te gustó?*

E: *¿eh?*

P: *¿te gustó?*

E: *sí*

La RT del profesor está motivada en este caso por la pregunta emitida por el estudiante en su intervención en la que le está demostrando al profesor que no ha comprendido la pregunta que le ha hecho, o simplemente que no estaba atento en ese momento. P9 en su segunda intervención repite textualmente lo que ha dicho en la primera, y parece que esto es suficiente para el estudiante.

Otros ejemplos similares al anterior los podemos ver en el discurso de las sesiones de los sujetos P6 y P5

P6 (65-68)

P: *pero no siempre con me gusta  
con otras formas no siempre*

E: *¿eh?*

P: *no siempre con me gusta*

En este caso al igual que en el anterior vemos como ante una demostración del estudiante de su incomprensión, el sujeto P6 reacciona igual que los demás sujetos produciendo una RT. Y también como en el caso anterior parece que el problema estaba en la falta de atención del estudiante en ese momento.

En el ejemplo que mostramos a continuación extraído de la sesión del sujeto P5 se dan los dos tipos de RT, en el mismo turno y en turnos diferentes.

P5 (196-199)

P: *¿a qué hora has (.) llegado a la escuela?  
¿a qué hora has (.) llegado a la escuela?*

E: *eh*

*P: ¿a qué hora (.) has llegado a la escuela?*

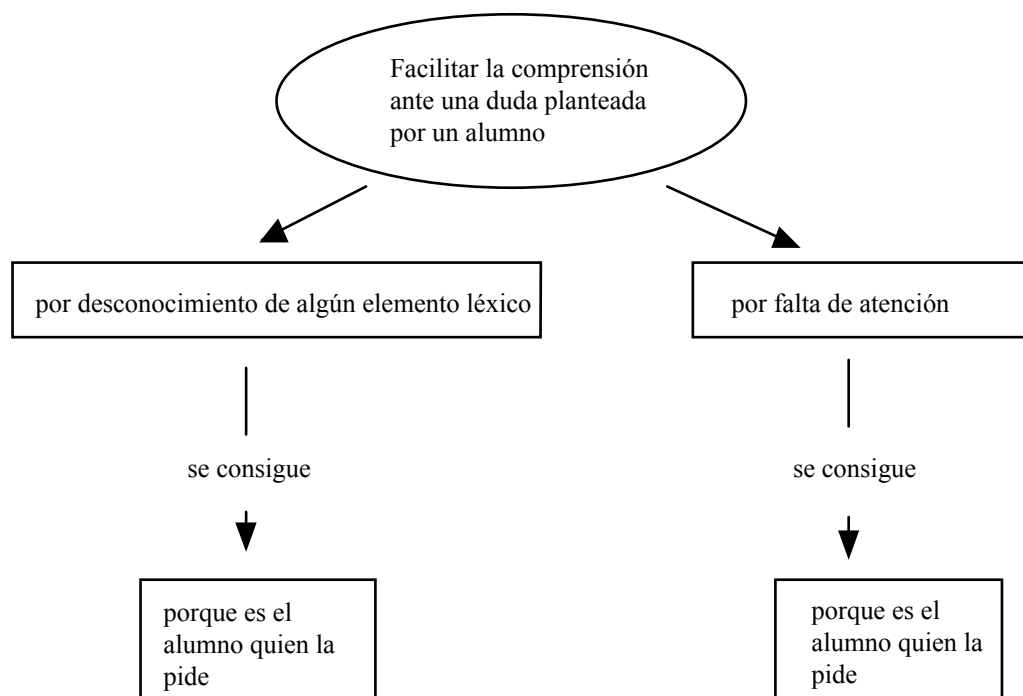
Este sujeto en un mismo turno repite su primer enunciado; la reacción del estudiante le indica que éste tiene problemas para responder, por lo que vuelve a repetir la producción. En este intercambio el alumno desconoce el tiempo de la forma verbal empleado por la profesora lo que le impide contestar. Si continuamos mirando la transcripción veremos que con estas dos RT el profesor tampoco consigue su objetivo. Este necesita ir descomponiendo el enunciado en unidades menores, clarificándole al estudiante los diferentes elementos que lo componen para que así pueda elaborar una respuesta.

Parece, pues, que la RT que se produce en turnos diferentes al enunciado original está motivada, principalmente, por una pregunta del estudiante en la que éste le hace saber al profesor que existe un problema, ya sea de desconocimiento de algún elemento léxico, o de falta de atención. Hemos visto como este tipo de RT tiene más éxito que la anterior. Este podría ser debido a tres factores:

- a. El estudiante es el que pide la RT, por lo que su nivel de concentración ante la repetición será mayor, es más si éste está preparado para recibir una repetición el tiempo del que dispone para decodificar el enunciado y elaborar el suyo también es mayor.
- b. El problema del estudiante puede ser simplemente que no ha podido oír a la profesora y sí conoce la respuesta a la pregunta por lo que tras la RT el puede contestar de forma correcta.
- c. Las intervenciones intermedias que emiten la profesora o el estudiante añaden información al enunciado original lo que también redundaría en la facilitación de la comprensión

A continuación presentamos, a modo de resumen, un esquema que recoge la información que se ha presentado en este apartado:

## OBJETIVOS DE LA RT EN DIFERENTE TURNO



Cuadro 42. RT en diferente turno

En este apartado ha podido apreciarse, a través de los datos presentados, que la repetición que se produce en un turno de habla diferente al del enunciado original cumple sus objetivos en un porcentaje mayor que la vista en el apartado anterior. Esto es debido a que este tipo de RT es solicitada por el alumno, no se produce, como la anterior, por una percepción del profesor que le indica que quizá sea necesario repetir el enunciado. Por ello podría afirmarse que las percepciones del profesor de lo que es necesario que sea repetido no siempre se ajustan a la realidad.

### 6.5.2.2. Repetición Parcial

Se ha agrupado bajo esta etiqueta aquellas producciones del profesor que repiten de forma parcial otros enunciados producidos por él mismo; es decir, los enunciados que están formados por fragmentos de enunciados ya emitidos.



La Repetición Parcial (a partir de ahora RP) es una de las Modificaciones que en mayor número hemos encontrado en los discursos de los sujetos registrados. 137 producciones contienen alguno de los dos tipos en los que se ha dividido esta categoría. La RP está presente en los discursos de todos los sujetos; el profesor que más se ha servido de este recurso ha sido P9 con 21 producciones; el que menos lo ha utilizado ha sido P8, con 6 producciones; los demás sujetos se mueven entre estos dos valores.

Las RP, aparentemente, se presentan en todos los sujetos bajo una forma similar, ya que se trata de repeticiones. Pero analizándolas de forma exhaustiva pueden encontrarse diferencias en la forma de realizarse. Hemos observado RP de dos tipos diferentes: las que repiten elementos léxicos presentes en el inicio de la producción original de nuestros sujetos, a modo de reparaciones o de *Falsos Inicios* (Van Lier, 1988). Y por otro lado, las RP que repiten elementos que aparecen en el interior o en el final de la producción original.

#### **A. RP (Falsos Inicios)**

Los sujetos cuyo discurso está analizándose han utilizado este recurso en 31 ocasiones, es decir, han iniciado, ese número de veces, una producción y sin llegar a terminarla la han reiniciado, dando lugar así a una producción que contiene en sí misma un doble inicio. Pocas veces se da el falso inicio en una segunda producción, sino que el falso inicio, si no hay una pausa lo suficientemente larga como para ser considerada de forma contraria, se da en la misma producción. Veamos a continuación con qué frecuencia ha aparecido este fenómeno en las diferentes sesiones.

<b>Repetición Parcial: Falsos inicios</b>	
P1	2
P2	3
P3	5
P4	4
P5	5
P6	3
P7	3
P8	2
P9	2
P10	2

Cuadro 43. Presencia de la Repetición Parcial en el inicio del enunciado

Como puede observarse en el cuadro nº 43 este fenómeno está presente en el discurso de todos los sujetos, aunque no es un fenómeno que se haya dado con mucha frecuencia. Los sujetos que más lo han utilizado han sido P3 y P5, que lo han hecho en 5 ocasiones, sigue P4 con 4; P2, P6 y P7 con 3; a continuación, P1, P8, P9 y P10 con 2.

La RP que se produce en el inicio de la producción en los discursos de los informantes, se origina por las percepciones del profesor sobre su propio discurso o sobre la atención que le están prestando sus interlocutores. No es necesario para que esta aparezca que los alumnos le pidan de forma verbal que repita parte del enunciado, sino que es él quien decide que debe incluir la reproducción en su discurso por las reacciones verbales o no verbales de los alumnos. Veamos a continuación a qué responden las RP encontradas en los discursos de los sujetos informantes.

<b>Objetivos de la Repetición Parcial en el inicio del enunciado</b>
1. Reparación de un enunciado ambiguo o incorrecto
2. Manifestación de duda sobre su propio discurso
3. Llamar la atención a los interlocutores
4. Necesidad de insistir sobre un aspecto concreto

Cuadro 43. Objetivos que cumple la Repetición Parcial en el inicio del enunciado

A la vista del cuadro anterior pueden apreciarse los cuatro objetivos diferentes a los que responde la presencia de la RP en el inicio del enunciado en el discurso del profesor. En primer lugar se encuentran las RP que responden al objetivo de reparar una producción del profesor poco clara, ambigua o incorrecta. En segundo lugar, están las RP que manifiestan dudas o vacilaciones del sujeto al formular una producción. En tercer lugar, las que tratan de hacer una llamada de atención a los interlocutores sobre el discurso que se está emitiendo. En último lugar tenemos las que están motivadas por la necesidad del profesor de insistir sobre un aspecto concreto de su enunciado.

Vamos a detenernos en algunos de los ejemplos de RP para ver a través de éstas cómo los sujetos formulan sus objetivos.

El primer ejemplo es un extracto de la sesión del sujeto P10 que pertenece a la fase de P.Vo y se produce como respuesta a un problema de vocabulario: un elemento léxico no es entendido por un alumno. Este enunciado está motivado por un problema de comprensión, pero si nos fijamos la RP se da en el principio del enunciado antes de que aparezca el término que ha causado el problema.

P10 (106)

*P: se puede (.) se puede (.) admitir (.) en inglés póster (.) pero en español hay otra palabra*

En este caso puede decirse que el profesor al iniciar su producción tiene un momento de duda o vacilación. Reinicia su producción con una RP para, seguidamente, terminarla. Es interesante fijarse en cómo el falso inicio va enmarcado entre dos pausas, esto también nos sirve para corroborar la idea anunciada anteriormente de que esta RP responde a una duda al iniciar la producción.

Veamos otros ejemplos de RP en los discursos de los sujetos cuyo discurso ha sido analizado, pero con objetivos diferentes al anterior. El siguiente fragmento pertenece a la sesión del sujeto P1 y se ha dado en la fase de Instrucciones para realizar una actividad.

P1 (26-29)

*P: vais a oír en el casset (.) a una persona ha llamado a una agencia (.) para preguntar*

*¿um?*

*por el piso por uno de estos pisos*

*¿um?*

La producción que contiene la RP está enmarcada entre dos preguntas de comprobación, lo que nos muestra que la profesora tiene un interés manifiesto en que las Instrucciones queden claras. Es por eso que tras decir "*por el piso*" tiene la necesidad de reorganizar lo dicho pues son instrucciones vagas, los estudiantes no tienen que recoger información de cualquier piso, sino de uno de los pisos. Es un ejemplo de intento de reparación de una instrucción ambigua.

Los dos ejemplos presentados hasta ahora muestran el falso inicio entre dos pausas (sesión del sujeto P10) o entre dos preguntas de comprobación (sesión del sujeto P1). En los ejemplos que se muestran seguidamente puede verse un caso similar al del discurso del sujeto P10 y otro caso diferente en el que la RP está ya formulada en una producción diferente. Veámoslo.

El ejemplo de la sesión del sujeto P5 se da en la fase de Pr.C, la profesora a través de la interacción está practicando un nuevo tiempo verbal.

P5 (227)

P: *¿a quién (.) a quién has visto (.) a quién de las dos has visto primera esta mañana?*

Este ejemplo se desarrolla de forma similar al anterior, aunque con la diferencia de que no se da entre dos preguntas de comprobación. Esta producción responde a un intento de reparación de una pregunta mal formulada. La parte del enunciado que se repite está enmarcada entre dos pausas (como en el discurso de P10) lo que puede ser significativo. Ya que igual que se ha visto antes parece que cuando el profesor duda ante los elementos léxicos o la estructura seleccionados lo manifiesta a través de los silencios que limitan la parte repetida.

El sujeto P5 actúa en su discurso igual que el sujeto P4 (como se verá a continuación); inicia una producción que va seguida de una repetición para, finalmente, emitir una nueva repetición con la que ya podrá continuar y concluir el enunciado.

El siguiente ejemplo, extraído de la sesión del sujeto P3, muestra una situación similar a la anterior, también se da en la fase de Pr.C tras la introducción del mismo tiempo verbal.

P3 (154-155)

P: *¿es correcto nunca?*

*¿es correcto nunca me he ido?*

Como en los ejemplos anteriores puede afirmarse que esta RP responde a una *reparación* en la pregunta hecha inicialmente, la profesora está corrigiendo a un estudiante, lo incorrecto en la producción de este no es "nunca" es "me". Tras la primera producción la profesora se percata de que no queda claro qué es lo incorrecto porque no aparece el elemento sobre el

que se está discutiendo, por ello es por lo que se hace necesario reparar el enunciado, para que quede claro.

En el siguiente ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto P8, éste tiene una actuación similar al sujeto P3, en su RP también hay una reparación de lo dicho en la primera producción. Estas producciones pertenecen a la fase de P.Gr.

P8 (186-187)

*P: y él ve a la policía  
ve al policía (.) y se queda en el banco*

Aunque en este caso la corrección que hace el sujeto no afecta al contenido informativo transmitido a los estudiantes (en ese nivel los estudiantes no conocen la diferencia entre flexión de género y significado, y es difícil saber si la pueden percibir), sí que la RP responde a la necesidad de reparar lo dicho o de formular producciones correctas sin ambigüedades, es decir la RP está motivada por el intento de reparar las producciones incorrectas de su propio discurso.

Mostramos a continuación un ejemplo de la sesión del sujeto P7 perteneciente a la fase de P.Gr. Este ejemplo, a diferencia de los anteriores, responde a unos objetivos distintos.

P7 (239)

*P: con el verbo estar (.) con el verbo estar cuando nos referimos a un lugar*

El sujeto P7 con la RP lo que parece que hace es insistir sobre un punto concreto de su producción, es una llamada de atención sobre el contenido de lo que está explicando.

Otro caso diferente, es el del ejemplo extraído de la sesión del sujeto P4, en éste la llamada de atención que realiza el profesor no es sobre el contenido que se está presentando, sino que es para avisar que se va a producir un cambio de actividad en ese momento.

P4 (339-341)

P: *vamos a*

*vamos a escuchar (.) vamos a escuchar*

*vamos a escuchar un caset en el que hablan dos personas*

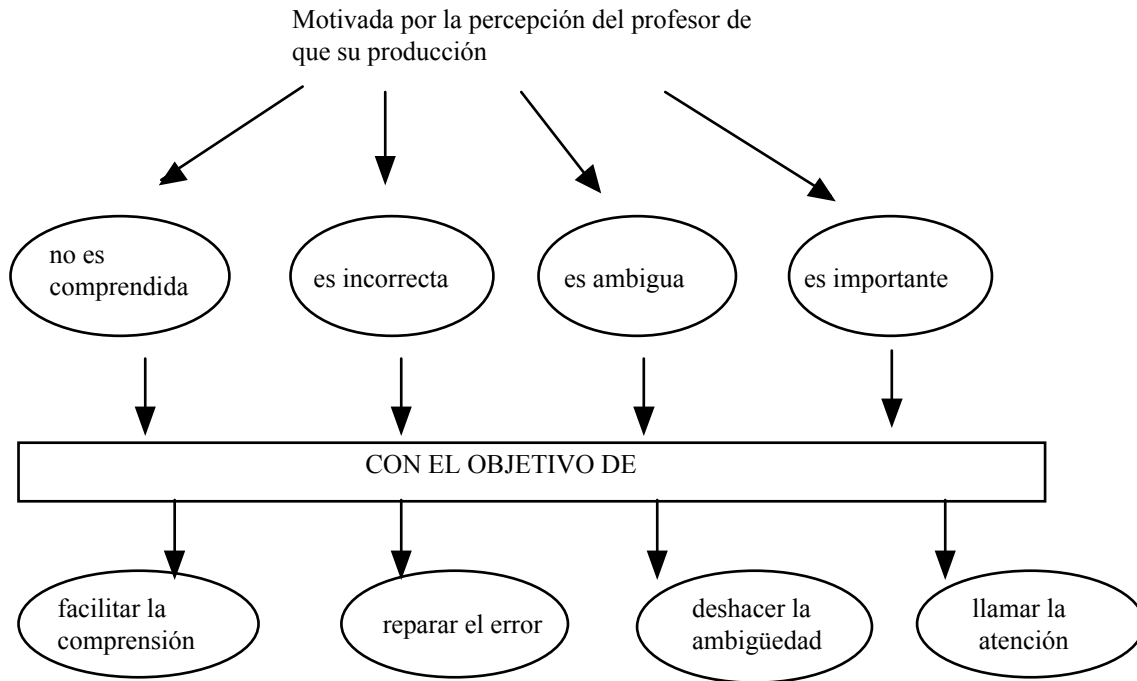
En estas producciones de la sesión de sujeto P4 pertenecientes a la fase de Ins, éste está anunciando una nueva actividad en el desarrollo de la sesión. La presentación se lleva a cabo en tres producciones, hasta la última P4 no completa la información dada por la primera, dejando claro que es lo que se realizará a continuación.

Parece que la RP que se propone llamar la atención del interlocutor cumple su función al aislar el contenido informativo, ya sea entre pausas, ya sea entre preguntas de comprobación, obligando al alumno a que centre su atención en el elemento que el profesor repite, de esa forma reconduce la atención del estudiante hacia la parte del enunciado seleccionada.

Tras los ejemplos presentados parece que estas RP responden a dudas o vacilaciones de nuestros sujetos. Estos tras iniciar su enunciado perciben que con sus palabras no queda claro lo que se está emitiendo. En la RP hay una reestructuración o reorganización del contenido o de los elementos léxicos ya emitidos. La función de esta RP se debe, por un lado a la creencia o la intuición por parte del profesor de que no es comprendido por los alumnos; y, por otro lado, también está motivada por el interés en insistir sobre algún contenido nuevo, para que quede claro lo que se está introduciendo o preguntando. Por último también se ha visto que la RP puede estar motivada por el interés del profesor de reparar alguna parte de su enunciado que no puede considerarse correcta.

A continuación presentamos un esquema que recoge la información expuesta en este apartado.

## Repetición Parcial: Falsos inicios



Cuadro 45. Repetición Parcial: Falsos inicios

### **B. Repetición Parcial de otros elementos del enunciado**

Bajo la etiqueta de RP de otros elementos del enunciado como los intermedios y finales de una producción se han agrupado todas aquellas emisiones que repiten elementos léxicos de una producción o parte de su estructura y que no se encuentra en el inicio de la misma, es decir las que no corresponden a los falsos inicios.

Estas RP son muy numerosas en los discursos que están analizándose, se han presentado en 106 producciones. A continuación presentamos una tabla que recoge exactamente las cantidad de veces que ha aparecido este recurso en los distintos discursos que están analizándose. En esta tabla puede apreciarse que la RP de otros elementos del enunciado que no se corresponden con el inicio de este se ha presentado de forma desigual.



<b>Repetición Parcial:</b>	
<b>Otros elementos</b>	
P1	15
P2	8
P3	10
P4	6
P5	6
P6	14
P7	10
P8	3
P9	19
P10	16

Cuadro 46. Repetición Parcial de otros elementos

Hay diferencias en estas teniendo en cuenta si se producen por una motivación proveniente del profesor o si por el contrario están motivadas por una intervención del alumno. Esta diferencia es importante, pues a diferente origen en la motivación de la RP le corresponde una forma de realizarse diferente. Las RP que se producen como reacción a una intervención del alumno, se dan en un turno diferente al de la producción original. En cambio las RP que no responden a una intervención del alumno se dan, la mayoría, en el mismo turno que la producción original.

Tras lo expuesto en el párrafo anterior parece clara la necesidad de desglosar este tipo de repetición en dos grandes apartados: las que se producen en el mismo turno y las que se producen en turnos diferentes al enunciado al que repiten.

**Repetición Parcial: repetición de otros elementos del enunciado en el mismo turno**

En este turno se presenta el análisis de las producciones que contienen una RP de algún elemento del enunciado original que se han emitido en el mismo turno que éste. Los enunciados que incluyen este tipo de RP suman un total de 113 producciones de las cuales

la gran mayoría, 96, se han realizado en el mismo turno. Esto significa que el 84,9% de las RP las ha emitido el profesor sin que mediara una intervención oral del estudiante. Estas, como cabe imaginar, no responden a los mismos objetivos de los sujetos informantes es por ello por lo que se ha hecho necesario agruparlas en diferentes categorías.

El cuadro que se presenta a continuación reúne los diferentes objetivos perseguidos con el uso de este recurso discursivo por los sujetos cuyo discurso está siendo analizado

<b>Repetición parcial de otros elementos del enunciado en el mismo turno</b>
1. Insistir en preguntas, explicaciones y evaluaciones
2. Comprobar
3. Reparar
4. Error del profesor

Cuadro 47. Objetivos de las repeticiones parciales de otros elementos del enunciado en el mismo turno

En primer lugar se presentan las que responden al interés de insistir en una pregunta, explicación o evaluación; es decir, marcar de forma explícita algún elemento léxico, que normalmente es el objeto de estudio en esa sesión. Este tipo de RP que responde al interés de insistir sobre algún contenido se ha dado tanto en preguntas hechas a los estudiantes, como en las explicaciones de los contenidas en el discurso de los profesores. También se han realizado repeticiones de este tipo en la reacción evaluadora del profesor a las respuestas emitidas por los estudiantes y en las instrucciones para realizar alguna actividad.

A continuación mostramos algunos fragmentos de las sesiones analizadas para ver cómo se han presentado estas RP en algunos de los discursos de los sujetos.

El siguiente ejemplo se ha extraído de a la sesión del sujeto P3 y pertenece a la fase de P.Gr.

P3 (85)

*P: este el pretérito perfecto (.) um el pretérito perfecto*

En la P.Gr esta producción es la que presenta el tema que va a trabajarse en esa sesión , el profesor repite el nombre del tiempo, insiste de forma explícita en la presentación del tema objeto de estudio, no quiere que haya dudas.

El siguiente ejemplo está extraído de la fase de Cor de la sesión del sujeto P6. Este sujeto utiliza la RP para hacer hincapié en las correcciones hechas a las respuestas incorrectas de los alumnos.

P6 (145-146)

E: *Ana necesita tomar la basura*

P: *necesita (.) tirar (.) tirar*

El sujeto P6 sólo repite el elemento que acompaña a la incorrección presente en el enunciado del estudiante, no reproduce toda la producción del estudiante. Este sujeto actúa igual en las producciones 160, 173 y 188 de su sesión.

La siguiente producción de la sesión del sujeto P1 pertenece a la fase de Ins para realizar una actividad.

P1(106-107)

P: *pero (.) una lectura (.) rápida (.) rápida eh  
no hace falta que mires en el diccionario sólo una lectura rápida (.) para una idea de  
cómo es la academia*

Vemos la insistencia que muestra este sujeto en que realmente los estudiantes hagan una lectura "*rápida*" del texto. Ya que éste, por su experiencia en el aula, sabe que en actividades de lectura los alumnos lo primero que hacen ante un texto es coger el diccionario e iniciar la búsqueda de todas las palabras desconocidas. Y, en este caso, no es eso lo que ella pretende que hagan los alumnos.

Otro ejemplo similar también de la fase de Ins lo vemos en la sesión del sujeto P2. En este caso también se repite el elemento final del enunciado.

P2 (265)

*P: hacemos dos grupos para hacer un juego un juego*

En este enunciado parece que la repetición está motivada por cuestiones diferentes. Hay un cambio de actividad y la profesora quiere dejar claro el tipo de tarea que va a iniciarse a continuación.

En segundo lugar vamos a ver las RP que tienen el objetivo de comprobar que los estudiantes comprenden lo que se está diciendo en la producción que le precede. En este caso, las repeticiones aparecen en otra producción diferente.

El ejemplo que presentamos a continuación pertenece a la fase de P.Gr. y está extraído de la sesión del sujeto P5.

P5 (39-41)

*P: y decíamos que cuando hablábamos de todos los días*

*¿qué más?*

*todos los días*

P5 insiste en los marcadores temporales que se usan con el presente de habitualidad. Si se mira la transcripción, las producciones comprendidas entre la 61 y la 63 repiten el mismo patrón discursivo.

P5 (61-63)

*P: y cuándo decíamos la semana que viene*

*¿qué más?*

*ah la semana que viene*

También en el discurso del mismo sujeto encontramos otras producciones similares, como la producción 159. La profesora va repitiendo las partes del enunciado que aportan los elementos léxicos —las marcas temporales que acompañan a la forma verbal de presente— que ella quiere que recuerden los estudiantes. Por ello no se producen repeticiones totales, quiere que ellos centren su atención en aspectos concretos de sus enunciados: las partes que se repiten.

El siguiente ejemplo pertenece a la sesión del sujeto P9, a la fase de P.Vo.

P9 (250-251)

P: *¿sabéis lo que es un curriculum?*  
*¿curriculum?*

El profesor emite su pregunta, intuye que no es comprendido por lo que a continuación repite el elemento cuestionado en la pregunta. El objetivo de estas producciones es comprobar si, como él intuye, es necesario explicar el contenido de ese elemento léxico. Otro ejemplo similar al anterior es el de las producciones 259 y 260.

En tercer lugar presentamos las RP que funcionalmente son reparaciones que el profesor hace de su propio discurso. Es un mecanismo discursivo por el cual el profesor se autocorrige.

El siguiente ejemplo es de la sesión del sujeto P8 y se ha producido en la fase de Cor.

P8 (23)

P: *entonces por el verbo (.) ya se sabe qué persona de qué persona hablamos*

Esta producción pertenece a una respuesta dada por el profesor a un estudiante, el sujeto P8 emite una estructura incorrecta (omite la preposición) y se da cuenta de ello tal y como puede apreciarse en la segunda parte del enunciado en la que repara su error.

El siguiente ejemplo pertenece a la sesión del sujeto P6, a la fase de P.Gr.

P6 (259-260)

*P: entonces (.) Sari quieres (.) empezar tú a leer  
quieres empezar a leer*

En la segunda producción el sujeto P6 elimina el pronombre personal sujeto, que estaba presente en la primera producción, y el nombre de la estudiante que en la primera producción ha usado. Parece haberse dado cuenta de que en realidad es redundante el uso del pronombre personal, más el nombre de la alumna, cuando el verbo ya indica la persona gramatical y el espacio del aula no es tan grande como para no poder interpretar a qué persona se dirige el profesor en cada momento.

Por último hay que decir, que también se han presentado RP que no responden a ningún objetivo aparente del profesor, más bien al contrario. Podrían considerarse lapsus, o errores no detectados por los sujetos y que por lo tanto no han podido ser objeto de autocorrección. Veamos un ejemplo .

P3 (102-103)

*P: los participios de los verbos terminados en ar y de los verbos (.) terminados en ar  
le añadimos ado y los verbos terminados en er ir añadimos ido*

En este fragmento no puede interpretarse a qué es debido esta RP. El enunciado que emite el profesor es de difícil comprensión, la primera parte parece no estar clara, pero con la RP del enunciado tampoco se deshace la ambigüedad; más bien podría afirmarse que se ha producido un error que no ha sido detectado por el sujeto.

### **Repetición Parcial: repetición de otros elementos del enunciado en diferente turno**

En este apartado se analizan las RP emitidas por el profesor que están motivadas por la intervención de un estudiante del grupo, a diferencia del apartado anterior en el que se han

visto las RP presentes en el discurso del profesor cuya presencia no está motivadas por una intervención del estudiante. Este tipo de RP se ha presentado en un número mucho menor que las anteriores, sólo hemos encontrado 20, que representan un 17,7%. Tenemos que decir que este tipo de RP no aparece en el discurso de todos los sujetos informantes, por ejemplo en el discurso de la sesión del sujeto P8 no hay ninguna producción que contenga este tipo de Modificación. Además, esta RP aparece en el resto de los sujetos con una frecuencia mínima. En los sujetos en los que está presente en mayor número es en P1 y P7 (5 veces), a continuación , le siguen P2, P4 y P10 (2 veces) y en los demás sujetos 1 vez.

Este tipo de RP se ha presentado mayoritariamente como consecuencia de un requerimiento hecho por el alumno al profesor, es decir, con el objetivo de responder a un alumno; también se han encontrado estas repeticiones con otros objetivos diferentes. A continuación mostramos en un cuadro a qué es debido la presencia de este tipo de RP.

<b>Repeticiones de otros elementos en diferente turno</b>
1. Responder a un requerimiento de un alumno
2. Otras razones

Cuadro 48. Objetivos de las repeticiones parciales de elementos intermedios y finales en diferente turno

Como puede apreciarse a la vista del cuadro nº 48 es difícil establecer cuáles son los objetivos del profesor para emitir en su discurso estructuras de este tipo. Hay fragmentos de discurso en los que puede apreciarse de forma clara que la presencia de la RP está motivada por la intervención de un estudiante, pero en otros casos el objetivo no ha estado tan claro. A continuación se mostrarán algunos ejemplos para analizar el porqué de su presencia en el discurso de distintos profesores.

El primer ejemplo que presentamos está motivado por una intervención del estudiante como consecuencia de no haber oído la pregunta de la profesora. Estas producciones se emiten en la sesión del sujeto P2 en la fase de Pr.C

P2 (198-200)

P: *¿has ido a Argentina alguna vez Kiyokatsu?*

E: *más alto*

P: *¿has ido a Argentina alguna vez?*

El estudiante tras la RP de la profesora puede contestar ya que el único problema que había para no hacerlo antes era no haber podido escuchar bien la pregunta.

Veamos a continuación otro ejemplo. En el fragmento de la sesión del sujeto P3 parece que una estudiante tiene problemas para contestar la pregunta hecha por el profesor en la fase de Pr.C

P3 (196-198)

P: *Ingrid ¿qué has hecho esta mañana?*

E: *um*

P: *esta mañana*

La intervención de la profesora que contiene la RP parece que intenta ayudar a la estudiante para que formule una respuesta adecuada a su pregunta. En este caso no podemos decir que la estudiante no ha escuchado la pregunta, sino más bien que desconoce cómo formular la respuesta. La profesora en la segunda producción no repite la forma verbal —que podría ser el origen del problema por ser un verbo irregular—, sino que repite la marca temporal que acompaña al tiempo que es el objetivo de enseñanza de esa sesión.

El ejemplo que presentamos a continuación está extraído de la fase de Ins. de la sesión del sujeto P7 En este fragmento es interesante observar cómo a causa de un problema de significado la RP se da 13 producciones más tarde que la producción original.

P7 (103- 116)

P: *tenéis que leer (.) um (.) es un diario*

*sabéis que es un diario*



... ..

... ..

P: *tenéis que leerlo y contestar a las preguntas*

En el primer turno de habla que se presenta, la profesora ya emite una repetición del último sintagma de su producción para que quede claro cuál es el objetivo de la actividad que presenta; pero, además, entre la primera producción que contiene la instrucción dada por la profesora y su RP hay toda una serie de producciones en las que el sujeto P7 interactúa con los estudiantes para asegurarse de que comprenden los elementos léxicos de la instrucción. Esta RP aparece pues, motivada por la necesidad de nuestro sujeto de retomar el hilo de las instrucciones dadas al inicio de la fase, no parece que el problema sea la falta de comprensión del enunciado. Así, de esta forma, consigue retomar el objetivo de su primera producción: presentar una actividad (diferentes autores como Halliday y Hassan, 1967; Martinell, 1974, entre otros, analizan la repetición como un mecanismo de conexión).

El ejemplo que se presenta a continuación, perteneciente a la sesión del sujeto P10, es un caso mixto —al igual que el anterior—, ya que en el encontramos RP en diferente turno y RP en el mismo turno. Es un fragmento extraído de la fase de P.Gr

P10 (304-306)

P: *normalmente las acabadas en consonante o en o son masculinas (.) no todas*

E: *pero (.) has dicho el mapa*

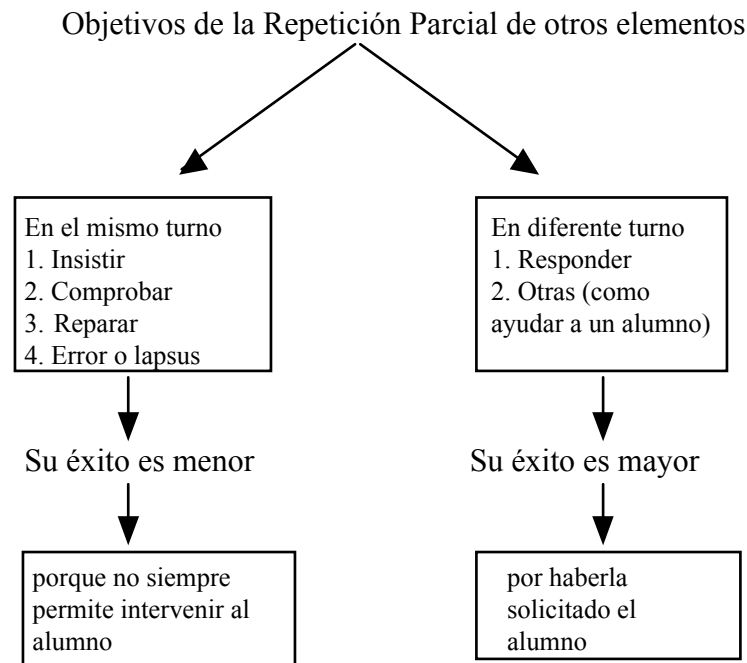
P: *he dicho (.) no todas (.) la mayoría (.) pero no todas*

La RP en este caso está motivada por una reacción de un estudiante a una explicación de P10. El profesor en la segunda producción emite una RP de la primera producción y que, a su vez, también contiene una RP.

Puede afirmarse, tras los ejemplos vistos, que la RP de elementos intermedios o finales de un enunciado puede aparecer por diversos motivos. EL profesor puede querer insistir en algún elemento de los considerados como objetivo de enseñanza, o insistir en elementos

presentes en las instrucciones; también, por su experiencia puede considerar que hay elementos que pueden plantear dificultad y que es necesario que sean repetidos.

A continuación presentamos, a modo de cuadro, un resumen que recoge la información más relevante acerca de la RP de otros elementos, ya sea en el mismo turno o en diferente turno.



Cuadro 49. Objetivos de la RP de otros elementos

Como ha podido apreciarse la RP de otros elementos del enunciado original también presenta mayor índice de éxito si su presencia está motivada por un requerimiento del alumno.

### 6.5.3. Preguntas de comprobación (P.C)

Utilizamos este constructo para agrupar las estructuras emitidas por un interlocutor que tienen como objetivo asegurarse de que el receptor o receptores comprenden las producciones que él ha emitido (Hatch, 1978a; Long, 1981a, 1983a, 1983b, 1985; Pica,

1994, etc.). El profesor siente la necesidad de comprobar, en el transcurso de la lección, si es comprendido o no por sus estudiantes, con ese objetivo utiliza el recurso de las preguntas de comprobación (a partir de ahora PC), para asegurarse de ello.

Las P.C presentes en los discursos de los diez sujetos ascienden a 193, lo que representa un 13.5% en el total de producciones modificadas. A continuación, en el cuadro n° 50 se puede observar las producciones emitidas por cada sujeto que contienen Preguntas de Comprobación.

<b>Preguntas de Comprobación</b>	
P1	51
P2	12
P3	7
P4	33
P5	11
P6	24
P7	12
P8	11
P9	17
P10	15

Cuadro 50. Preguntas de Comprobación

La presencia de este fenómeno no es uniforme en cada una de las sesiones, como tampoco lo es la estructura de los enunciados que cumplen esa función. También se ha podido observar cierta especialización en cada uno de los sujetos en el uso de PC con los mismos elementos en detrimento de otras posibles. Por todo ello es por lo que se hace imposible reunir la información que se ha extraído del análisis de estas en un cuadro que presente esa información de forma sintética, al contrario necesario mostrarla de forma desglosada.

La estructura de estas preguntas varía, es decir no hay una estructura única para cumplir tal objetivo, estas van desde vocalizaciones o monosílabos hasta frases completas. La

diferencia en cuanto a su estructura —mayor o menor complejidad— parece que depende de a quién vayan estas dirigidas, al grupo clase o a un alumno de forma individual.

A continuación presentamos un listado que ejemplifica la variedad de preguntas de comprobación encontradas en los discursos de los sujetos informantes, éstas se presentan ordenadas teniendo en cuenta el número de veces que han sido utilizadas: el primer número que aparece tras el indicador de la sesión entre paréntesis indica el número de veces que han sido utilizadas las PC, el segundo número indica el tanto por ciento que representan las PC en el total de producciones modificadas; el número que antecede a cada una de las preguntas indica el orden que ocupa ese tipo de PC, según la cantidad de veces que ha sido utilizada; y el segundo número indica la cantidad de veces que ha sido utilizada esa pregunta.

### **P1 (51 P.C/19,9%)**

1. ¿eh? (17)
2. ¿um? (15)
3. ¿no? (13)
4. ¿alguna pregunta? (2)
4. ¿esta claro? (2)
5. ¿de acuerdo? (1)
5. ¿ya? (1)
8. ¿ninguna? (1)

En este sujeto este objetivo se presenta en 51 ocasión distribuidas a lo largo del discurso de la siguiente forma, 3 en la fase de DS, 3 en la de Mod, 10 en la de Ins, 12 en la de P.Gr y 23 en la de Pr. C.

### **P2 (12 P.C/5,9%)**

1. ¿eh? (8)
2. ¿um? (2)
2. ¿vale? (2)

El sujeto P2 utiliza este recurso en 12 ocasiones, 1 en la fase de Ins, 1 en la de Mod, 4 en la de Pr.C y 6 en la de P.Gr.

**P3 (7 P.C/4,1%)**

1. ¿um? (3)
2. ¿vale? (3)
3. ¿eh? (1)

En el discurso de este sujeto esta modificación se ha presentado sólo en 7 ocasiones, 1 en la fase de Mod, 1 en la P.Vo y 5 en la de P.Gr.

**P4 (33 P.C/12,4%)**

1. ¿sí? (12)
2. ¿um? (4)
2. ¿vale? (4)
3. ¿verdad? (3)
4. ¿no? (2)
4. ¿entendéis las preguntas? (2)
4. ¿problema? (2)
5. ¿entendéis?(1)
5. ¿está claro? (1)
5. ¿eh? (1)
5. es vale (1)

Las 33 P.C se distribuyen de la siguiente forma, 3 en la fase de DS, 7 en la de Cor, 19 en la de Ins y 4 en la de Pr.C.

**P5 (11 P.C/5,1%)**

1. ¿si? (3)
2. ¿no? (2)
3. ¿eh? (1)
3. ¿vale? (1)
3. ¿verdad? (1)

3. ¿entiendes? (1)
3. ¿alguna pregunta? (1)
3. ¿os acordáis? (1)

En este sujeto de las 11 P.C llevadas a cabo, 5 se dan en la fase de P.Gr, 3 en la de Pr.C, 2 en la de DS y 1 en la de Ins.

**P6 (24 P.C/7%)**

1. ¿um? (11)
2. ¿sí? (5)
3. ¿vale? (3)
4. ¿eh? (2)

Este sujeto presenta 4 PC en la fase de Ins, 1 en la de Pr.C, 1 en DS, 2 en Cor y 16 en la de P.Gr

**P7 (12 P.C/6,5%)**

1. ¿eh? (4)
2. ¿vale? (3)
3. ¿sí? (2)
3. ¿um? (2)

De las 12 P.C presentes en el discurso de este sujeto, se dan 3 en la fase de Ins y 9 en la de P.Gr.

**P8 (11P.C/7,5%)**

1. ¿sí? (7)
2. ¿eh? (3)
3. ¿Freddy? (1) (el nombre de un estudiante)

La distribución de las 11 PC en la sesión del sujeto P8 es el siguiente: 3 en la fase de Cor, 5 en la de Ins y 3 en la de P.Gr.

**P9 (17 P.C/6,9%)**

1. ¿no? (3)
1. ¿sí? (3)
2. ¿eh? (2)
3. ¿um? (1)
3. ¿sí eh? (1)
3. ¿esto ya está no? (1)
3. ¿Sí comprendéis? (1)
3. ¿comprendes tú ayer anteayer? (1)

En la sesión del sujeto P9, 8 de estas P.C se presentan en la fase de P.Voc, 5 en la de P.Gr y 4 en la de Pr.C.

**P10 (15 P.C/ 8%)**

1. ¿eh? (5)
2. ¿sí? (1)
2. ¿no? (1)
2. ¿entendéis? (1)
2. ¿sí me comprendes? (1)
2. ¿lo ves? (1)
2. ¿tú tampoco lo ves? (1)
2. ¿alguna pregunta? (1)
2. ¿algún problema? (1)
2. ¿de acuerdo? (1)

La distribución de las 15 P.C presentes en la sesión del sujeto P10 es la que sigue: 7 en la fase de P.Vo, 2 y 6 en la de P.Gr.

Como ha podido observarse es desigual el número de veces que se presentan las P.C en cada uno de los sujetos cuyos discursos han sido analizados, o mejor dicho el tanto por ciento de la presencia de las mismas en el discurso de cada uno de los sujetos, pero en todos están presentes. En el sujeto en el que aparecen con mayor frecuencia es en P1, llegando incluso a duplicar y a triplicar a otros sujetos en su uso.

También hay que indicar que el repertorio de P.C varia de unos sujetos a otros, P2, P3 y P8 sólo presentan tres tipos diferentes, P6 cuatro, P7 cinco tipos, P5 y P8 ocho, P1 nueve, P10 diez y P4 once. Como se ha podido observar la estructura de las P.C es diferente, la función también. Las P.C que se reducen a un monosílabo "*¿eh?*", "*¿um?*", "*¿sí?*", "*¿no?*" son las más frecuentes y son las que van dirigidas al grupo clase junto con las formadas por el elemento léxico "*¿vale?*"

Veamos a continuación un ejemplo extraído de la sesión del sujeto P4 que ilustra cómo se han utilizado las PC.

P4 (247-249)

P "*hay un restaurante al lado de la farmacia  
acordáis que siempre decimos hay un restaurante el restaurante está al lado de  
la farmacia  
¿sí?*"

Estas producciones pertenecen a la fase de Cor, un estudiante ha cometido un error en el uso del artículo, el profesor le corrige. Hay que observar como la corrección no es algo individual, el profesor hace la corrección para toda la clase, como si el error lo hubiesen cometido todos los alumnos. Los profesores, en multitud de ocasiones aprovechan un error individual para hacer explicaciones generales. Por eso la P.C también lo es para el grupo clase no solamente para el alumno que ha contestado.

Otro ejemplo del uso de P.C en otra fase de la clase en la sesión del sujeto P1:

P1 (225-226)

P "*entonces la playa lo más importante es el sitio  
¿no?*"

En la fase de Pr.C, el sujeto P1 está intentando que los alumnos escojan una academia en la que ellos estudiarían español y que argumenten su decisión. Tras la explicación dada por el



estudiante, la profesora recoge la información dada por éste repitiéndola para el resto del grupo, y antes de iniciar otra interacción con otro alumno quiere asegurarse de que el alumno y el grupo están de acuerdo con lo dicho por ella.

Durante la fase de Pr.C la interacción profesor estudiante de forma individual es la más frecuente en los datos que estamos analizando. El profesor se dirige a los estudiantes de forma individual, basando la dinámica de las actividades en diálogos entre el profesor y los estudiantes, esto hace que éstas parezcan más participativas. Pero los profesores, en multitud de ocasiones aunque aparentemente estén interactuando con uno de sus estudiantes, el designado por el profesor para que conteste, en realidad lo están haciendo con todo el grupo. Sobre todo en el caso de intervenciones cuyo objetivo es trabajar un contenido gramatical.

A continuación presentamos un ejemplo de la sesión del sujeto P2 que ilustra lo dicho anteriormente:

P2 (21-23)

P *"no yo he cantado tú has cantado*

*no masculino femenino aquí*

*¿um?*

E *no*

P *es yo he escuchado Jhon ha escuchado*

*¿eh?"*

Estas producciones responden a una pregunta efectuada por un alumno sobre el uso del participio. El profesor para asegurarse de que la explicación es comprendida vuelve a insistir en su siguiente intervención antes de continuar con la ronda de preguntas que se está produciendo dentro de la fase de Pr.C. Tras la segunda intervención P2 utiliza otra P.C, podemos comprobar con este ejemplo la alta frecuencia de este recurso en los discursos de algunos sujetos.

A continuación presentamos un ejemplo que pertenece a la sesión del sujeto P3.

P3 (124-126)

*P " y otra cosa entre el auxiliar y el participio nunca podemos colocar nada  
no podemos no podemos decir he no ido es no he ido  
¿vale?  
nunca podemos colocar nada entre el auxiliar y el participio "*

Estas producciones pertenecen a la fase de P.Gr. En este ejemplo, al igual que en el anterior, la P.C no cierra el punto del cual se está hablando, sino que a continuación el profesor continúa insistiendo sobre el mismo. Parece que el profesor quiere asegurarse de que cada una de sus explicaciones es comprendida, para, de esta forma, poder pasar a la siguiente.

Es frecuente que la P.C dentro del discurso de clase tengan el aspecto de pregunta retórica, pues pocas veces son contestadas por el grupo o por algún alumno. Aunque el profesor las emite con una frecuencia muy alta no lo hace con el objetivo de que sean contestadas, como ha podido verse en el ejemplo anterior el profesor continúa hablando sin dar lugar a la intervención de los alumnos. Esto lo podemos constatar con ejemplos extraídos de las sesiones de otros sujetos.

Veamos un fragmento de la sesión del sujeto P6.

P6 (12-13)

*P:"bien muchas veces cuando miramos o cuando vemos cómo viste una persona  
podemos saber cosas sobre esa persona  
¿sí?  
bien  
pues ahora tenéis que mirar la habitación de Ana "*

Estas producciones corresponden a la fase de Ins, el sujeto P6 se asegura mediante el uso de las P.C de que la clase le sigue, es decir de que es comprendido, pero no espera la respuesta,

al contrario continúa con otras producciones que contienen información necesaria para la realización de la tarea.

Hemos presentado hasta ahora P.C con una estructura simple, formadas por una sola palabra, a continuación veremos las de estructura más compleja. Si antes hemos dicho que las anteriores iban dirigidas al grupo clase estas, las que tienen una estructura más compleja al contener más elementos léxicos, van dirigidas, normalmente, a un estudiante de forma individualizada.

A continuación mostramos un ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto P10, extraído de la fase de P.Vo..

P10 (176-180)

P "*ciudades las ciudades*  
*¿lo ves?*"

En la fase de P.Vo un estudiante pregunta sobre el plural de "ciudad", P10 contesta y emite una P.C. Si observamos la forma de esta vemos que contiene una estructura sintáctica más compleja, el verbo aparece de forma conjugada, haciendo referencia a la segunda persona, el diálogo es real con el estudiante, no se dirige al resto del grupo. Es interesante comparar esta P.C con las vistas anteriormente, en este caso queda patente que va dirigida a un estudiante, para asegurarse de que este ha comprendido la explicación que se le ha dado.

Otro ejemplo que ilustra el aspecto que se está analizando es el extraído de la sesión del sujeto P9.

P9 (13-15)

P "*vale anteayer*  
*anteayer ayer martes anteayer lunes*  
*¿comprendes tú ayer anteayer? "*

Este ejemplo también pertenece a la fase de P.Vo, en este caso el uso del pronombre de segunda persona muestra que la PC va dirigida a un alumno y no deja la posibilidad de extenderse al resto de sus compañeros.

Otro ejemplo similar a los anteriores es el perteneciente a la sesión del sujeto P6.

P6 (243-245)

*P "sobre lo que has hecho hoy esta mañana antes de venir a la escuela  
pues me he levantado a las siete después me he duchado luego me he vestido  
um ¿entiendes? "*

Este ejemplo de la fase de Pr.C también nos muestra una P.C dirigida a un alumno, lo vemos por el uso del verbo en la segunda persona sujeto. Esta producción debe su presencia a que parece que una alumna se ha perdido y no puede seguir las explicaciones del sujeto P6.

Hemos podido ver la función que tienen las P.C en el discurso del profesor, así como el uso que los sujetos hacen de las mismas. Es interesante también ver cómo la forma de estas se corresponde con el objetivo y el destinatario. En general hay dos estructuras diferenciadas, la más simple que a veces se limita a un monosílabo "¿um?" y que va dirigida al grupo y otra más compleja con un verbo en forma conjugada que muestra de forma explícita que va dirigida a un alumno de forma particular.

<b>Diferencias en la estructura de las PC</b>
1. PC dirigidas al grupo clase: 1.1. Vocalizaciones ("um") 1.2. Monosílabos ("eh") 1.4. Palabras cortas ("vale")
2. PC dirigidas a un alumno: 2.1. Varias palabras ("lo ves") 2.2. Verbo conjugado ("entiendes")

Cuadro 51. PC, diferencias en cuanto a estructura y destinatario

Por último cabría decir que como se ha podido observar en el listado de PC ofrecido parece que cada uno de los sujetos cuyo discurso está analizándose siente cierta predilección por alguna de las estructuras y no por el resto; de esta forma en la mayoría de los discursos hay una que aparece con más frecuencia. Así, en el discurso del sujeto P1, por ejemplo, en 17 ocasiones aparece "¿eh?" o en el discurso de P6 "¿um?", en 11.

#### **6.5.4. Reformulación**

Bajo esta categoría hemos agrupado todas aquellas producciones emitidas con el fin de dar una información que ya se ha dado anteriormente pero cambiando parte del enunciado para facilitar la comprensión al alumno; es decir, las consideradas reproducciones del significado o semánticas (Hatch, 1978a; Long, 1985; Pica, 1994). Estas producciones dirigidas a los alumnos aparentemente no aportan información nueva, se limitan a cambiar elementos léxicos de producciones ya emitidos para, de esa forma, facilitar la comprensión del enunciado. La sustitución del elemento que entraña dificultad por otro de más fácil comprensión facilita que los alumnos entiendan la información que se les está transmitiendo, cumpliendo así el objetivo del profesor, que no se produzcan bloqueos comunicativos. A este tipo de producciones lo hemos llamado Reformulación (a partir de ahora Ref).

Hemos detectado un total de 170 Ref en los discursos que están siendo analizados, es decir estas representan el 11.9% de las producciones modificadas emitidas por todos los sujetos en sus discursos. Este recurso, ha sido muy empleado por algunos los profesores; pero al igual que en con otras modificaciones ya vistas, la presencia de este en cada una de las sesiones es desigual, como puede comprobarse a continuación:

<b>La reformulación</b>		
	Nº	Media
P1	32	10,70%
P2	4	2%
P3	8	4,70%
P4	23	7%
P5	15	7,50%
P6	23	7,60%
P7	12	6%
P8	12	8,20%
P9	13	10,10%
P10	16	8,10%

Cuadro 52. Presencia de la Reformulación en las diferentes sesiones

En los sujetos en los que la Ref alcanza una mayor frecuencia como en P1, 32 veces; o P9, 25; o P6 y P4, 23, esta ha aparecido en todas las fases de la clase. En cambio en los sujetos en los que la presencia de Ref ha sido mínima esta no se presenta en todas las fases de la clase. En P2 (4 ocasiones) y en P3 (8 ocasiones) sólo aparece en algunas fases.

A continuación presentamos a modo de cuadro la información que afecta a la presencia de la Ref en cada una de las fases de los discursos objeto de estudio.

La reformulación								
	DS	P.Gr	Ins	Mod	Pr.C	Cor	P.Vo	Total
P1	3	6	3	1	19	0	0	32
P2	0	3	1	0	0	0	0	4
P3	2	3	0	0	2	0	1	8
P4	4	0	13	0	3	3	0	23
P5	3	6	0	0	6	0	0	15
P6	0	11	6	1	3	2	0	23
P7	0	10	2	0	0	0	0	12
P8	0	0	5	0	5	2	0	12
P9	0	7	3	0	13	0	3	13
P10	0	2	0	0	0	0	14	16

Cuadro 53. La presencia de la Reformulación en cada una de las fases

A la vista del cuadro puede observarse la presencia desigual de este tipo de modificación en cada una de las sesiones. Se aprecia que aun en los discursos en los que este fenómeno se presenta en un número muy elevado no está en todas las fases, por ejemplo en la sesión del sujeto P1 la Ref no aparece ni en la fase de Cor ni en la de P.Vo. Igual sucede en las sesiones en las que su presencia ha sido mínima como en la sesión del sujeto P2 que no está presente en la fase de Mod ni en la de Pr.C, y en la sesión del sujeto P3 no lo está en la fase de Mod ni en la de Ins. En los sujetos en los que esta ha tenido una presencia media tampoco ésta aparece en todas las fases, en la sesión del sujeto P5 no aparece en la fase de Ins, en la de P7 falta en la fase de Pr.C y en la de Cor, en la de P8 en la de P.Gr y en la de P10 en la de P.Gr.

Como se ha podido observar, si atendemos a las fases que estructuran la sesión, la Ref tiene una presencia muy desigual. En las fases de Pr.C y P.Gr es en las que alcanza un número mayor de producciones, 48 en la primera y 51 en la segunda. En contraste podemos observar que en las fases de Mod, de Cor y de DS la presencia es mínima: 2 producciones en la primera de las fases, 7 en la segunda y 12 en la última. Hay que destacar que estas fases no están presentes en todas las sesiones; pero aun así, en las sesiones en las que sí están presentes, la Ref apenas se emplea.

Al analizar las muestras objeto de estudio se han detectado diferentes formas de Ref, según el elemento que el profesor ha considerado que era de difícil comprensión para los alumnos y que debería ser cambiando para facilitar la comprensión del enunciado. A continuación presentamos un cuadro que recoge esta información acerca de los diferentes tipos de Ref encontrados.

<b>Diferentes tipos de Reformulación</b>
1. Sustitución de un elemento verbal por otro
2. Sustitución de un sintagma nominal por un adjetivo
3. Sustitución de elementos verbales por elementos nominales

Cuadro 54. Diferentes tipos de Reformulación presentes en los discursos

Si la Ref tiene como objetivo facilitar la comprensión es normal que los profesores en sus reformulaciones hayan sustituido los elementos que según sus apreciaciones podían plantear algún problema de comprensión por otro. Este fenómeno se ha presentado bajo tres formas diferentes como puede observarse en el cuadro nº 54 según el elemento o elementos que hayan sido sustituidos.

A continuación presentamos algunos ejemplos que nos servirán para mostrar cómo se ha utilizado este recurso en los diferentes discursos. Veamos un fragmento del discurso de la sesión del sujeto P5.

P5 (9-11)

P "¿habéis hecho la comida?

*¿habéis traído la comida para hoy?*

*¿habéis preparado la comida?*

*¿ah Oivind y (.) están?"*

Como hemos dicho la Ref tiene como objetivo facilitar la comprensión variando algún elemento de la producción emitida, pero eso no implica que siempre se consiga el objetivo, aun cuando la profesora sustituye un elemento léxico por otros dos elementos diferentes en



cada uno de sus intentos, tal y como sucede en el ejemplo que se está comentando. El día de la grabación hubo una fiesta en la escuela, cada uno de los estudiantes se había responsabilizado en llevar un plato típico de su país a la escuela. El sujeto P5, en este fragmento intenta indagar acerca de si los alumnos han preparado la comida para la fiesta para ello va variando el verbo de su pregunta esperando así obtener respuesta de los estudiantes, pero no lo consigue en ninguno de los tres intentos. No obtiene respuesta cuando usa el verbo *hacer*, ni *traer*, ni tampoco *preparar*, por lo que no podemos saber si el problema ha sido el verbo, el tiempo empleado o la construcción, la profesora finalmente abandona su objetivo cambiando de tema.

A continuación presentamos otro ejemplo ilustrador de este fenómeno, esta vez de la sesión del sujeto P9.

P9 (82)

P "*¿has estado en la Sagrada Familia?*  
*¿has ido a la Sagrada Familia?*"

Esta Ref se produce en la fase de Pr.C el profesor, mediante la interacción con el grupo, está intentando practicar el Pretérito Perfecto, que es el objetivo de enseñanza de esa sesión. El sujeto P9 utiliza la misma táctica utilizada por el sujeto P5 en el ejemplo anterior, sustituir el elemento verbal del enunciado por otro, en este caso cambia *estar* por *ir*.

Presentamos otro ejemplo extraído de la sesión del sujeto P10 en el que al igual que los anteriores se sustituye el elemento verbal del enunciado:

P10 (138-139)

P "*¿nadie lo sabe?*  
*¿nadie lo dice?*"

El sujeto P10, en la fase de P.Vo lanza una pregunta al grupo, al no obtener respuesta tras el primer intento sustituye el verbo de la primera producción *saber* por *decir*.

No en todos los casos los elementos susceptibles de ser cambiados por los profesores han sido las formas verbales también se han producido ejemplos en los que el elemento sustituido ha sido otro. Veamos un fragmento del discurso de la sesión del sujeto P1.

P1 (148-149)

P "*¿muy buen precio no?  
es más barata que Sol y Mar sí*"

Esta Ref pertenece a la fase de Pr.C el profesor quiere saber por qué un estudiante ha seleccionado una academia, del texto que están trabajando en esos momentos, y no otra. En este ejemplo P1 ha cambiado un sintagma nominal por un adjetivo.

En el ejemplo extraído de la sesión del sujeto P9 que se presenta a continuación los cambios no se limitan a la sustitución de un elemento.

P9 (244-246)

P "*¿y dónde (.) desayunaste (.) dónde desayunaste?  
E café  
P ¿dónde dónde en un bar en la casa?*"

En este ejemplo, perteneciente a la fase de Pr.C, el profesor en la segunda producción elimina el elemento verbal ante la respuesta incorrecta del alumno y lo sustituye por elementos nominales haciendo hincapié en el lugar. Este profesor se da cuenta de que el alumno no ha comprendido totalmente la pregunta, añade elementos nominales que indican lugar para deshacer la confusión, focalizando toda la información en los elementos pronominales y nominales lo que hace posible la elisión del verbo.

La Ref no siempre se da en el mismo turno, en el ejemplo anterior se ha visto que cuando la pregunta no ha sido comprendida, y por lo tanto no se obtiene la respuesta esperada la Ref puede aparecer en el siguiente turno —tal y como ya se había visto que sucedía con las

Repeticiones presentes en el discurso del profesor—. Lo mismo sucede en el ejemplo que se presenta a continuación, perteneciente a la sesión del sujeto P9.

P9 (250-255)

P " *¿sabéis lo que es un curriculum?*

*¿curriculum?*

E *curriculum*

P *vitae*

E *sí*

P *¿qué es un curriculum? "*

Aunque este tipo de Ref son mínimas comparadas con las anteriores. El sujeto P9 en la fase de P.Vo previa a la Pr.C sondea a sus alumnos sobre el vocabulario necesario para realizar la actividad. Tras la primera producción (nº250), uno de los alumnos reacciona demostrando que sí conoce ese término<sup>59</sup>, pero a ella no le parece que la comprensión sea total por parte de todos los miembros del grupo por lo que insiste y en la producción 255 reformula la pregunta hecha anteriormente.

Como se ha visto la Ref tiene dos formas distintas de presentarse dentro del mismo turno de intervención o en diferentes turnos, aunque la segunda es de menor frecuencia. Y, por otro lado, la Ref no siempre cumple su objetivo —facilitar la comprensión del enunciado al que está para fraseando—, a pesar de sustituir los elementos que el profesor cree que son los causantes de la dificultad para alcanzar la comprensión de la producción, en algunos casos su uso no garantiza la comprensión del alumno.

Las modificaciones del profesor parece que son de tipo intuitivo, y se manifiestan según sus creencias acerca del nivel de lengua adquirida por los alumnos, pero si las Ref no tienen éxito —como hemos visto que puede suceder— nos indican que esas intuiciones que manejan los profesores no siempre se corresponden con el nivel real de competencia

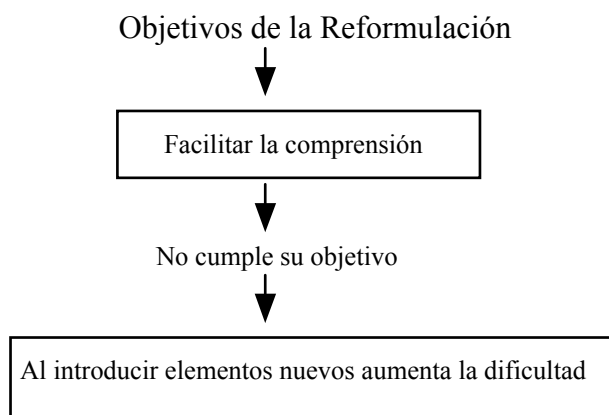
---

<sup>59</sup> De este ejemplo hay que mencionar también que la repetición producida por el estudiante como respuesta a la pregunta de la profesora, presenta las mismas características que las repeticiones llevadas a cabo por el profesor. En otro apartado ya se han mencionado las producciones 'eco' que cumplen el objetivo de confirmar algo dicho previamente o de evaluar de forma positiva una respuesta dada. En este fragmento lo interesante es

lingüística de los estudiantes, o quizá que las modificaciones hechas no se adecuan al problema existente.

Al finalizar el apartado correspondiente a la Repetición se presentó un cuadro en el que se recogía en qué casos este recurso utilizado por el profesor en su discurso para facilitar la comprensión de sus enunciados a los alumnos cumplía su objetivo. Ha de decirse con respecto al fenómeno de la Reformulación que su índice de éxito es mínimo independientemente de que se haya producido en el mismo turno o en un turno diferente al del enunciado original, por lo que no se ha creído necesario aportar un cuadro similar. Por todo ello es por lo que puede afirmarse que esta estrategia presente en el discurso del profesor para impedir el bloqueo comunicativo no cumple su objetivo. Parece que al sustituir algún o algunos elementos léxicos del enunciado original se le plantea una dificultad añadida al alumno que debe concentrar su atención en intentar descifrar un enunciado nuevo. El profesor sustituye el elemento léxico que él cree que entraña alguna dificultad, pero su intuición no le garantiza que la sustitución efectuada sea la adecuada.

El cuadro que se presenta a conclusión recoge la información más relevante acerca de la Reformulación presente en los enunciados emitidos por el profesor.



Cuadro 55. Objetivos de la reformulación

---

que sea el alumno el que formula una producción 'eco' cuando lo normal es que este tipo de producciones solo

### 6.5.5. La Reproducción

Entendemos por Reproducción (a partir de ahora Repr) la producción emitida por alguno de los interlocutores presentes en la situación de enseñanza-aprendizaje que reproduce de forma exacta, o con alguna variación la producción emitida por otro interlocutor también presente en la interacción (Allwright, 1988; T. van Els *et alt.*, 1984)<sup>60</sup>.

Normalmente en la situación de enseñanza-aprendizaje tanto el profesor como los alumnos utilizan este tipo de estrategia negociadora con el fin de que no se produzcan bloqueos en la comunicación. Hay estudiantes que reaccionan ante la producción del profesor reproduciendo la emisión de éste, pero este tipo de reproducción no la trataremos en este estudio —por centrarnos de forma casi exclusiva en el análisis del discurso del profesor—, aunque sí hemos recogido este fenómeno en las transcripciones.

La Repr que nos interesa, pues, es la efectuada por el profesor, que como se podrá ver cumple diferentes objetivos, dependiendo de la forma que presente y de la fase de la clase en la que se emita. Analizaremos, así, en primer lugar la Repr según su forma y la función que cumplen y en segundo lugar según la fase de la clase.

La Repr ha adoptado diferentes formas en los discursos que han sido objeto de análisis por lo que se hace necesario tener en cuenta esas diferencias. A continuación presentamos esa información resumida en forma de cuadro.

---

aparezcan en el discurso de l profesor.

<sup>60</sup> Existe un estudio publicado sobre las repeticiones y reformulaciones (Aymerich y Díaz 1989), aunque el objetivo del estudio sea similar al apartado que nos ocupa, la terminología empleada por estas autoras y la empleada por nosotros no se corresponde totalmente.

<b>Diferentes formas de Reproducción</b>
1. Reproducción total del enunciado
2. Reproducción con cambio de entonación
3. Reproducciones con elementos evaluadores
4. Reproducciones con cambio en la persona gramatical
5. Reproducción parcial del enunciado
6. Reproducción que amplía el enunciado
7. Reproducción que corrige el enunciado

Cuadro 56. Diferentes formas que ha adoptado la Reproducción

A la vista del cuadro nº 56 puede observarse que las diferencias en cuanto a la forma adoptada por la Repr dependen de las características del enunciado emitido por el alumno. O lo que es lo mismo no pueden separarse las diferencias presentes en esta estrategia en cuanto a función y a forma: la reproducción la realiza el profesor tras un enunciado del alumno, a modo de reacción ante lo que éste ha emitido, por lo que contiene un objetivo reparador o evaluador. De esta forma si el enunciado del alumno es incorrecto el profesor cuando lo reproduce varía la forma de éste pudiendo introducir una corrección en él, o cambiando la entonación para que el alumno se dé cuenta de que su producción no era correcta, o añadiendo elementos evaluadores. También se han dado Repr que han ampliado el enunciado del estudiante completando la información que éste debía dar, y ha habido casos en los que el profesor ha reproducido de forma total el enunciado del alumno a modo de eco. A continuación mostraremos ejemplos de cada una de ellas.

Ante este tipo de modificación ha de repetirse lo que ya se ha dicho para los fenómenos anteriores, no se da en igual número en todos los discursos analizados. De tal forma que su presencia varía de un discurso a otro, y también, como en los casos anteriores, varía de una fase a otra. Presentamos, seguidamente, un cuadro en el que puede apreciarse cuántas producciones de los discursos de los profesores han contenido este tipo de modificación.

<b>La Reproducción</b>										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Repr Total	1	4	2	4	7	8	2	4	9	11
Repr Entonación	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0
Repr Evalúa	1	0	0	11	1	5	2	0	2	0
Repr Gram	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Repr Parcial	4	0	1	0	0	4	5	2	1	3
Repr Amplia	11	1	6	3	9	7	5	1	6	8
Repr Corrige	1	1	1	1	0	8	2	3	1	2

Cuadro 57. Presencia de la Reproducción

En este cuadro (ver cuadro nº 57) pueden observarse las diferencias habidas en cuanto a la presencia de los diferentes tipos de Repr en los discursos generados por los profesores en las distintas sesiones. La información que éste nos aporta se comentará en los apartados que se presentan a continuación.

### **A. Reproducción según su forma y su función**

La Repr puede presentarse de formas diversas, en primer lugar tratamos la Repr exacta de la producción emitida por el estudiante, sin ningún tipo de variación; también, dentro de este apartado analizaremos otro tipo que es muy similar a este, la Repr exacta pero variando la entonación (normalmente el profesor reproduce lo dicho por el estudiante con una entonación interrogativa); y, por último la Repr que incluye términos de evaluación explícita.

En segundo lugar presentamos la Repr que incluye alguna variación, es decir parte de la producción reproduce el enunciado del estudiante pero el profesor puede añadir u omitir algún elemento. Dentro de este segundo punto presentamos en primer lugar la Repr con cambio en la persona gramatical, es decir, el profesor al reproducir la emisión del estudiante cambia la primera persona utilizada por el estudiante por la segunda persona, este cambio afecta a los elementos pronominales y al verbo. En segundo lugar, la Repr que elimina

algún elemento, este tipo normalmente presenta solo la parte final de la producción del estudiante, a modo de evaluación positiva. En tercer lugar la Repr que amplía la producción del estudiante, en la mayoría de ocasiones lo que hace el profesor es completar la información dada por el estudiante. El estudiante con frecuencia emite producciones incompletas, con vacíos de información, el profesor retoma el enunciado del estudiante, reproduce lo dicho por éste y lo completa. Y en último lugar la Repr que corrige, el profesor reproduce la producción del estudiante corrigiendo los errores cometidos por este último.

El fenómeno que se analiza en este punto no se ha presentado con igual frecuencia en los discursos de todos los sujetos, como ya se ha dicho, como tampoco se ha presentado con la misma frecuencia las diferentes categorías en las que se ha clasificado.

Si observamos el cuadro nº 57 puede apreciarse las diferencias existentes en cuanto a la presencia de este fenómeno. El tipo de Repr que está presente en todos los sujetos es la Repr Total ( o 'Eco'), sin ningún tipo de variación sobre la emisión del estudiante, y la Repr que Amplía la emisión del estudiante. Estas dos modalidades de Repr por estar presentes en todos los discursos son las que aparecen con mayor frecuencia 52 y 57 veces respectivamente. Las Repr que están presentes en menor número de discursos, y por lo tanto, con menor frecuencia son en primer lugar la Repr con cambio de persona gramatical —a través del cambio de la persona gramatical del verbo o del cambio de pronombre—, sólo aparece en el discurso de 2 sujetos. En segundo lugar, la Repr que resume el contenido de la emisión del estudiante aparece en el discurso de 3 sujetos. Y por último la Repr que varía la entonación —cambio de modalidad en la oración— que está presente en 3 sujetos.

### Reproducción exacta

Este tipo de Repr es una de las más frecuente, como ya se ha expuesto (Ver cuadro nº 57), se ha presentado en 52 ocasiones en total y en todos los discursos de los diferentes sujetos. Algunos de ellos se sirven de este recurso con una frecuencia muy alta, miremos las transcripciones de P6, P9 o P10 por ejemplo para constatar esta afirmación, en estas puede observarse, como en determinadas fases de la sesión, tras la producción del estudiante



aparece la Repr. En estos sujetos el número de Repr es mucho mayor que en el resto de los sujetos, los sujetos que menos se han servido de este recurso han sido P1, P7 y P3.

Además de analizar si este tipo de Modificación es frecuente en el discurso del profesor, cosa que ya es posible afirmar sobre todo en los discursos de algunos de los sujetos, también interesa ver el objetivo que cumplen estas reproducciones en la situación de enseñanza. Dada la alta frecuencia de aparición de este fenómeno podemos pensar ya que ha de tener una función específica, tanto si la emisión de las mismas se debe a un acto de reflexión del profesor como si es una acción basada en la intuición.

A continuación presentamos algunas producciones que ejemplifican esta estrategia del profesor. En primer lugar veamos un fragmento de la sesión del sujeto P2.

P2 (5-8)

"P: *por ejemplo ¿cómo es leer?*

E: *um*

E: *leído*

P: *leído*

*¿cómo es saber "*

El sujeto P2 lanza una pregunta al grupo clase, el primer estudiante no sabe la respuesta, el segundo sí, por lo que emite una respuesta y el profesor en su intervención reproduce lo que ha dicho el estudiante. A continuación el profesor emite otra pregunta. Simplemente con la reproducción de la producción del estudiante ha quedado claro que la respuesta dada por este es correcta, el profesor no hace ninguna alusión más, sino que seguidamente emite una nueva cuestión. De esta forma con la Repr total del enunciado emitido por el alumno el profesor evalúa de forma positiva la actuación de aquél. Por tanto, como puede apreciarse este tipo de Repr tiene el objetivo de evaluar positivamente los enunciados emitidos por los alumnos.

Véase el siguiente ejemplo extraído de la sesión del sujeto P7.

P7 (77-78)

E: *"Juanito se viste muy rápido"*

P: *"Juanito se viste muy rápido"*

En el ejemplo puede verse que el estudiante lee una de las respuestas de un ejercicio, el sujeto P7 a continuación emite una Repr total dando así por correcta la respuesta del estudiante. Esta Repr cumple el mismo objetivo que la vista en el ejemplo anterior.

La Repr, a veces, no se realiza en un sólo turno sino que se extiende a varios turnos, entonces esta va guiando las diferentes intervenciones del estudiante hasta que este emite la producción que el profesor espera de él. El profesor mediante la Repr total proporciona al estudiante *feed back* o retroalimentación, es decir la aprobación que éste necesita para continuar.

Veamos un ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto P3 que ilustra lo expuesto.

P3 (158-161)

E: *nunca*

P: *nunca ...*

E: *nunca he ido*

P: *nunca he ido "*

El estudiante inicia una producción, el profesor la reproduce, y con su reproducción le indica que es correcta por lo que el estudiante continúa, y cuando este termina nuestro sujeto vuelve a reproducir su producción dando así por correcta la misma. El profesor al ir reproduciendo las producciones del estudiante además de evaluarlas de forma positiva está estimulando al estudiante a que continúe.

Analizando las transcripciones, observando el "entorno" en el que la Repr exacta aparece, puede comprobarse que es similar en todos los casos. El profesor formula una pregunta, el

estudiante responde y como reacción a la pregunta del estudiante, el profesor emite una producción que reproduce el enunciado del estudiante. La reacción del profesor ante la respuesta del estudiante es la evaluación que este realiza sobre la producción del estudiante, por lo que puede afirmarse que la Repr Total cumple una función clara en el discurso interactivo entre profesor y estudiante en la situación de enseñanza-aprendizaje. La Repr exacta de la producción del estudiante tiene como objetivo evaluar la producción del estudiante. Y si en la Repr no hay ningún cambio respecto al enunciado del estudiante esta evaluación será positiva, los sujetos cuyo discurso se está analizando cuando reproducen la emisión del estudiante lo que están haciendo es dar su aprobación, o como en el último ejemplo visto estimular a que este último continúe.

<b>Función de la Reproducción Total</b>
1. Evaluación positiva ante una respuesta del alumno
2. Proporcionar estímulos al estudiante para que continúe

Cuadro 58. Funciones de la Reproducción Total

#### Reproducción con cambio de entonación

En este apartado se analizan las Repr presentes en el discurso del profesor que han alterado la entonación original del enunciado formulado por el alumno. Este tipo de Repr consiste en reproducir la producción del estudiante de forma exacta en cuanto a elementos léxicos pero variando la entonación; es decir, el enunciado del profesor altera la modalidad del que ha sido emitido por el alumno, normalmente si el estudiante lo emite con entonación afirmativa, el profesor la reproduce con entonación interrogativa. También puede suceder en el sentido contrario, aunque con menor frecuencia, como podrá verse a continuación.

La Repr con variación en la entonación ha sido poco frecuente en los discursos registrados. La hemos encontrado sólo en tres de nuestros sujetos, P1, P4 y P6. Además el índice de frecuencia de aparición dentro de sus respectivos discursos ha sido mínimo, aparece en 1 ocasión en los sujetos P1 y P4 y 2 ocasiones en el sujeto P6. Por lo que podemos decir que no es un recurso muy productivo, al menos en los discursos que están siendo analizados.

Pasamos a ver en qué contexto aparecen y qué función tiene este tipo de Repr, para ello veamos un fragmento del discurso de la sesión del sujeto P1.

P1 (252-253)

E: *¿enseñan?*

P: *enseñan*

*enseñar es yo soy profesor enseño español*

Un estudiante no comprende un elemento utilizado por el sujeto P6 en su producción anterior y lo pregunta, el sujeto P6 antes de pasar a la explicación reproduce el elemento preguntado por el alumno. P6 cambia la entonación empleada por el estudiante, ella no utiliza la interrogativa sino la afirmativa. En este caso parece que este cambio de entonación lo que hace es confirmar el elemento incomprendible para el estudiante, además de indicarle que su pregunta ha sido escuchada, le informa de que lo que ha escuchado es correcto, por si este era el problema.

El ejemplo extraído de la sesión del sujeto P6 que presentamos a continuación tiene características similares al anterior.

P6 (86-87)

P: *en español sólo hay una ese no hay dos eses*

E: *¿nunca?*

P: *nunca*

El sujeto P6 para responder a la pregunta del estudiante se limita a reproducir lo que este ha dicho pero variando la entonación del enunciado. Esto es suficiente para proporcionar una respuesta contundente al estudiante. Otra vez vemos como la Repr es utilizada para dar una confirmación a las dudas del estudiante.

El ejemplo extraído de la sesión del sujeto P4 que presentamos a continuación muestra una función diferente de este tipo de Repr.

P4 (4-8)

P: *¿qué tal el fin de semana?*

E: *bueno*

P: *¿bueno?*

*¿qué habéis hecho?*

El sujeto P4 en la fase de DS se interesa por el fin de semana de los estudiantes. Uno de los estudiantes responde y el profesor reacciona reproduciendo lo que ha dicho el estudiante, pero variando la entonación. No es un problema de falta de comprensión, sino que el profesor esperaba otro tipo de respuesta más amplia, con su "*¿bueno?*" está pidiendo más información, esto se confirma al ver la siguiente producción del profesor. El sujeto P4 quiere obtener más información de sus alumnos, una respuesta más amplia que no se limite a una palabra.

Hemos visto como la Repr con variación en la entonación cumple dos funciones en los discursos de nuestros sujetos. En primer lugar proporcionar una confirmación o indicar al estudiante que lo que pregunta es correcto, es decir que ha comprendido bien, para ello el profesor pasa de la entonación interrogativa utilizada por el alumno a la enunciativa. Y en segundo lugar animarle a seguir hablando, para ello altera la entonación enunciativa utilizada por el alumno por la interrogativa (Tannen, 1989).

Presentamos a continuación, a modo de resumen, un cuadro que recoge la información expuesta en este apartado.

<b>Función de la Repr con cambio de entonación</b>
1. Proporcionar confirmación a un requerimiento formulado por un estudiante
2. Estimular a un estudiante para que continúe hablando

Cuadro 59. Funciones de la Repr con cambio de entonación

### Reproducción que incluye elementos léxicos evaluadores

Dentro de la Repr exacta existe un tipo de Repr que se ha incluido en este apartado pero que, en realidad, podría formar un subapartado. Nos referimos a la Repr que además de reproducir de forma literal la producción del estudiante, y por tanto cumplir el objetivo de dar una evaluación positiva de la misma —como hemos expuesto anteriormente—, añade un término que hace que la evaluación positiva quede explícita en la Repr efectuada por el profesor. Esto es lo que la diferencia del tipo de Repr anterior, la evaluación aparece de forma explícita al incluir algún elemento léxico valorativo. Este tipo de Repr va acompañada de términos como "*bien*", "*correcto*", que podemos encontrarlos o bien precediendo a la Repr o bien al final de esta.

Este tipo de Repr se presenta sólo en 6 de los discursos que están siendo analizados y, además, con diferencias en cuanto a su frecuencia de uso. El sujeto P4 es el que más la emplea, en 11 ocasiones; le sigue el sujeto P6, con 5; en la sesión del sujeto P7 y en la de P9 aparece en 2 ocasiones; y por último en la sesión de P1 y en la de P5, sólo 1 vez. Observando el cuadro nº 57 llama la atención la alta frecuencia de aparición de este tipo de Repr en el discurso del sujeto P4 ya que en el resto de sesiones la presencia de esta ha sido mínima. En la sesión de este sujeto este tipo de Repr supera incluso a la Repr Total que era la más empleada por la mayoría de los sujetos informantes.

A continuación pasamos a mostrar algunos de los ejemplos de este fenómeno, para ello veremos en primer lugar un fragmento de la sesión del sujeto P6.

P6 (117-118)

E: *Ana no fuma cigarrillos*

P: *bien*

*Ana no fuma cigarrillos*

Como puede observarse en el fragmento un alumno responde a un requerimiento del profesor durante la corrección de un ejercicio y el sujeto P6 reacciona emitiendo una producción que tiene como función evaluar la emisión del estudiante, y a continuación

emite otra producción que contiene una Repr del enunciado del alumno que refuerza el valor evaluador de su producción anterior.

Los dos ejemplos que se muestran a continuación pertenecen a la sesión del sujeto P4.

P4 (54-55)

E: *perdone la calle Córcega*

P: *bien perdone la calle Córcega "*

En este ejemplo sucede algo similar a lo que se había visto en el ejemplo anterior. El estudiante, en su intervención, lee la respuesta de un ejercicio y el profesor lo evalúa de forma positiva doblemente, reproduciendo el enunciado del estudiante y añadiendo un término evaluador "*bien*".

Este sujeto, P4, además de utilizar la Repr, como los demás sujetos, con el objetivo de evaluar, añade elementos léxicos que ya cumplen esa función, lo que hace redundante la suma de recursos para alcanzar el mismo objetivo.

P4 (189-191)

E: *están arriba los servicios*

P: *muy bien*

*están arriba los servicios correcto*

En este ejemplo P4 utiliza la Repr, pero al enunciado que contiene esta le precede ya un elemento léxico con función evaluadora y al final de la misma encontramos otro con la misma función. Un ejemplo similar a este es el que comprende las producciones (72-74).

Como ya se ha mencionado P4 es el sujeto que más ha utilizado este tipo de Repr que incluye elementos evaluadores, en cambio en los discursos de otros sujetos ni ha aparecido, tal y como puede observarse en las transcripciones de las sesiones de los sujetos P2, P3, P8 y P9.

A continuación presentamos en forma de cuadro cuál es la función que cumple este tipo de Repr en los discursos en los que se ha presentado.

<b>Función de la Repr que incluye elementos léxicos evaluadores</b>
1. Evaluar positivamente enunciados emitidos por los estudiantes

Cuadro 60. Función de la Repr que incluye elementos evaluadores.

### Repr con cambio de persona gramatical

En los datos que están siendo objeto de análisis se ha presentado un tipo de Repr, que a diferencia de las anteriores presentan cambios en su interior, de éstas trata este apartado. El profesor en algunas ocasiones al reproducir un enunciado del estudiante cambia la persona gramatical utilizada por el alumno en este. De esta forma el profesor pone de manifiesto que la información que él está reproduciendo no hace referencia a él sino a su interlocutor. Este tipo de Repr es una de las menos frecuentes (junto a la Repr que resume, como se verá a continuación) en los discursos generados en las sesiones analizadas. Esta Repr está presente solamente en uno de los sujetos, P1, además con una frecuencia mínima, la utiliza 2 veces.

En el discurso del sujeto P1 las dos veces que se presenta este tipo de Repr cumple la misma función pero el proceso es diferente. En la primera ocasión tiene como objetivo mostrar sorpresa ante la respuesta de un estudiante, como puede apreciarse en el siguiente fragmento.

P1 (15-16)

E: *me he dormido*

P: *¿te has dormido?*

Mediante la Repr este profesor reacciona expresando sorpresa ante la información que da el estudiante en su respuesta. Esta afirmación puede hacerse porque además de haber un cambio de persona gramatical también hay un cambio en la entonación del enunciado. Este tipo de Repr, con esa función, parece más propia de conversaciones igualitarias que del tipo de interacción que se establece en la situación de enseñanza-aprendizaje —o, mejor dicho, de las situaciones que se están analizando—. En este intercambio parece que el profesor



centra su interés en el contenido informativo del enunciado y no en la forma. Eso quizá se debe a que este intercambio se ha producido en la fase de DS, y como se sabe en esta fase la interacción no gira alrededor de un objetivo de enseñanza concreto.

En la segunda ocasión en la que aparece este fenómeno al igual que en la primera, tras una primera lectura parece que el sujeto P1 con su Repr aleja el centro de interés de la forma para centrarlo en el contenido (sobre todo si se lee sólo el último intercambio que se produce entre el alumno y el profesor). Lo que varía respecto a la primera es que en este caso, tras una segunda lectura se aprecia que eso no es así. Ya que el profesor en su primera intervención corrige la producción del alumno, éste recoge la corrección en su intervención y a continuación con la Repr sí que parece que está reaccionando ante el contenido del enunciado del alumno.

P1 (219-222)

E: *sí pero no estar*

P: *nunca he estado allí*

E: *nunca he estado allí*

P: *nunca has estado allí*

Entonces, puede afirmarse que en primer lugar el sujeto P1 con su intervención corrige la producción del estudiante, y cuando este ya emite la producción correcta es cuando P1 Repr lo dicho por el estudiante variando la persona gramatical.

En las dos ocasiones la Repr parece atender más a cuestiones de contenido que no de forma como sucede con otros tipos de Repr. Parece pues, que la Repr con cambio de persona gramatical, en este sujeto, se centra en el contenido informativo de la producción del estudiante y no en la forma. Así, en los dos casos en los que se ha presentado este fenómeno cumple el mismo objetivo, lo presentamos a continuación en un cuadro.

<b>Función de la Repr con cambio de persona gramatical</b>
--

1. Reaccionar ante el contenido informativo del enunciado emitido por un estudiante
---

Repr Parcial (elimina algún elemento)

Este tipo de Repr es especialmente interesante, junto con la Repr que amplía, frente a los demás, pasamos a explicar el porqué. Este fenómeno se presenta normalmente en la fase de Cor o en la de Pr.C, y como los anteriores tipos de Repr comentados se produce a continuación de una producción del estudiante que contiene la respuesta a algún ejercicio. En este tipo de Repr los elementos que se eliden no son arbitrarios, ni responden a las intuiciones que maneja el profesor —como se había visto al tratar la repetición—, sino que responden a un objetivo claro del discurso de los sujetos informantes. Como se verá a continuación, a través de ejemplos extraídos de las transcripciones de sus discursos, el profesor reproduce los elementos del enunciado del estudiante que son el objetivo de enseñanza de esa sesión y omite los demás elementos lingüísticos que no son materia nueva o introducida durante esa sesión. Hay una selección por parte de los sujetos, de lo que va a ser susceptible de aparecer en la Repr. No entramos a discutir si esta Repr es fruto de un acto de reflexión o si por el contrario es un acto reflejo inconsciente. Nos limitaremos, pues, a mostrar lo que sucede dejando esa interpretación para estudios posteriores.

Este fenómeno se presenta en total en 20 ocasiones distribuidas de la siguiente forma: 4, en la sesión del sujeto P1; 1, en la del P3; 4, en la del P6; 5, en la del P7; 2, en la del P8; 1, en la del P9 y 3, en la del P10. Como se puede apreciar no está contenida en el discurso de todos los sujetos, ya que no aparece en la sesión de los sujetos P2, P4, y P5.

A continuación presentamos algunos ejemplos de este tipo de Repr en los discursos en los que se ha manifestado. Empezamos mirando un ejemplo de la sesión del sujeto P3.

P3 (92-92)

E: *participio pretérito*

P: *el participio*

Este sujeto a lo largo de toda la fase de P.Gr va a utilizar el término *Participio*, no utiliza (al igual que los demás sujetos) el término que le proporciona el estudiante *Participio Pretérito*. Hay que decir que, en general, los estudiantes que ya conocen esa forma verbal utilizan el nombre completo, "Participio Pretérito", a diferencia de los sujetos cuyo discurso está siendo analizado que sólo utilizan "Participio". Con esta Repr selectiva, ya que desestima la totalidad de la producción, está fijando la etiqueta que ella va a utilizar durante toda la introducción. En este caso la Repr cumple la función de fijar el nombre que ella va a utilizar para denominar a esa forma verbal.

El siguiente ejemplo ha sido extraído de la sesión del sujeto P7.

P7 (139-140)

E: *no le ha gustado la película*

P: *no le ha gustado*

En este caso, como en el anterior, el profesor reproduce sólo el inicio del enunciado del alumno, el que contiene el elemento verbal, omite el resto del enunciado. Se está corrigiendo un ejercicio en el que el objetivo es la práctica del Pretérito Perfecto. El profesor en la Repr intenta fijar la nueva forma, centra su atención en ella, muestra prioridades en el ejercicio, por ello es por lo que desestima la información que le acompaña.

Lo mismo sucede en el ejemplo siguiente, veámoslo.

P7 (130-131)

E: *ha comido con unos amigos*

P: *ha comido um*

En este ejemplo la Repr responde a los mismos intereses que el anterior, fijar la forma del nuevo tiempo verbal que está trabajándose en esa sesión. No parece necesario reproducir la totalidad de la producción del estudiante.

Presentamos a continuación otro ejemplo que corresponde a la misma sesión.

P7 (87-89)

E: *no salimos nos quedamos siempre en casa*

P: *um Yann nos quedamos  
después lo explicamos*

En este ejemplo el profesor, mediante la Repr, llama la atención sólo sobre una parte del enunciado, no sobre la totalidad del mismo, esto tiene una explicación. A este sujeto, como se ve a partir de la producción 245, le interesa especialmente el verbo "quedarse" que será objeto de explicación tanto de su significado como de su uso. En esta producción, por las características de la actividad —está corrigiendo un ejercicio que tiene como objetivo fijar un tiempo verbal— sólo atiende a la forma, será más tarde, cuando se termine la corrección cuando atenderá al significado y al uso de esa forma léxica. En la Repr ya selecciona lo que después será materia nueva considerada objetivo de enseñanza.

La Repr Parcial como hemos visto hasta ahora en los discursos de los diferentes sujetos responde al interés de fijar contenidos, pero también se utiliza con otro objetivo diferente, aislar el elemento que plantea problemas de significado. Los estudiantes cuando no conocen el significado de una palabra se la preguntan al profesor, y este en la producción que emite a continuación no empieza dando una explicación, sino que comienza reproduciendo el elemento incomprensible para el estudiante. En la Repr ese es el único elemento que aparece.

Veamos a continuación un ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto P1 a modo de ilustración.

P1(110-112)

E: *¿qué significa alojamiento?*

P: *¿alojamiento?*

*alojamiento es el lugar donde vas a vivir*

El sujeto P1 en su emisión reproduce el elemento de la producción del estudiante que presenta problemas, aislándolo entre pausas de modo que constituye un enunciado propio, para a continuación dar la definición. También hay que indicar que el enunciado del profesor que contiene la Repr presenta un cambio de entonación, pasando de una entonación enunciativa a otra interrogativa, tal y como se había visto que pasaba en el apartado anterior con la repetición. El profesor para asegurarse que el elemento en el que ha de detenerse es ese y no otros, lo aísla a la vez que lo formula con una entonación diferente.

En el siguiente ejemplo puede observarse como el sujeto P6 utiliza el mismo recurso, primero aísla el elemento léxico para a continuación intentar definirlo.

P6 (252-254)

E: *¿y qué es pedir?*

P: *¿pedir?*

*yo voy a un bar y quiero una cerveza eso es pedir*

El sujeto P6 ha procedido igual que lo ha hecho el sujeto P1, ha repetido el elemento que plantea problemas, cambiando la modalidad entonativa de su enunciado para a continuación presentar una definición de éste.

Este tipo de Repr tiene una doble funcionalidad. Por un lado llamar la atención sobre los nuevos contenidos que van a ser objeto de estudio o la materia nueva que se está introduciendo durante la sesión. Y por otro lado presentar de forma aislada el elemento incomprensible para el estudiante, para pasar posteriormente a proporcionar una explicación o definición del mismo.

<b>Función de la Repr parcial</b>
1. Llamar la atención sobre los nuevos contenidos y fijarlos (etiquetar)
2. Aislar el elemento léxico que plantea problemas de significado

Cuadro 62. Funciones de la Repr parcial

### Repr que Amplía

Presentamos en este punto la Repr que no se limita a una reproducción sin más de la producción del estudiante, sino que completa los vacíos informativos que esta contiene, teniendo en cuenta que es lo que se le está pidiendo al alumno.

Recordemos que este es el tipo de Repr más utilizado en los discursos de los sujetos que están siendo analizados (véase el cuadro nº 57); ha aparecido en un total de 57 ocasiones, aunque repartido de forma muy diferente entre los diferentes discursos. Al igual que la Repr Total, este tipo de Repr también está presente en todos los discursos de los sujetos informantes. El mayor índice de frecuencia en su uso lo presenta el sujeto P1 con 11 producciones que contienen este tipo de Repr, y los sujetos que menos lo han empleado han sido los sujetos P2 y P8 que lo han utilizado sólo 1 vez.

A continuación se verá como en este tipo de Repr confluyen varios objetivos, entre los que se encuentran el de evaluar —que es común a otros tipos de Repr—, fijar los conceptos y contenidos que hacen referencia a la información nueva que está siendo presentada (etiquetar), y completar la información proporcionada por los estudiantes, tanto la que hace referencia a cuestiones léxicas como gramaticales u ortográficas.

Obsérvese, a través de los ejemplos producidos por los diferentes profesores, como se presenta la Repr que amplía en sus discursos. En primer lugar veamos un par de ejemplos extraídos de la sesión del sujeto P10.

P10 (21-22)

E: *mesa*

P: *la mesa*

P10 (26-27)

E: *silla*

P: *la silla*

El sujeto P10 en esta sesión está trabajando el vocabulario del aula para finalmente introducir la flexión de género en los sustantivos en castellano, las diferencias formales entre el masculino y el femenino. El profesor en su producción reproduce el enunciado del alumno, pero fijémonos en que añade un elemento, el artículo. Esto lo irá haciendo a lo largo del desarrollo de su sesión, si miramos las producciones 40-41, 116-117, 202-203, 238-239 y 277-278, vemos que la Repr en este sujeto no presenta variación en cuanto a forma, ni en cuanto a objetivo. Todas sus Repr presentan el mismo esquema: se añade el artículo al elemento léxico emitido en la producción del alumno. Este sujeto con la Repr ampliada continuada de la producción de los alumnos pretende que estos fijen el uso del artículo.

Miremos ahora cómo se presenta este fenómeno en otro de los sujetos, en la sesión del sujeto P5.

P5 (54-57)

E: *los lunes*

P: *los lunes los martes um*

E: *por la tarde*

E: *por la tarde por la mañana ujum*

Este profesor sujeto está repasando los contenidos trabajados en sesiones anteriores, concretamente el uso del presente de habitualidad y las marcas temporales que lo acompañan. Los estudiantes responden dando las marcas temporales que se usan con las formas verbales de presente, el profesor las recoge, las evalúa de forma positiva —eso se aprecia porque los reproduce— y además, en su producción amplía la enumeración de marcadores temporales hecha por los estudiantes.

En la sesión de este mismo sujeto, P5, encontramos otros ejemplos interesantes de este tipo de Repr

P5 (105-112)

P: *¿qué utilizamos?*

E: *un pasado*

P: *utilizamos un pasado*

*vale*

*este pasado se llama ...*

E: *pretérito*

P: *pretérito (.) un perfecto um*

En la producción 107 este sujeto completa la producción del estudiante añadiendo el elemento verbal que éste había omitido —aunque hay que decir que es innecesario en este caso, la ausencia o presencia de ese elemento léxico no añade nada nuevo al enunciado—. Los profesores a menudo manifiestan algo similar a una obsesión en el aula al esforzarse en que los estudiantes produzcan oraciones completas con todos los elementos, sin tener en cuenta que esto con frecuencia se aleja del uso real de la lengua.

En la producción 111 el profesor en su Repr lo que hace es completar el nombre del tiempo verbal objeto de estudio en esa sesión, igual que se había visto en ejemplos anteriores, el profesor de esta forma cumple el objetivo de fijar terminología o de etiquetar los elementos a los que él va a referirse con frecuencia —parece importante para los profesores, por cuestiones prácticas obvias, que todos los miembros del grupo dominen y manejen la misma terminología metalingüística—.

El sujeto P1 es el que mayor número de veces ha utilizado este recurso y además en su discurso lo presenta con una variedad más amplia que el resto de los informantes. Veamos en el siguiente ejemplo una muestra de su discurso que puede servir de ilustración a lo dicho.

P1 (80-82)

P: *... ¿y el baño?*

E: *es grande*



*P: el baño también dicen que es grande no pequeño*

En este ejemplo el estudiante contesta correctamente la pregunta hecha por el profesor, pero este en su Repr amplía la información proporcionada por este hasta formular una oración completa, no sólo el elemento necesario para dar una respuesta correcta a la pregunta planteada —algo similar a lo que se había visto en el ejemplo extraído de la sesión del sujeto P5—, además, añade otro recurso. En su producción presenta el antónimo del elemento preguntado, en un intento de que no haya dudas, parece que pretende asegurarse de la comprensión de los estudiantes.

La Repr además de presentarse en el turno posterior a la producción del estudiante, también puede hacerlo varios turnos más tarde, como en el siguiente ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto p1.

P1 (53-76)

*E: pero dice que el salón es muy grande*

*P: ¿sí?*

.....

.....

*P: Emma ha ha hablado del salón*

*¿no?*

*dice que el salón es grande y el de Industria es más grande*

La producción 53 se produce tras una audición, la profesora pregunta a los estudiantes para saber si ya tienen la respuesta al ejercicio (han de discriminar las características de los diferentes pisos de los que se está hablando en la grabación para averiguar a qué piso, de los que ellos tienen en el papel, se está aludiendo). Pocos estudiantes participan en la ronda de preguntas que esta profesora inicia, por lo que esta vuelve a pasarles la audición para que la escuchen de nuevo. Tras esa segunda audición la profesora consigue más respuestas de los alumnos, como la intervención nº53 que corresponde a una estudiante. Entre la producción de la estudiante y la Repr de P1 se producen 23 producciones. Si observamos la producción 54 la profesora no reacciona dando una evaluación positiva, no Repr en ese momento la

emisión del estudiante, sino que espera dando una oportunidad al resto de los estudiantes para que también participen. Tras diferentes intervenciones la profesora interviene reproduciendo lo que había formulado anteriormente "Emma".

En la sesión de este sujeto (P1) puede apreciarse cómo la Repr además de reproducir la última producción del estudiante, también puede recoger las diferentes producciones emitidas por el estudiante. De esta forma, esta incluso reproduce varios enunciados producidos por un estudiante. Veamos el ejemplo siguiente perteneciente a la sesión del mismo sujeto.

P1 (128-136)

E: *hay clases de conversación historia*

P: *¿qué más?*

*por eso porque hay clases de gramática conversación y historia*

E: *las clases son más pequeñas*

P: *¿más pequeñas que las otras (.) sólo ocho alumnos no?*

*hay alguna otra razón*

*alguna otra razón algún motivo sólo por estas dos cosas*

E: *sí*

P: *porque hay clases de gramática conversación y de historia porque las clases son más pequeñas que las otras*

En la última producción de este fragmento (nº136), el sujeto P1 recoge o resume las dos intervenciones del estudiante; es decir, une en una producción las diferentes producciones del estudiante. Esto es un recurso habitual en el discurso didáctico, el profesor va *elicitando* o *sondando* la información al estudiante y cuando éste ya ha dado toda la información que se le pide, aquel la reúne en una producción. Esa última producción del profesor que resume la información proporcionada por el estudiante sirve tanto para el estudiante con el que ha ido interactuando como para el resto del grupo.

Vamos a ver un ejemplo a continuación, extraído de la sesión del sujeto P6, en el que el profesor completa una producción del estudiante en la que falta un elemento léxico, aunque es curioso ver cómo el estudiante despliega sus propias estrategias para hacerse entender.

P6 (337-338)

E: *los (silbidos) vuelan*

P: *los pájaros (.) vuelan*

El estudiante como no posee el elemento léxico necesario para contestar utiliza la estrategia de recurrir a una onomatopeya para, de esa forma, ser comprendido por la profesora. En la siguiente producción se comprueba que así ha sido ya que el sujeto P6 en su Repr proporciona al estudiante el elemento léxico que este desconocía.

A continuación presentamos otro ejemplo perteneciente a la misma sesión.

P6 (431-432)

E: *¿oií? oigo oyes*

P: *oigo (.) oyes (.) con y griega oye um*

El sujeto P6 en su producción reproduce el enunciado del estudiante, además le informa sobre cómo se escribe esta palabra, la profesora sabe que, normalmente, ese verbo presenta problemas a los estudiantes por su irregularidad ortográfica. En este caso la Repr está motivada por la suposición de la profesora de que la información que ella aporta es de valor para el grupo.

Veamos ahora otro ejemplo extraído de la sesión del sujeto P7, en el que este completa la información dada por el estudiante

P7 (145-150)

E: *pretérito perfecto*

P: *um (.) es el pretérito perfecto (.) de indicativo*

*¿y sabéis cómo se forma?*

*Inke*

E: *haber en presente*

P: *um (.) se forma con el verbo haber (.) en presente*

El sujeto P7 completa la primera y la segunda producción del estudiante, añade los elementos necesarios para configurarla como una oración, que en ambos casos se trata de elementos verbales. Este ejemplo es similar al visto un poco más arriba en el discurso del sujeto P5 (105-112).

Presentamos a continuación un cuadro en el que se recoge la información presentada en este apartado.

<b>Función de la Repr que amplía</b>
1. Evaluar el enunciado emitido por un alumno
2. Fijar nuevos conceptos (etiquetar)
3. Completar la información proporcionada por un alumno
4. Sumarizar la información facilitada por un alumno

Cuadro 63 Funciones de la Repr que amplía

### Repr que corrige

Presentamos a continuación la Repr que incluye una corrección al enunciado emitido por el estudiante. En este tipo de Repr los sujetos cuyo discurso está analizándose reproducen literalmente la producción del estudiante lo único, variando únicamente el elemento incorrecto emitido por el estudiante que se presenta de forma correcta en la emisión del profesor.

Este tipo de Repr ha aparecido en casi todos los discursos de los sujetos informantes, excepto en dos de ellos, en P3 y en P5; en el resto de discursos se ha presentado de forma desigual. Además, hay que añadir que las correcciones hechas por los diferentes sujetos presentan formas distintas, estas dependen del error cometido por el estudiante y de los

objetivos de enseñanza en cada una de las sesiones analizada. Así, la corrección incluida en la Repr puede afectar a contenidos gramaticales, léxicos, o relacionados con la pronunciación.

Veamos a continuación un ejemplo extraído de la sesión del sujeto P6, en el que este emite una producción que incluye una Repr con correcciones de tipo léxico; es decir, el estudiante emite incorrectamente un elemento de su producción —lo hace en su propio idioma— y el profesor reacciona en su intervención.

P6 (137-139)

E: *Ana toca la guitar*

P: *bien*

*Ana toca (.) la guitarra*

Este fragmento pertenece a la fase de Pr.C, los estudiantes están realizando un ejercicio en el que deben formular oraciones a partir de una imagen. La profesora emite una evaluación positiva tras la producción del estudiante, pero seguidamente en su Repr introduce una corrección a uno de los elementos léxicos utilizados por este. El alumno ha pronunciado de forma incorrecta la palabra *guitarra*, ya que lo ha hecho omitiendo la última 'a' —como si del inglés se tratara—. El profesor en su Repr corrige ese error.

Los dos ejemplos siguientes pertenecen también al discurso generado por el sujeto P6 durante el desarrollo del mismo ejercicio del que también se ha extraído el ejemplo anterior.

P6 (172-173)

E: *Ana tiene solamente pantalones*

P: *Ana lleva (.) bien solamente pantalones muy bien*

En este ejemplo, al igual que en el anterior, este sujeto evalúa positivamente la producción del estudiante, pero previamente ya ha emitido la corrección<sup>61</sup>. Cambia el verbo "*tiene*" por "*lleva*".

P6 (162-163)

E: *Ana estudia ciencias*

P: *ciencias*

En este ejemplo el sujeto P6 sólo Repr el elemento incorrecto, pero incluyendo la forma correcta.

Veamos cómo se ha utilizado este recurso en otros sujetos. En la sesión del sujeto P8, en el fragmento que se presenta, está llevándose a cabo la corrección de un ejercicio que tiene como objetivo la práctica del Pretérito Perfecto. Los estudiantes tienen que formular preguntas y respuestas siguiendo unos enunciados dados.

P8 (46-47)

E: *ah ¿cuántas vez ...*

P: *¿cuántas veces ...*

El estudiante al formular una pregunta comete un error, como puede apreciarse, y el profesor en su intervención le proporciona la forma correcta, en la Repr del enunciado del estudiante.

A continuación mostramos otro ejemplo de la sesión del sujeto P8.

P8 (60-61)

---

<sup>61</sup> En estos dos ejemplos obsérvese que las pausas aparecen enmarcando los elementos léxicos incorrectos del enunciado del estudiante. En el primer ejemplo, en el enunciado del profesor éste deja un espacio sin discurso ante el elemento que ha planteado problemas. En el segundo ejemplo sucede lo contrario, la profesora realiza la pausa tras el elemento corregido. No se han analizado las pausas en este trabajo por problemas técnicos, pero sí que se han

E: *¿cuántas vez has quedado cuántas vez has quedado sin gasolina en la carretera?*

P: *¿cuántas veces te has quedado sin gasolina en la carretera?*

El estudiante comete dos errores en su producción "vez" y "has quedado", el profesor en su intervención corrige los dos errores.

Es interesante observar, tras estos dos ejemplos, cómo los estudiantes no asimilan las correcciones hechas por el profesor, sobre todo, si cuando se producen éstas anteriormente, no van dirigidas a ellos directamente. El sujeto P8 ya ha corregido este error en otro momento cuando era otro estudiante el que intervenía. Tan sólo 14 producciones antes ha sido corregido el error de "vez" por "veces". Parece, pues, que los estudiantes no recogen las correcciones formuladas por el profesor a sus compañeros.

También hay correcciones que afectan a la pronunciación, como ya se ha expuesto, sirva el siguiente ejemplo extraído de la sesión del sujeto P10 de ilustración.

P10 (240-241)

E: *lapiz*

P: *lápiz*

El estudiante no sabe cuál es la sílaba tónica en esa palabra por lo que la pronuncia de forma incorrecta —como si fuera aguda—, el profesor en la Repr corrige el error al pronunciar esa palabra de forma correcta.

Al igual que hemos visto en los ejemplos anteriores la corrección hecha por el profesor a la producción de un estudiante no es recogida por la totalidad de los estudiantes. Así en la sesión del sujeto P10 puede observarse un fenómeno similar al que se ha producido en la sesión del sujeto P8.

---

marcado en la transcripción porque creemos que éstas aportan significado a los enunciados en los que se encuentran, del mismo modo que puede decirse que éstas cumplen una función en el discurso.

P10 (245- 246)

E: *lapiz*

P: *lápiz no lapiz*

En esta sesión, sólo 5 producciones posteriores a las del ejemplo citado anteriormente, otro estudiante comete el mismo error que su compañero, pronunciando de forma incorrecta la misma palabra.

Otro ejemplo de corrección por problemas de pronunciación puede verse en la sesión del sujeto P10. El estudiante pronuncia la "J" (/X/) como una aspiración

P10 (255-256)

E: *\*hoha de papel*

P: *hoja*

El profesor, igual que ha hecho en los ejemplos anteriores, en su producción solo incluye la Repr de la palabra que el estudiante ha pronunciado incorrectamente, proporcionándole así la forma correcta.

La Repr que incluye corrección también puede darse a través de diferentes turnos, no en un solo turno como se ha visto hasta ahora. Veamos el siguiente ejemplo perteneciente a la sesión del sujeto P4 a modo de ilustración.

P4 (114-117)

E: *en tu bolso están cerillas*

P: *¿sí sí?*

E: *hay*

P: *en tu bolso no hay cerillas*



Este fragmento pertenece a la fase de Cor, está corrigiéndose un ejercicio en el que los estudiantes tienen que formar frases relacionando diferentes elementos. El estudiante ha formulado una frase que no es correcta, el profesor con la intervención nº 115 le ofrece la oportunidad al estudiante de que él mismo se autocorrija. El estudiante reacciona y da el elemento verbal correcto, la profesora en su producción incluye la Repr de la totalidad de la frase además del elemento proporcionado por el estudiante para que quede clara la corrección hecha por el estudiante. Además en la producción del estudiante hay otro error, esta oración debería ser negativa y no afirmativa —según los elementos que aparecen en el ejercicio y que deben relacionarse para formular la frase—. La profesora en su intervención recoge las dos correcciones.

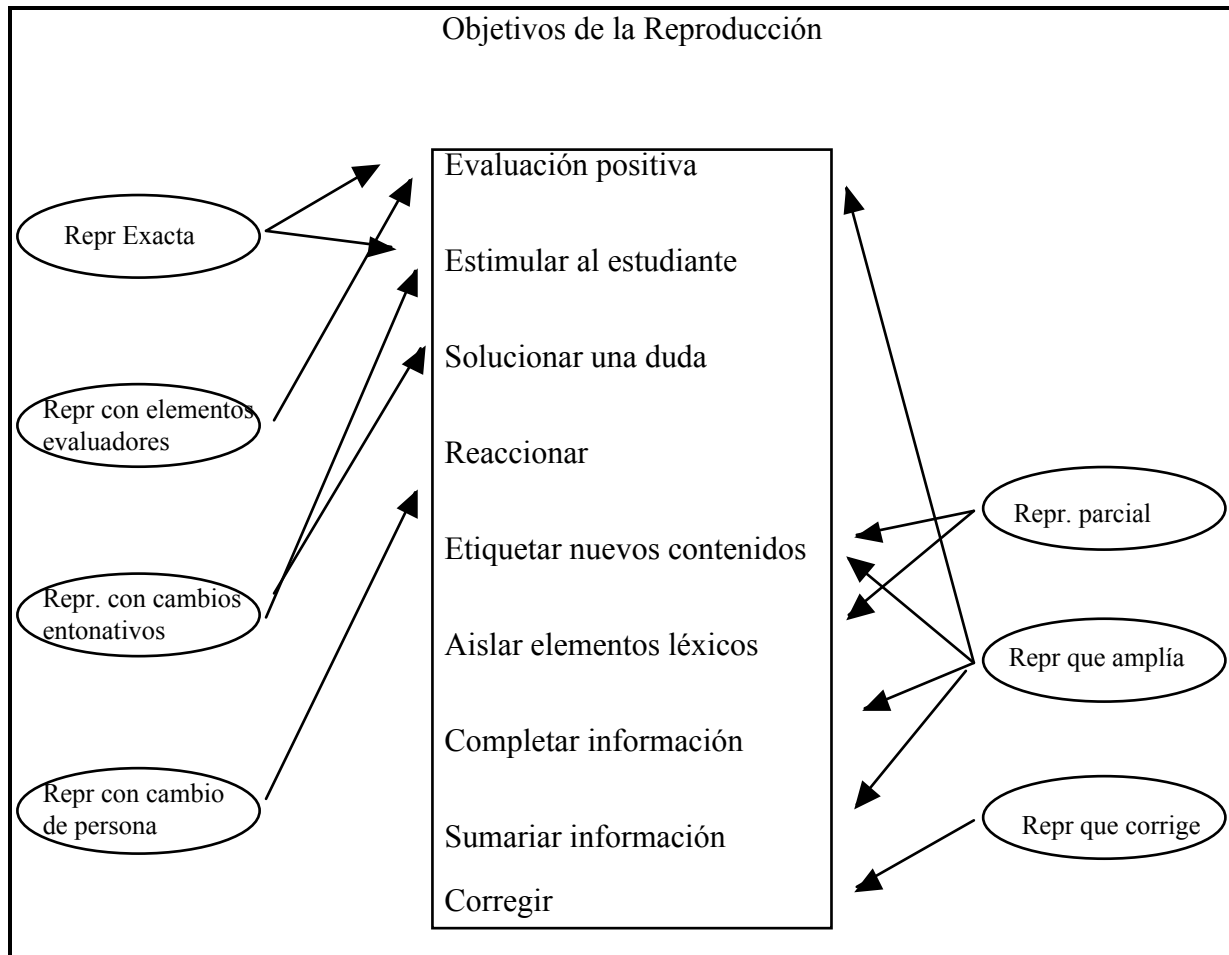
Este tipo de Repr cumple un objetivo claro corregir los enunciados de los alumnos, pero como se ha visto lo que se corrige es parte del enunciado. Parece, pues, que este tipo de Repr se utiliza con el fin de proporcionar correcciones de elementos incorrectos presentes en los enunciados de los estudiantes. Sin embargo, como ha podido apreciarse, no parece muy efectivo este tipo de corrección, ya que sólo es recogida por el alumno que ha cometido el error, mientras que esta pasa desapercibida para el resto del grupo. Con este tipo de Repr sucede lo mismo que con la Rep —vista en apartados anteriores—, los alumnos no consideran las producciones del profesor dirigidas a otros compañeros con el objetivo de corregirles los errores que estos han producido en sus enunciados, de tal forma que las correcciones hechas por el profesor sólo parecen ir dirigidas al estudiante que ha cometido el error.

<b>Función de la Repr que corrige</b>
---------------------------------------

1. Corregir los errores de los enunciados de los alumnos
--

Cuadro 64. Funciones de la Repr que corrige

Cerramos este apartado con un cuadro que, a modo de resumen, recoge los diferentes objetivos que intenta cumplir este fenómeno en las diferentes versiones que se ha presentado en los discursos objeto de análisis.



Cuadro 65. Objetivos de la Repr según las diferentes formas con que se presenta

Como puede apreciarse en el cuadro nº 65 hay diferentes formas de Repr que pretenden alcanzar un mismo objetivo. Así, el objetivo de evaluar puede presentarse bajo la forma de una Repr total, o una Repr que incluye elementos evaluadores o una Repr que amplía; el objetivo de estimular a un alumno para que continúe hablando se hace a través de una Repr total o de una Repr con cambios de entonación; y, por último, el objetivo de etiquetar nuevos contenidos se lleva a cabo con una Repr parcial y una Repr que amplía.

### 6.6. Simplificaciones o usos no normativos de la lengua

Hasta este momento en esta tesis se han tratado aquellos aspectos relacionados con cuestiones discursivas que permiten caracterizar el discurso que actualiza el profesor de español como lengua extranjera en el aula en la situación de enseñanza-aprendizaje. Se han

analizado fenómenos como la interacción que se establece entre los participantes en la situación de enseñanza —profesor y alumnos—, cómo se lleva a cabo la toma de turnos en esta; los enunciados formulados por el profesor y las características peculiares que estos presentan como unidades discursivas con relación a la función que cumplen en el aula, y en relación con su bagaje cultural y académico y a su sistema de creencias. En este apartado de nuevo se considerará el enunciado como objeto de análisis de los diferentes discursos, pero desde otra perspectiva.

Si el fin último de esta tesis es analizar el discurso del profesor para llegar a establecer, en la medida de lo posible, las posibles modificaciones presentes en este. Es necesario, pues, acercarse a este tipo de discurso también desde el punto de vista estrictamente gramatical. Es decir, creemos necesario analizar los enunciados emitidos por el profesor teniendo en cuenta las descripciones de los hechos lingüísticos que proporciona la gramática del español. Esta necesidad surge de ver que el análisis discursivo del discurso del profesor se hace insuficiente para su caracterización —esta percepción sea quizás debido a nuestra formación—. Una vez establecidas sus peculiaridades como macroacto de habla, se aprecia que todavía existían aspectos que lo diferencian de otros posibles discursos emitidos en otras posibles situaciones, con otras intenciones, que solo pueden ser explicados, creemos, si nos alejamos de esa visión global del acto de enseñanza y nos aproximamos al discurso del profesor, contemplando unidades significativas menores, como el enunciado.

Como ya se comentó en el apartado 2.2.1. para este análisis se han tomado como puntos de partida obras de claro carácter normativo como el *Esbozo* de la RAE, o *El curso superior de sintaxis español* de Gili Gaya, pero, además también nos hemos basado en las últimas aportaciones hechas a este campo como la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Bosque y Demonte. Con ello se quiere decir que el análisis que se presenta a continuación, aunque pretende ser gramatical en su esencia, no deja de lado las aportaciones que desde la pragmática o el análisis del discurso se han hechos a algunas cuestiones gramaticales. Ya que para la explicación de algunas cuestiones no es suficiente con una explicación que parta exclusivamente de la gramática.

En este apartado se analizan cuestiones como la presencia o ausencia de las formas pronominales tónicas; la ausencia de formas pronominales átonas de objeto directo e indirecto; ausencia de marcas de estilo indirecto o discurso referido; ausencia de formas verbales; o la realización de estructuras imperativas con formas alternativas al modo

imperativo, que es sustituido por otras formas verbales; o a formas verbales que parecen ser evitadas.

Presentamos el cuadro presentado en el apartado 2.2.1. en el que se recogen los diferentes aspectos del discurso del profesor que es objeto de análisis en este apartado.

<b>Fenómenos presentes en el discurso del profesor que será objeto de análisis</b>	
1. Enunciados incompletos	2. Presencia de pronombres tónicos
1.1. Poca presencia de pronombres átonos	3. Enunciados imperativos
1.2. Ausencia de marcas del estilo indirecto	4. Alteraciones en el uso de tiempos verbales
1.3. Ausencia de verbo	

Cuadro 66. Fenómenos presentes en el discurso del profesor

Como ya se comentó cuando se presentó este cuadro, este recoge los fenómenos que se analizan en esta investigación, los que han aparecido con mayor frecuencia en las diez sesiones que forman el corpus. Al revisar la transcripción, posiblemente, pueden encontrarse otros aspectos que también podrían haber merecido ser objeto de análisis. Pero, en este apartado se ha procedido igual que en el análisis de las modificaciones relacionadas con la interacción que se producen en el aula, se analizan aquellos que se han detectado en mayor número de discursos; aunque también se ha desestimado alguno por estar ya sobradamente analizado en los estudios de la conversación, y por considerar que su análisis no aportaría información nueva. Podría ejemplificarse lo que se acaba de decir con los deícticos; ya que su uso en el aula coincide con la información aportada por los estudios de la conversación y el coloquio (Vigara, 1992; Briz, 1998a, 1998b)

### **6.6.1. Enunciados incompletos**

Se han considerado enunciados incompletos aquellos enunciados a los que se les puede considerar que les falta algún elemento cuyo significado es difícilmente recuperable por el contexto. Así, en los datos que se analizan existen numerosos ejemplos de enunciados que carecen de algún elemento, por lo que no pueden ser considerados oraciones desde el punto de vista gramatical, pero que tampoco son considerados enunciados por considerar que no entrañan ningún problema de comprensión a los interlocutores. Esto es así por el contexto en el que aparecen que permite que se pueda recuperar el significado que aporta el elemento o elementos elididos.

En este apartado, pues, se analizan (como ya se anunció en el apartado 2.2.1.) los enunciados en los que se han elidido elementos léxicos como los pronombres átonos de Complemento directo e indirecto, las marcas de estilo indirecto y las formas verbales.

#### **6.6.1.1. Poca presencia de Pronombres átonos**

Recordemos que la función que cumplen estas formas átonas es remitir a otros elementos del discurso o del contexto ya presentados con anterioridad. Su uso es posible en la conversación espontánea ya que los que intervienen en el discurso comparten el mismo nivel de competencia y pueden, fácilmente relacionar, el pronombre con el elemento o elementos léxicos a los que hace referencia. Además, su uso puede, según se considere, economizar discurso, ya que evita repeticiones innecesarias. Sin embargo, en el discurso que analizamos está claro que el nivel de competencia es muy diferente entre los interactuantes —el profesor y los alumnos—, por lo que esa función que poseen los pronombres de economizar discurso es posible que no pueda establecerse.

En las transcripciones que se están analizando sorprenden algunos enunciados por no presentar estas formas pronominales átonas. Este fenómeno se ha presentado en un número desigual de ocasiones en las diferentes sesiones. A continuación presentamos un cuadro que recoge el número de veces que se han elidido pronombres átonos en las diferentes sesiones.

<b>Omisión de pronombres átonos</b>	
P1	1
P2	4
P3	0
P4	4
P5	2
P6	5
P7	2
P8	0
P9	0
P10	2

Cuadro 67. Omisión de pronombres átonos

Como puede apreciarse la omisión de formas pronominales átonas no se ha dado en todas las sesiones, así en el discurso de los sujetos P3, P8 y P9 no se aprecia ninguna alteración en cuanto a su uso.

Observemos dos ejemplos de este fenómeno presentes en el discurso del sujeto P2<sup>62</sup>.

P2 (137)

*P: Alguien sabe cuando utilizo,um*

P2 (178-179)

*E. ¿no puedo decir qué has hecho ayer?*

*P: puedes decir, la gente dice, pero no es correcto ¿eh?*

Los dos enunciados se han extraído de la fase de I. Gramatical, la profesora está presentando, en interacción con el grupo-clase, los usos del Pretérito perfecto. En el primer caso está sondeando al grupo clase con el fin de saber si ellos conocen los usos de este tiempo verbal. En el segundo caso su enunciado está motivado por una pregunta formulada por un alumno, que tiene dudas acerca del uso del tiempo verbal. Sorprende que en ambos casos los enunciados pertenezcan a la fase de Pr. Gramatical, ya que a priori podría pensarse que los profesores, en general, controlan su lenguaje en esta fase, para poder ofrecer buenos modelos en sus explicaciones. Lo que parece por los enunciados presentes en las diferentes sesiones es que los profesores ejercen un control sobre su lengua en las estructuras que contienen los objetivos de enseñanza de esa sesión. En cambio, se observa que este control no es extensible al resto de estructuras, más bien puede pensarse que lo que pretenden es presentar los elementos indispensables para que el enunciado sea comprensible, eliminando, para ello, los elementos 'superfluos'.

Cabe preguntarse, ante la ausencia de las formas pronominales qué mecanismo se utiliza para dotar de cohesión a los intercambios en estas situaciones. Si volvemos a leer el ejemplo (enunciados 178-179), puede observarse que la omisión de las formas

---

<sup>62</sup>. Es necesario decir que no es casual que se hayan seleccionado para ejemplificar la omisión de formas pronominales enunciados en los que se ha elidido el pronombre 'lo'. Se ha procedido de este modo por ser este el pronombre que se ha elidido en todos los casos, ya sea en singular, ya sea en plural ('los'), excepto en dos ocasiones.

pronominales no impide la comprensión del enunciado, esto es posible, o al menos así lo parece, por la repetición que realiza la profesora de elementos léxicos presentes en el enunciado del alumno. Es decir, la profesora no establece las relaciones cohesivas a partir de los elementos pronominales, sino a partir de la repetición.

Con este ejemplo puede observarse que un fenómeno que ya se había presentado como característico del discurso didáctico, la repetición — véase el análisis de los datos desde la perspectiva que ofrece el análisis del discurso—, vuelve a tener que ser considerado desde la perspectiva gramatical. Si el profesor puede elidir algún elemento, considerado de gran valor para proporcionar cohesión dialógica entre los enunciados emitidos por los diferentes interlocutores, es debido a que aparece otro elemento cohesivo. La cohesión dialógica se consigue, a pesar de la ausencia de formas pronominales, por la presencia de la repetición.

Presentamos a continuación otro enunciado perteneciente a la sesión del sujeto P6, en el que el pronombre elidido es la forma 'las'.

P4 (364)

*P: ¿entendéis las preguntas? si no entendéis, no podéis contestar "*

En este caso, igual que se ha expuesto en el anterior, no hay problemas de comprensión, es fácil interpretar la omisión. Ello es debido a la cercanía del sintagma nominal ('las preguntas') que debería estar representado en la segunda y en la tercera parte de la producción por la forma pronominal 'las'. Además en la segunda parte de la producción se repite la forma verbal que ha aparecido en la primera. Este ejemplo sirve también para ilustrar que el posible orden —antepuesto o pospuesto a la forma verbal— que puede ocupar la forma pronominal no incide en su presencia u omisión.

Si seguimos la información aportada sobre esta cuestión por Fernández-Ordóñez (1999) (véase el apartado 2.2.1.), es imposible justificar la ausencia de estos pronombres con la casuística que ofrece. Ya que no podemos decir que los enunciados extraídos del corpus se correspondan con nombres de referencia inespecífica y con interpretación partitiva, ni a conjuntos no delimitados. Es decir, esta ausencia no se corresponde con los usos que podrían contemplarse como propios por este autor, ya que los sujetos informantes pertenecen a la zona considerada como conservadora de casos.

Así, pues, parece que **la omisión de las formas pronominales átonas en las producciones del discurso generado por el profesor es posible**, en la mayoría de los casos, **por la presencia de repeticiones**.

#### **6.6.1.2. Ausencia de marcas de Estilo Indirecto**

En este punto se analizan algunas producciones que reproducen discurso ya emitido anteriormente ('Estilo indirecto'). No son muchas los fragmentos de discurso en las sesiones analizadas que contienen discurso reproducido, pero si que las veces que este ha aparecido ha presentado características similares; ya en estos se han elidido las marcas lingüísticas que indican que se trata de discurso reproducido. El discurso reproducido va introducido por unos elementos léxicos que marcan que las palabras que se están diciendo no son propias son de otra persona o que se está repitiendo algo dicho ya anteriormente. Estas marcas son, además de la conjunción 'que' o 'si', cambios en los elementos pronominales (de persona), en los elementos que indican relaciones de tiempo y espacio (demostrativos, adverbios, etc.) y en las formas verbales (de persona, tiempo y modo)

Como ya se ha expuesto (Maldonado, 1999), este es un fenómeno posible en la lengua oral por los cambios de voz que puede realizar el hablante para indicar qué enunciados son originales y cuáles son los que está reproduciendo. Pero, hay que decir que en los datos se ha encontrado, además, un ejemplo de discurso que reproduce un texto escrito (unas instrucciones de un libro) por lo que imitar, en ese caso, la voz del hablante que lo emitió es del todo imposible.

Presentamos en un cuadro en el que se incluyen las dos sesiones que contienen estos fenómenos y el número de veces que se ha dado.

<b>Ausencia de marcas de estilo indirecto</b>	
P1	2
P2	1
P4	4
P7	2

Cuadro 68. Ausencia de marcas de estilo indirecto



Estas formas de reproducir los enunciados que ya han sido emitidos previamente encontradas en los discursos que se están analizando poseen varias características comunes, como se puede observar a partir de los fragmentos de las diferentes sesiones que presentamos a continuación.

Veamos un fragmento del discurso de P1 a modo de ilustración.

P2 (181-182)

*P: el lunes una persona el lunes llega al trabajo  
y dice hola ¿qué has hecho el fin de semana?*

Como puede observarse, este sujeto introduce el discurso reproducido con un verbo de lengua 'decir', y a continuación de esta forma verbal reproduce lo que se supone que dijo esa sin alterar ninguna de sus palabras. La entonación le sirve para indicar que el otro emitió una pregunta, pero él no lo explicita con otro verbo introductor como podría ser 'preguntar'.

A continuación se presenta otro ejemplo sobre este fenómeno, esta vez de la sesión de P4.

P4 (199)

*P: la parte de arriba de la fotocopia os dice os dice ordena estas frases y tenéis  
elementos desordenados*

En este ejemplo se observa de nuevo la presencia del verbo introductor 'decir' y se aprecia la ausencia de cambios en la forma verbal, ya que en estilo indirecto cabría esperar que la forma de imperativo se sustituyera por una de presente de subjuntivo. Tampoco aparece en este fragmento la conjunción 'que', considerada otra de las marcas del estilo indirecto.

A continuación presentamos otro ejemplo, de la sesión de P7.

P7 (259-260)

*P: y le preguntan ¿quieres venir al cine  
pero dice no (.) prefiero (.) um prefiero quedarme en casa no salir.*

Este ejemplo, al igual que los anteriores, se caracteriza por la presencia de verbos de lengua introductorias del discurso reproducido —'preguntar' y 'decir'—, por la ausencia de la conjunción 'que' —marca del estilo indirecto—; y, quizás también si estuviéramos ante un ejemplo de estilo indirecto prototípico, cabría esperar el cambio del verbo 'venir' por 'ir'. Además, este ejemplo se asemeja al primero en que en ambos se reproduce una pregunta, y esta se marca en la reproducción con la entonación; por lo que no es necesaria la presencia de la conjunción 'sí'.

A continuación presentamos un cuadro que recoge las semejanzas encontradas en las producciones que representan el discurso reproducido.

<b>Semejanzas en las estructuras que representan el discurso reproducido</b>
1. Presencia de verbos de lengua introductores
2. Ausencia de conjunciones introductoras del estilo indirecto
3. Ausencia de acomodaciones en las formas verbales

Cuadro 69. Semejanzas en las estructuras que representan el discurso reproducido

Si estas estructuras se asemejan por la presencia de verbos como 'decir' o 'preguntar'; por la ausencia de adaptaciones de las formas verbales de los enunciados originales en los enunciados que reproducen el discurso; y si además tampoco incluyen conjunciones introductorias del estilo indirecto como 'que' o 'sí', no parece adecuado, entonces, hablar de estilo indirecto. Por todas estas semejanzas quizás sería mejor decir que en estas sesiones no se utiliza el recurso del estilo indirecto, sino el del 'estilo directo' (Maldonado, 1999); un recurso propio de la lengua oral en situaciones espontáneas que cumple el objetivo de presentar el discurso reproducido de forma más cercana al oyente.

### **6.6.1.3. Ausencia de verbo**

En este apartado se presenta el análisis de los enunciados presentes en los diferentes discursos generados por el profesor en sus respectivas sesiones carentes de forma verbal. Este análisis ha planteado algunos problemas que comentamos a continuación, ya que a al inicio de este trabajo se detectó un número increíblemente elevado de enunciados incompletos por la falta de verbo. Tras un primer acercamiento a los datos se pudo apreciar que no todos los enunciados faltos de verbo merecen la misma consideración.

En primer lugar, se separó los enunciados carentes de verbo en los que la presencia de estos no era necesaria porque bien por el contexto o bien por la dinámica establecida en el aula su uso podría llegar a considerarse incluso redundante. Veamos un fragmento de la sesión del sujeto P7 a modo de ejemplo:

P7 (2)

P: *el primero James*

Este enunciado pertenece a la fase de Corrección, en esta fase los alumnos ya saben qué es lo que se espera de ellos porque la profesora reproduce una dinámica similar siempre que se ha de realizar una actividad de corrección. En este caso, pues, considerar este enunciado como carente de verbo no parece apropiado, ya que este enunciado, o el resto de los que aparecen en esta fase cumplen la función de apelar a un alumno para que intervenga, en la situación en la que se produce —la de corrección de deberes realizados por los alumnos—. Y esa función apelativa tanto puede realizarse con enunciados de ese tipo, como simplemente con el nombre del alumno. O, como sucede en la sesión, por ejemplo del sujeto P2, esa función se realiza simplemente emitiendo el elemento sobre el que se está preguntando algo. Lo mostramos a continuación:

P 2 (15-16)

P: *dormir*

E: *dormido*

Vistos así, estos enunciados parecen pertenecer a un extraño juego, ya que el profesor emite simplemente una palabra —el infinitivo de una forma verbal— y los alumnos reaccionan ante esa producción, respondiendo con el correspondiente participio. En cambio, si recogemos las producciones previas (13-14) estas cobran todo su significado al comprobar que los enunciados 15 y 16 aplican una rutina establecida en las prácticas controladas de pregunta-respuesta. Veámoslo:

P2 (13-14)

P: *¿cómo es jugar?*

E. *jugado*

Así, con estos ejemplos puede entenderse el elevado número de enunciados incompletos o sin elementos verbales en forma conjugada que aparecen en algunas de las sesiones. Las rutinas establecidas en el aula permiten que algunas tareas, como las de corrección o prácticas estructurales, se realicen de forma tan esquemática. El profesor con una palabra o un par de ellas consigue que los alumnos reaccionen y contesten. Es por ello por lo que no se han considerado enunciados carentes de verbo los enunciados utilizados para realizar esas preguntas pertenecientes a la fase de práctica controlada, ni tampoco algunas expresiones que funcionan claramente como vocativos. De este modo, si se lee la transcripción, por ejemplo de la sesión del sujeto P10, puede parecer que apenas emite enunciados completos; en cambio, esos enunciados, por las características de esa sesión, son fácilmente interpretables por los alumnos, aunque no lo parezca para alguien ajeno a la dinámica establecida en esa aula.

Esta forma de proceder, por parte de los profesores, puede presentar ventajas tales como la innecesariedad de tener que emitir instrucciones para cada actividad de tipo estructural — las que trabajan la forma en detrimento del contenido—, ya que se consigue economizar tiempo. (Véase al respecto lo que se ha expuesto en el apartado 6.2.3.1.2. al analizar la fase de Instrucciones). Pero, también puede presentar inconvenientes ya el *input* al que están expuestos los alumnos presenta unos enunciados con unas características bastante peculiares, en algunas ocasiones puede considerarse que aportan información redundante; y, en cambio, en otras puede parecer que son casi telegráficos. Sin embargo, como ha podido apreciarse a través de los ejemplos aportados, estas emisiones permiten que en el aula se pueda establecer la comunicación con enunciados que quizá fuera del aula no tendrían demasiado éxito. Es más, posiblemente sean estas características las que posibilitan la comunicación.

Entonces, los enunciados que se han considerado carentes de verbos, son aquellos, que no responden a las características anteriores. Se han agrupado bajo esta categoría —enunciados con ausencia de verbos— los que no se limitan a una función vocativa, ni están integrados en las rondas de preguntas de la fase de Práctica controlada; sino que son los que se incluyen en explicaciones, ya sean de vocabulario, gramática o las que pueden aparecer en las correcciones, en rondas de preguntas significativas —las que se centran en contenidos— ; y las que aparecen en la fase de Instrucciones.

Presentamos, recogidos en un cuadro los enunciados —que presentan las características antes mencionadas— presentes en cada una de las sesiones en las que el verbo no aparece.

<b>Enunciados carentes de verbo</b>	
P1	12
P2	13
P3	2
P4	4
P5	6
P6	7
P7	3
P8	5
P9	2
P10	0

Cuadro 70. Enunciados carentes de verbo

La presencia de enunciados carentes de verbo, como puede apreciarse en el cuadro nº 70, aun siendo un fenómeno que caracteriza estas sesiones, no se ha dado por igual en todas ellas. Destacan las sesiones de los sujetos P1 y P2 por la elevada frecuencia de aparición de este fenómeno, aunque ello se deba a razones diferentes. En la sesión de P1, muchos de estos enunciados aparecen en la fase de Discurso Social, en la que como ya se ha comentado (véase apartado 6.2.3.1.2. D) la profesora despliega todas las estrategias posibles por mantener la comunicación con un alumno. En cambio, en la sesión del sujeto P2 estos enunciados aparecen a lo largo de toda la sesión.

En el análisis de este tipo de enunciados se observa que presentan características diferentes. Estas características responden a diferentes factores como se podrá apreciar; en primer lugar se consideran los enunciados en los que la ausencia del verbo es posible por la repetición de otros elementos léxicos presentes en el contexto inmediato. En segundo lugar se presentan los enunciados en los que la ausencia es posible porque el verbo elidido es el verbo copulativo 'ser' y este, en su valor copulativo, se limita a ejercer de cópula sin añadir significado alguno (Gili Gaya, 1961). Y, en último lugar, se presentan los enunciados en los que la ausencia del verbo es posible por un proceso de nominalización del enunciado (Beinhauer, 1978).

A continuación se presenta, en forma de cuadro, las causas posibles de la ausencia de verbo en los enunciados pertenecientes a los discursos objeto de análisis.

<b>Causas que posibilitan la ausencia del verbo en el enunciado</b>
1. La repetición de elementos del contexto inmediato
2. El vacío de significado del verbo copulativo
3. La nominalización del enunciado

Cuadro 71. Causas posibilitadoras de la ausencia de elementos verbales

En este punto se analizan diferentes fragmentos de discurso con el intento de ejemplificar la primera causa que parece estar detrás de la ausencia del verbo en algunos de las producciones emitidas por los profesores en su discurso generado en el aula.

Presentamos a continuación algunos ejemplos que nos van a permitir presentar las características comunes que aparecen en el tipo de enunciados que no ocupa.

P2 (160-164)

*P: um pues siempre que es no terminado utilizo este tiempo  
por ejemplo ayer  
ayer terminado  
no este tiempo (.) otro diferente  
um el año pasado (.) noventa y uno terminado otro tiempo*

Estos enunciados pertenecen a la fase de P.Gramatical, se están presentando los usos del P. Perfecto. Si se lee la producción 160, se observan dos formas verbales 'es' y 'utilizo'. Bien, pues si se lee la producción 162, el verbo que puede recuperarse es el primero que ha aparecido en la producción 160 ('es') y en la producción 163 se puede recuperar 'utilizo' presente en la segunda parte de la producción 160; igual sucede en la producción 164, en la primera parte se reconstruye 'es' y en la segunda 'utilizo'. Es decir, las formas verbales no emitidas son las que pueden recuperarse por el contexto, ya que son las que aparecen en la primera producción. La repetición de los mismos elementos léxicos en las producciones 162, 163 y 164 es lo que permite que puedan elidirse las formas verbales. De nuevo nos encontramos ante el fenómeno de la repetición aunque en este caso, no sea fácilmente reconocible. **Parece que la repetición en las diferentes producciones de los mismos elementos léxicos es lo que permite que se elidan las formas verbales.**

Veamos ahora un ejemplo extraído de la sesión del sujeto P4.

P4 (330-331)

*P: pero al final están de acuerdo (.) por lo tanto tienes que leer el diálogo tres veces  
y ver cuáles son los elementos  
primero (.) de acuerdo una cosa o no (.) después de acuerdo o no*

En este fragmento de discurso —similar al anterior—, puede apreciarse que el elemento elidido (además de las preposiciones) en la segunda producción es el que aparece en la primera 'están'; y, también, en este caso la repetición de los elementos que acompañan al verbo permite que este sea recuperado fácilmente.

A continuación se presentan ejemplos extraídos de las diferentes sesiones con el objeto de presentar el segundo tipo de enunciados: aquellos en los que la ausencia del verbo es posible por tratarse de formas verbales copulativas.

Presentamos a continuación dos ejemplos de la sesión del sujeto P7 que sirven para ilustrar la ausencia del verbo copulativo.

P7 (39)

*P: lo correcto (.) ella*

P7 (271)

*P: esto restar en español .... "*

El primer enunciado pertenece a la fase de Corrección, con este consigue la profesora su objetivo, corregir el error de un alumno. En esta frase puede interpretarse el verbo elidido 'ser', pero su ausencia no impide la comprensión de este. Y, lo mismo, puede aplicarse al segundo ejemplo, en el que de nuevo puede interpretarse la información que proporciona la profesora, ante una pregunta formulada por una alumna.

Leamos a continuación un fragmento de la sesión del sujeto P5.

P5 (189-194)

*E: ¿hecho?*

P: *hecho general*

E: *he hecho he salido*

P: *no*

E: *no he hecho*

P: *hecho una pregunta general*

Estas producciones pertenecen a al fase de Pr. Controlada y están motivadas por la pregunta de una alumna acerca del verbo 'hacer'. En este fragmento, atendiendo a las producciones de la profesora, puede apreciarse la ausencia de la cópula en dos ocasiones, en la producción 190 y en la 193.

Por último, se presentan a continuación ejemplos que apoyan la afirmación hecha al inicio de este punto, en algunos casos la ausencia del verbo en un enunciado es posible por contener elementos nominales que se constituyen en el núcleo de estos. Es decir, se condensa la información pertinente en estos elementos nominales por lo que la presencia del verbo se hace innecesaria.

Veamos a continuación un ejemplo que ilustra lo que acaba de exponerse.

P1 (6-7)

P: *¿te has dormido?*

*¿sueño?*

Este ejemplo perteneciente a la fase de Discurso social (presentado ya en el apartado en el que se analiza la Reformulación) ilustra, creemos que bastante bien, ese fenómeno de nominalización que puede sufrir un enunciado. El profesor concentra todo el contenido informativo de su producción en un elemento léxico. Puede prescindir de la información de persona, tiempo, aspecto y modo que aporta el elemento verbal, por la situación en la que se produce el enunciado. Los dos interlocutores están presentes en la interacción, el tema ya está establecido, por lo que los dos saben que se está hablando de lo que acaba de suceder.

Otro ejemplo de características similares es el que se presenta a continuación.

P2 (286)

P: *Movimiento, sillas, movimiento, ya, sillas, movimiento, un grupo, un círculo "*



Este enunciado pertenece a la fase de Instrucciones. La profesora quiere que los alumnos realicen una actividad en grupo y esta es la producción que emite para animar a los alumnos a que se muevan. A través de elementos nominales, casi exclusivamente, ordena a los alumnos que formen grupos, indicándoles a su vez que para ello han de moverse y cambiar de sillas. Este ejemplo parece un caso extremo de dar instrucciones sobre el tipo de agrupamiento necesario para realizar una actividad.

A través de los diferentes fragmentos de discurso presentados creemos que queda claro que existe la posibilidad en el discurso que se genera en el aula en la situación de enseñanza-aprendizaje de emitir enunciados carentes de verbo, sin que estos se conviertan en un problema de comprensión para los alumnos.

#### **6.6.2. Uso del pronombre personal sujeto.**

En este apartado se analizan los enunciados en los que aparecen formas pronominales tónicas con función de sujeto. El análisis de este aspecto presente en los enunciados emitidos por el profesor responde a la percepción de que el uso que hace el profesor de este no se corresponde con los que realizan otros hablantes en situaciones comunicativas diferentes.

El profesor cuando se dirige a sus estudiantes, normalmente, les ofrece el turno de habla por medio de la apelación directa con su nombre, entonces, no es en estos enunciados en los que nos vamos a encontrar con este abuso del pronombre sujeto. El uso excesivo aparece en otros momentos del discurso, por ejemplo, en la fase de Introducción gramatical, cuando el profesor presenta las formas verbales siempre acompaña a estas de su pronombre correspondiente y cuando ejemplifica sobre su uso también insiste en presentar al pronombre ligado al verbo (especialmente cuando tiene que utilizar el verbo en primera persona). En cuanto a este uso parece que es algo que persiste en la enseñanza del español como lengua extranjera (Gili Gaya, 1961: 227).

También, cuando el profesor presenta los usos de las diferentes formas verbales estas aparecen con el pronombre correspondiente, dando lugar, en ocasiones, a enunciados un tanto extraños con relación a su intención comunicativa.

Este fenómeno ha estado presente en todos los discursos objeto de análisis, aunque en unos con más frecuencia que otros. Hay que decir que en la selección y recuento de los enunciados que se incluyen en el análisis de este fenómeno no se han incluido, aquellos que utiliza el profesor en la fase de I. Gramatical durante la presentación del paradigma verbal. Ya que se considera que esos enunciados responden a casi a rutinas didácticas que el profesor puede realizar de forma automática, en los que se limita a reproducir el paradigma verbal bajo la forma de enumeraciones, sin que el pronombre cumpla realmente la función de sujeto. Ese uso ha aparecido en las sesiones de los sujetos P3, P5 y P6.

Presentamos a continuación un ejemplo de la sesión del sujeto P5 para ilustrar lo que se está diciendo.

P5 (128)

*P: um (.) el presente el presente del verbo haber yo he tú has él ha nosotros hemos vosotros habéis ellos han más el participio*

Este fragmento sirve para ilustrar cómo proceden los profesores en la presentación de las cuestiones formales de los diferentes tiempos verbales.

El siguiente cuadro recoge el número de veces que estas formas pronominales han estado presentes en las diferentes sesiones, exceptuando los enunciados pertenecientes a la presentación formal como ya se ha dicho.

<b>Presencia de pronombres tónicos en función de sujeto</b>	
P1	2
P2	5
P3	6
P4	1
P5	5
P6	3
P7	2
P8	5
P9	16

P10	1
-----	---

Cuadro 71. Presencia de pronombres tónicos en función de sujeto

Como puede apreciarse en el cuadro, al igual que con otras características del discurso didáctico presentadas su presencia varía en las diferentes sesiones. Pero, lo que importa en este análisis es observar si la función que cumple, esa presencia de los pronombres tónicos, es similar en los distintos discursos.

Tras la revisión bibliográfica sobre este tema presentada en el apartado 2.2.1. parece que en estos momentos la explicación aceptada para el uso de tales formas pronominales es que estas son necesarias cuando se utilizan con valor de contraste o individualización (O. Fernández, 1999); o cuando se utiliza como un término contrastivo, distintivo o 'enfocado', según palabras de M. Luján (1999)<sup>63</sup>.

Veamos si en el discurso generado por el profesor en el aula, la presencia de estas formas pronominales responde a estos valores.

El enunciado que presentamos a continuación pertenece a la fase de P.Gramatical de la sesión del sujeto P2, en la que este está explicando los usos del P. Perfecto.

P2 (139-140)

*P: para esto (.) yo siempre utilizo este tiempo  
um porque (.) son (.) marcas de tiempo no terminado*

A la vista de este enunciado podría pensarse que la explicación que da la profesora sobre el uso de este tiempo verbal es una explicación válida para ella, pero no para el resto de los hablantes. Esta es la interpretación que se hace y que está de acuerdo con la información aportada por O. Fernández y M. Luján, sobre este tema. Pero, creemos que no es esta la intención que quería transmitir este sujeto. De tal forma que su presencia, para un hablante nativo, permite que se interprete con una intención opuesta a la deseada por la profesora

---

<sup>63</sup>. La información que sobre este tema aportan los estudios de la conversación son diferentes, en estos se plantea el uso del 'yo' como el centro deíctico en la situación coloquial. Este " (...) además de ser una de las voces principales del diálogo, es preciso destacar los valores pragmáticos que su empleo añade al discurso, por ejemplo, como estrategia retórica de intensificación o atenuación. El hablante (...) maximiza o minimiza su papel en la conversación de acuerdo a sus objetivos." (Briz: 1998a: 84)

que lo emite. Parece, pues que el uso de estas formas tónicas en el discurso del profesor ha de interpretarse de forma contraria a su uso en otras situaciones comunicativas.

El siguiente fragmento que presentamos también es de especial interés por el uso que en él se hace de la forma pronominal tónica.

P7 (254)

*P: quedarse quiere decir yo estoy en un sitio un lugar y no me voy no me voy a ningún sitio me quedo aquí*

Este enunciado pertenece a la fase de P. Gramatical, la profesora está explicando el significado de un verbo 'quedarse' que parece que plantea dificultades de comprensión. Se aprecia en esta producción que la profesora al dar la definición no recurre a estructuras impersonales, sino que recurre al uso de la primera persona<sup>64</sup>. Es difícil en este caso establecer cuál es el valor que aporta el uso de la forma pronominal. Ya que como en el ejemplo anterior tampoco pueden aplicarse los valores presentados por O. Fernández y M. Luján. Quizás podría interpretarse, en ambos casos, como un intento de personalizar todo aquello que se dice para acercarlo más a la situación de enseñanza. Ante estos enunciados podrían, quizás, aplicarse las informaciones aportadas por el análisis de la conversación, y contemplar estos usos del 'yo' como un intento de intensificar el papel del profesor en la enunciación (Briz, 1998a: 133).

Si intentamos seguir las explicaciones válidas para el coloquio o usos espontáneos de la lengua, vemos que con la aportación de más ejemplos esas explicaciones ya no parecen tan válidas para la situación didáctica. Presentamos a continuación una producción del discurso del sujeto P3 para ilustrar lo dicho.

P3 (30)

*P: Esta es la pregunta que yo os he hecho..."*

Al leer este ejemplo cabe preguntarse si realmente la presencia del pronombre responde a cuestiones de necesidad de intensificar el papel del interlocutor. Recordemos que en las

---

<sup>64</sup>. En este trabajo, como ya se ha comentado, no se analizan todos los aspectos presentes en el discurso didáctico, pero creemos que en trabajos posteriores se le debería dedicar especial atención a la forma como los profesores definen los diferentes elementos léxicos en la situación de enseñanza-aprendizaje.

sesiones que están siendo analizadas, el profesor es el interlocutor que dirige y controla la interacción, el único que posee el poder suficiente para formular en cualquier momento preguntas de temas bien diferentes; ya sean relacionados con los objetivos de enseñanza o no. Así, no parece que sea necesario que este haya de intensificar su papel cuando por la institución en la que se lleva a cabo la interacción este ya viene determinado. Es por ello, por lo que tampoco se considera válida la explicación dada a la presencia de las formas tónicas en función de sujeto desde el análisis de la conversación, para el discurso generado por el profesor en la situación comunicativa de enseñanza-aprendizaje. Más bien puede pensarse que **la redundancia acerca de la información relativa a la persona gramatical responde a un intento del profesor de facilitar la comprensión al alumno**; de esta forma se asegura de que el alumno, aunque no pueda distinguir la información contenida en la desinencia verbal, no tendrá problemas para identificar a qué persona se refiere por expresar esa información también con el pronombre utilizado.

### **6.6.3. Enunciados Imperativos**

En este apartado se tratan las producciones emitidas por los profesores con la intención de conseguir una respuesta ya sea lingüística o no de los alumnos; y, también las que se emiten con la intención de dar instrucciones para poder realizar alguna actividad. Todo ello con el fin de analizar qué tipo de enunciados, atendiendo a su estructura, son los más frecuentes para obtener una respuesta activa por parte del interlocutor. Por las características de las sesiones son frecuentes, como ya se ha comentado, los enunciados emitidos con la función de preguntar o solicitar una acción a los alumnos.

La motivación de este análisis viene dada por la constatación, tras una primera aproximación a las transcripciones, de que en estos enunciados parece que el modo imperativo no es el más utilizado por los sujetos. Ya se ha podido apreciar en apartados anteriores (al analizar los enunciados incompletos y los que carecen de verbo) que la función de preguntar puede realizarse a través de vocativos, como el nombre de los alumnos o de estructuras que también cumplen esa función vocativa. Ante esta evidencia, creemos necesario analizar los componentes de los enunciados que cumplen la función de transmitir órdenes o instrucciones y, a partir de los resultados del análisis, poder comprobar si las estructuras que vehiculan esas funciones son similares a las que se han descrito en el estudio de la conversación espontánea, o si por el contrario en el discurso didáctica se utilizan otras.

Recordamos en este punto la información recogida de las gramáticas consultadas (véase apartado 2.2.1.) acerca de las estructuras que pueden utilizarse para dar órdenes o transmitir instrucciones, para poder relacionarlo con las diferentes formas de vehicular enunciados imperativos encontrados en los discursos generados por los diez profesores.

<b>Formas verbales y realización de enunciados imperativos</b>
1. Modo imperativo (mandatos dirigidos a iguales o inferiores)
2. Presente de Subjuntivo (mandatos dirigidos a superiores)
3. Futuro simple (orden o prohibición absoluta)
4. Presente de indicativo (propio de la comunicación oral espontánea)
5. Verbos de voluntad en condicional o imperfecto (mandatos atenuados)
6. Perífrasis incoativa 'ir+a+infinitivo (valor exhortativo similar al del presente de subjuntivo)
7. Perífrasis de obligación 'tener+que+infinitivo (expresa obligación o necesidad, es la de mayor uso de su grupo)
8. Infinitivo (considerado incorrecto, coloquial y propio de la lengua oral)

Cuadro 73. Formas verbales y realización de enunciados imperativos

Creemos que la relación que puede establecerse entre la descripción aportada por las diferentes gramáticas y los datos extraídos de las transcripciones es de utilidad para analizar cuáles son los que se han presentado en estas; y, de este modo, establecer las posibles causas del predominio de unos enunciados en los que se incluyen unos usos verbales sobre otros, en los que aparecen otros diferentes. Esperamos que este análisis aporte información acerca de los motivos de la mayor presencia de unos y no de otros, pues creemos que no es una cuestión que venga determinada por el azar.

A continuación presentamos el cuadro que recoge el número de enunciados presentes en los diferentes discursos con la función de dar órdenes e instrucciones y las diferentes formas de realizarse.

<b>Formas verbales y realización de enunciados imperativos</b>							
Sesiones	Imperativo	Presente de Indicativo	Futuro	Tener+a+ Infinitivo	Ir+a+ Infinitivo	Querer+ (que)+verbo	Infinitivo
P1	5	1	0	3	4	1	0

P2	0	8	0	0	0	0	2
P3	4	2	1	6	0	0	1
P4	0	6	0	7	6	0	0
P5	2	2	0	5	0	0	0
P6	0	1	0	2	2	2	0
P7	1	3	0	3	0	0	0
P8	1	8	0	1	3	3	0
P9	1	1	0	0	2	0	3
P10	3	0	0	1	0	0	0

Cuadro 74. Formas verbales y su uso en la realización de enunciados imperativos

A la vista del cuadro nº 74 pueden realizarse diferentes observaciones. En primer lugar, no aparecen en los discursos generados por estos profesores, formas de presente de subjuntivo con valor imperativo, ni verbos de voluntad en su forma de condicional o imperfectos, sino que el verbo de voluntad que aparece es el verbo 'querer' en presente más un verbo en infinitivo o en la forma conjugada— la construcción 'querer+(que)+verbo en subjuntivo'—. En segundo lugar, puede apreciarse que hay formas que apenas se han utilizado como el infinitivo con valor de imperativo; recordemos que el *Esbozo* y Alarcos (1994) valoraban de forma negativa su uso, tachándolo de incorrecto o propio del habla coloquial. La otra posibilidad que tampoco ha aparecido apenas ha sido el futuro simple, también se ha de recordar que este, a diferencia de otras formas de expresar órdenes e instrucciones, posee un valor de mandato o prohibición absoluto. También han sido formas poco utilizadas las de la perífrasis incoativa 'ir+a+infinitivo', que aparece en cinco sesiones y la estructura formada por el verbo 'querer+que+verbo', en solo tres sesiones; de estas tres, 2 con el verbo en infinitivo y 1 con el verbo en subjuntivo.

Como ya se ha adelantado la forma que se ha presentado el mayor número de discursos ha sido el presente de indicativo con valor de imperativo que aparece en los 10 discursos. La perífrasis de obligación 'tener+que+infinitivo' aparece en todas las sesiones excepto en la de los sujetos P2 y P9. También hay que destacar la elevada presencia de las formas verbales de imperativo, que ha estado en todas las sesiones excepto en las de P2, P4 y P6. Y, por último la presencia de la perífrasis incoativa 'ir+a+infinitivo' que aparece en los discursos de los sujetos P1, P4, P6, P8 y P9.

Esos datos —el poco uso de determinadas formas verbales frente a la mayor presencia de otras— pueden responder a dos motivos diferentes. Por un lado, pueden aducirse explicaciones de tipo pragmático, de entre todas las formas posibles los profesores seleccionan las más adecuadas al contexto en el que se encuentran. Si atendiéramos a explicaciones de tipo pragmático, para el análisis de los datos deberíamos interpretar:

- a) por la presencia de formas de presente de indicativo, que la situación didáctica se asemeja a las situaciones que se dan conversaciones espontáneas;
- b) por la presencia de la perífrasis de obligación, que los profesores creen de realización obligatoria las órdenes que dan o que son necesarias para sus alumnos;
- c) por la presencia del imperativo, o que tratan a los alumnos como iguales o que intentan marcar distancias;
- d) por la presencia de la perífrasis incoativa en primera persona del plural, sustituible por la forma del presente de subjuntivo, que el profesor se incluye en las órdenes y que, por lo tanto, participa en su realización;
- e) por la presencia del infinitivo, que la lengua que utilizan es demasiado coloquial, o que interesa simplemente la información que expresa el infinitivo, por lo que no es necesario incluir información acerca de las personas que intervienen en el discurso;
- f) por la poca presencia del futuro simple, que sus órdenes no poseen valor absoluto; y
- g) por la ausencia de verbos de voluntad en condicional o imperfecto, que no son demasiado corteses a la hora de transmitir sus peticiones.

Algunas de esas explicaciones son contradictorias entre sí por lo que parece que para poder sostener argumentos de ese tipo debería ser posible contrastar estos datos con otros recogidos en situaciones similares. Por otro lado, si se aplican a estos datos los resultados extraídos del análisis efectuado de otros aspectos presentes en el discurso del profesor, como el aspecto léxico, no parecería osado afirmar que, posiblemente, los profesores ejercen un fuerte control sobre las formas verbales que utilizan en su discurso, inclinándose en su elección de entre todas las formas posibles por aquellas que saben que ya han asimilado sus alumnos. Eso explicaría la mayor frecuencia de las formas de presente, de la perífrasis 'tener+que+infinitivo' —con el verbo auxiliar en presente—, de la perífrasis 'ir+a+infinitivo' —ya que el verbo auxiliar se usa también en presente—, de la construcción 'querer+verbo', o de las formas de imperativo —ya presentadas en clase—. Esta segunda hipótesis puede apoyarse con la información aportada por los profesores, ya que algunos



afirmaron que sí controlaban las formas verbales utilizadas en su discurso, evitando las que eran desconocidas para sus alumnos (véase apartado 6.7.).

A continuación presentamos algunos enunciados extraídos de los discursos generados por los diferentes profesores para intentar arrojar alguna luz sobre el problema planteado.

Veamos en primer lugar un ejemplo de la sesión del sujeto P1 emitido en la fase de Instrucciones previas a la realización de una actividad.

P1 (293)

P: *poneos de pie*

Con este enunciado la profesora intenta que los alumnos se levanten de sus sillas para poder realizar una actividad basada en preguntas que han de hacerse entre ellos. El enunciado contiene el verbo en la forma imperativa con el pronombre pospuesto. Es difícil establecer a partir de este ejemplo si el uso puede identificarse con un tipo de relación familiar, o por el contrario el profesor por su rol de superioridad en el aula se permite este uso para marcarlo.

A continuación presentamos un ejemplo de la sesión del sujeto P3 en el que también se utiliza el imperativo.

P3 (55-56)

P: *¿y cómo se escribe?*  
*deletréame*

Este ejemplo merece especial atención por varias cuestiones. En primer lugar porque el enunciado en el que se incluye el imperativo (56) parece estar reformulando el enunciado emitido previamente por la profesora con el fin de ayudar a la alumna para que puede comprender cuál es su intención. De nuevo ante este ejemplo cabe plantearse el mismo dilema que para el anterior, no queda claro cuál es la intención del profesor que hay detrás del uso del imperativo. Además, este elemento léxico posee un uso bastante restringido, ya que se limita casi exclusivamente al contexto académico. Nos extraña su uso ya que los profesores, cuyos discursos están siendo analizados, parecen optar, siempre que existen diferentes posibilidades, por aquella de utilización más frecuente, que en este caso sería la que precede al enunciado que contiene el imperativo. El léxico es una cuestión no analizada

en este trabajo, pero creemos que por ejemplos similares a este podría ser de interés investigar cuál es la terminología propia de la situación de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; eso que todos los profesores coincidimos en llamar 'lenguaje instrumental'.

Presentamos a continuación varios ejemplos con el fin de ilustrar el uso del presente de indicativo con valor de imperativo.

P 7 (266)

*P: me lo deletreas*

En este ejemplo, el verbo utilizado es el mismo que el del enunciado que acaba de comentarse (hay que señalar que a pesar de que sea utilizado en dos ocasiones en esta exposición, su uso en las sesiones registradas se limita a estos dos casos). La diferencia es que en este caso aparece en presente. También hay que comentar que en el ejemplo anterior no aparece la forma pronominal átona de acusativo y en este sí. Al respecto hay que decir que el verbo es considerado como intransitivo por la Academia (DRAE), y que por lo tanto el uso que se hace de él en este enunciado parece incorrecto. O podría explicarse a partir de la tendencia generalizada en español a transitivizar algunos verbos intransitivos (Gomez Torrego, 1994: 165). Consultado el Diccionario de Seco (1999) la duda se acrecienta, ya que este lo considera transitivo.

Veamos a continuación otros ejemplos que se caracterizan por coincidir en el uso del verbo 'hacer' en presente de indicativo para transmitir órdenes.

P2 (223)

*P: hacemos 3 grupos de 3 personas"*

P2 (231)

*P: por ejemplo un grupo hacéis un ejemplo*

Los dos ejemplos de la sesión del sujeto P2 pertenecen a la fase de Instrucciones, pretende que los alumnos formen grupos para realizar una actividad. Esta profesora utiliza en primer lugar el verbo 'hacer' en la primera persona del plural, incluyéndose ella de ese modo en la actividad. En cambio, la segunda vez que aparece esta forma verbal, en la misma fase, es utilizada en la segunda forma del plural. Es constante esta alternancia en las formas de

primera y segunda persona del plural para dar instrucciones al grupo-clase para que realicen actividades. En un primer momento parece existir un intento de aproximación al grupo, lo que justifica el uso de la primera persona, la profesora se incluye entre los miembros del grupo clase, pero a continuación deja claro que ella no participará de forma lingüísticamente activa en su realización.

En cambio, cuando las instrucciones son para un alumno en concreto la forma del verbo que aparece es la segunda del singular. Como puede verse en el ejemplo de la sesión del sujeto P8.

P8 (130)

*P: primero escribes qué has hecho tú y después preguntas a tu compañero qué ha hecho el sábado por la mañana (.) qué ha hecho el sábado por la tarde*

En este enunciado, en cambio no hay duda, las instrucciones que se dan son para que las realice un alumno de forma individual, no se incluye al resto de sus compañeros, ni al profesor.

En el análisis de los usos que han realizado los diferentes profesores de la perífrasis de obligación, creemos que puede resultar interesante presentar varios ejemplos de forma contrasta con otros usos. Proponemos que a continuación se lean algunos ejemplos que se caracterizan por responder a una misma intención comunicativa: que los alumnos estudien los objetivos de enseñanza de esa sesión. Esta función ha aparecido en algunas ocasiones tras presentar las fotocopias que incluyen esos contenidos de enseñanza. Pensábamos a priori que estos enunciados al tener una función similar y presentarse en un contexto también similar presentarían todos ellos características comunes. Pero, como puede apreciarse, aunque existe una forma que es la más utilizada, no todos los profesores coinciden.

A continuación se presentan los diferentes enunciados extraídos de seis sesiones diferentes para observar si existen semejanzas o no.

P 2 (128)

*P: estudiar con el papel*

P 5 (141)

P: *tenéis que estudiar en casa*

P 3 (230)

P: *todos estos tenéis que aprenderlos (.) así*

P6 (440)

P: *entonces esto tenéis que estudiarlo en casa*

P9 (96)

P: *bueno mirar la forma esta es la forma que necesito para especificar*

P 10 (309)

P: *tenéis que aprender el nombre de cada objeto*

P 10 (316)

P: *ahora en casa estudiadlas*

Como puede observarse las formas que han aparecido para transmitir órdenes en ese contexto específico han sido: perífrasis de obligación (P5, P3, P6 y P10), infinitivos (P2 y P9) y el imperativo (P10); en cambio, no aparecen formas de presente. El uso mayoritario de la perífrasis de obligación parece responder al significado de 'necesidad' que esta posee (Gómez Torrego, 1999: 3352), el profesor concibe como una acción necesaria que los alumnos estudien y aprendan determinadas cuestiones gramaticales para poder avanzar en su aprendizaje.

Hay que decir algo más sobre estos ejemplos, a diferencia de otros enunciados emitidos para el grupo-clase, en este caso no se utilizan formas verbales de primera persona del plural. Parece que el profesor establece una diferencia clara entre lo que se realiza en el aula en su presencia, y lo que se realiza fuera del aula. De este modo parece que cuando sus órdenes o instrucciones son para realizar actividades en el aula, él se incluye como un miembro más del grupo, aunque su grado de participación es diferente a la de los alumnos y por ello es por lo que utiliza la primera persona del plural; por lo que este tipo de enunciados puede considerarse como el que cumple la función de informar de que va a establecerse un cambio de actividad. En cambio, cuando las órdenes se formulan con la segunda persona del plural, como en la perífrasis de obligación queda claro que las acciones que anuncian han de ser realizadas (no solo es un anuncio) por los alumnos. Y como en este caso, si son actividades que se realizan fuera del aula queda claro que la participación del profesor es imposible —por la naturaleza de estas como 'aprender'—, lo que justifica el uso de la segunda persona del plural.

Pasamos a presentar algunos ejemplos que contienen la perífrasis incoativa ('ir+a+infinitivo'), con el intento de extraer más información acerca de su uso.

A continuación presentamos un fragmento del discurso del sujeto P8.

P8 (122-123)

P : *ahora vamos a hacer otra cosa*  
*vais a (.) escribir qué habéis hecho durante este fin de semana*

En este ejemplo puede verse algo similar a lo ya comentado al hablar del uso del presente con valor imperativo, alternan las formas de primera persona del plural con las de segunda persona del plural. Así, en este caso, también parece que el profesor intenta incluirse en el cambio de actividad que han de realizar los alumnos, pero como puede apreciarse con el cambio de persona deja claro que su participación en la actividad no será la misma que la que se solicita de los estudiantes. Sobre esta perífrasis Gómez Torrego (1999: 3369) afirma que cuando se usa en la primera persona del plural "(...) domina un valor claramente exhortativo. En estos casos, cabe la sustitución por un presente de subjuntivo con valor de imperativo". Si intentamos sustituir la perífrasis por un presente de subjuntivo vemos que el enunciado mantiene su significado ('hagamos otra cosa'). Pero no dice nada este autor de ese mismo valor imperativo también presente en la segunda persona del plural, aunque queda claro que en este caso la sustitución no es posible. La sustitución quizás no es posible porque el imperativo sí que posee la segunda forma del plural a diferencia de lo que sucede con la primera persona del plural. De ese modo, la sustitución por la forma imperativa de segunda persona del plural sí que es posible ('escribid qué habéis hecho este fin de semana'). Lo que puede interpretarse como una elección clara del uso de esta perífrasis frente al Presente de Subjuntivo o al Imperativo.

A continuación veamos un enunciado perteneciente a la sesión del sujeto P6.

P6 (242)

P: *vamos a leerlo (.) para entender*

Este enunciado presente en la fase de P. Gramatical es similar a uno de los que se han visto en el párrafo anterior, se usa la perífrasis en primera persona del plural con valor de imperativo. En este enunciado también puede realizarse la sustitución por la forma del

presente de subjuntivo, por lo que no hay dudas acerca de su valor imperativo. Pero queremos seguir insistiendo en algo que se va repitiendo en todos los ejemplos presentados, cuando el enunciado imperativo presenta al grupo-clase una nueva actividad el profesor se incluye en el plural empleado a través de la forma 'nosotros'.

Otra forma verbal utilizada en algunas sesiones para emitir enunciados imperativos ha sido la de Infinitivo. Aunque como ya se ha comentado esta forma solo ha estado presente en las sesiones de los sujetos P2, P3 y P9. Hay que decir que se esperaba una presencia mayor del infinitivo con este valor, por ser una forma fácilmente reconocible por los alumnos; también hay que apuntar que quizá nuestra presuposición de encontrar un uso más frecuente de esta forma se deba a la influencia de la información aportada por la bibliografía, que caracteriza este uso como propio de las manifestaciones orales espontáneas.

A continuación presentamos tres enunciados extraídos de la sesión del sujeto P9 que se caracterizan por utilizarse los tres con una misma intención comunicativa: obligar a los alumnos a que miren una fotocopia que contiene el paradigma del P. Indefinido, para que así puedan utilizarlo.

P9 (96)

*P: bueno mirar la forma esta es la forma que necesito para especificar*

P9 (113)

*P: con la forma mirar la forma sí*

P9 (154)

*P: mirar la forma del irregular*

En los tres ejemplos apuntados, la intención es la misma, y, también, el verbo es el mismo 'mirar'. Podrían considerarse los dos enunciados (113 y 154) como una reformulación del primero (96). Si comparamos este uso del infinitivo con los aportados más arriba para ejemplificar el uso de la perífrasis de obligación, parece que se evidencian algunas diferencias. Decíamos que la perífrasis denota un significado de necesidad que no aportan las demás formas de expresar órdenes o mandatos. Pues, bien aquí, en los ejemplos que nos ocupan, parece de inmediata necesidad que los alumnos puedan asimilar la información recogida en la fotocopia para poder intervenir en la interacción dirigida por la profesora. Pero, al mismo tiempo, sorprende que esta no dé tiempo suficiente a sus alumnos para que asimilen la forma, y les obligue a utilizarla sin estar familiarizados todavía con ella. Quizá

sea aventurado afirmar, al comparar estos enunciados con los mencionados anteriormente, que la elección de un uso en detrimento de otro se corresponde con visiones diferentes del proceso de aprendizaje. Los profesores que seleccionan, de entre todas las posibles, la perífrasis de obligación creen en lo necesario que es para los estudiantes que 'estudien' y 'aprendan' la forma para poder utilizarla. Así les dicen que eso deben hacerlo en casa. El sujeto P9 se contenta con que los alumnos 'miren' el papel que tienen delante al mismo tiempo que han de utilizar las formas verbales en la interacción.

Por último presentamos los enunciados imperativos que presentan la estructura 'querer+verbo'. Relacionadas con el verbo 'querer' se han encontrado dos tipos de construcciones: 'querer+infinitivo' y 'querer+que+verbo conjugado en subjuntivo'. Ninguna de las dos puede considerarse perífrasis, sino que son usos del verbo 'querer' que en los ejemplos siempre aparece en la forma de presente; por lo que todos los casos deben ser tratados como formas de presente que pueden tener valor imperativo<sup>65</sup>.

Veamos un ejemplo que incluye esta construcción.

P8 (43)

*P. Eh ¿Miriam quieres preguntar (.) algo algo (.) a alguien ahora?*

Con este enunciado el sujeto P8 inicia una ronda de preguntas que tiene como objetivo la corrección de deberes realizados por los alumnos. El valor de la construcción 'querer+infinitivo' es el mismo que si se hubiese utilizado simplemente un verbo en forma de presente.

A continuación se presenta un ejemplo en el que tras el verbo 'querer' aparece otro verbo en forma conjugada.

P1 (101)

*P: y quiero que leáis lo que anuncian*

Este ejemplo se ha extraído de la fase de Instrucciones previa a una actividad. Este enunciado presenta un grado de complejidad mayor que los presentados hasta ahora, por

---

<sup>65</sup>. Gómez Torrego (1999: 3363-3364) afirma que sí que existen casos en los que la construcción 'querer+infinitivo' puede considerarse perífrasis: "Pero cuando el sujeto es de cosa o 'cero', el comportamiento es el de una perífrasis verbal con un significado entre aspectual de "estar a punto de" y modal de disposición e, incluso, de posibilidad."

incluir un verbo en presente de subjuntivo. Como ya se ha dicho en varias ocasiones el control que ejercen los profesores sobre el *input* al que exponen a sus alumnos es elevado por lo que sorprende encontrar una construcción de este tipo.

Para cerrar este apartado parece oportuno presentar la información acerca de las diferentes formas verbales presentes en los enunciados imperativos con varios cuadros, que resuman lo que ha ido exponiéndose a lo largo de este.

En primer lugar presentamos un cuadro que recoge las posibles formas verbales presentes en los discursos analizados para emitir enunciados imperativos:

<b>Formas verbales y enunciados imperativos en el discurso del profesor</b>	
1. Ausencia de:	<p>Presente de subjuntivo</p> <p>Verbos de voluntad en condicional o imperfectos</p>
2. Presencia de:	<p>Presente de Indicativo</p> <p>Imperativo</p> <p>Perífrasis de obligación (tener+que+infinitivo)</p> <p>Perífrasis incoativa (ir+a+infinitivo)</p> <p>Infinitivo</p> <p>Querer+(que)+verbo</p> <p>Futuro</p>

Cuadro 75. Formas verbales y enunciados imperativos en el discurso del profesor

Así, pues, las formas verbales que no se presentan en los discursos registrados con valor imperativos son las que se corresponden con el presente de subjuntivo y con los verbos de voluntad en condicional o imperfecto. Las formas verbales que sí que aparecen están ordenadas en el cuadro de mayor a menor según su frecuencia de uso.

Tras la revisión de los enunciados que presentan órdenes o mandatos que han de realizar los alumnos, parece que no es relevante la selección hecha por el profesor acerca de las diferentes posibilidades que le ofrece el sistema a la hora de utilizar unas formas u otras; ya que lo que se observa es que predominan las formas de presente sobre el resto. Más bien parece que la selección se basa en los conocimientos que se suponen que han adquirido los alumnos, por ello las formas más frecuentes son las que contienen el verbo en presente —ya sea formando perífrasis verbales, como la de la obligación o la incoativa, ya sea en



estructuras como las formadas por el verbo 'querer' más otro verbo, ya sea solo— o las que incluyen un verbo en imperativo, forma esta ya conocida por los alumnos y que se les presenta como el modo utilizado para dar instrucciones, órdenes, mandatos, etc. Al respecto hay que recordar las palabras de R. Lapesa (1996:447), ya que parece que el predominio de las formas de presente de indicativo además puede considerarse una manifestación clara de una tendencia existente en el español actual: el indicativo está invadiendo el terreno de los otros modos verbales. Así, podría considerarse que o bien el profesor controla el *input* que aporta al aula evitando el uso de otros modos verbales, o que el profesor se comporta como un usuario más del español.

Por otro lado, creemos necesario resumir la información extraída de los diferentes usos que de estas formas hacen los profesores en relación con las diferentes personas gramaticales utilizadas por ellos, ya que la elección de una persona u otra sí que parece que informa sobre intenciones diferentes.

<b>Formas verbales y personas gramaticales utilizadas</b>	
2ª persona del singular:	- Instrucciones dadas a un alumno para que realice alguna actividad
1ª persona del plural:	- Anuncio de introducción de una actividad en la que han de participar todos los alumnos
2ª persona del plural:	- Instrucciones para actividades que se realizan en el aula en las que han de participar todos los alumnos - Instrucciones para actividades que han de realizarse fuera del aula

Cuadro 76. Formas verbales y personas gramaticales utilizadas en los enunciados imperativos

Por lo tanto creemos que es más pertinente la distinción entre las diferentes personas gramaticales utilizadas por el profesor en los enunciados imperativos, ya que se corresponden con intenciones diferentes, que no la distinción entre las diferentes formas verbales utilizadas para ello. Ya que estas se corresponden con las formas verbales utilizadas para vehicular otras funciones, por lo que en estas sesiones la forma predominante es la de presente.

## **6.7. Creencias de los profesores y su relación con las Modificaciones presentes en los discursos generados por los distintos profesores**

### **Introducción**

El apartado anterior ha estado centrado exclusivamente en el análisis del *input* al que están expuestos los alumnos de español como lengua extranjera con el objetivo de caracterizar ese *input*. Tras el análisis de este se ha observado que en él se presentan características propias de la situación de enseñanza-aprendizaje en la que se ha producido. Esas características se manifiestan en una serie de fenómenos que alejan ese tipo de discurso del que se produce en otras situaciones comunicativas diferentes, por lo tanto parece que nos encontramos ante un discurso propio de la situación didáctica del español como lengua extranjera.

Tras los resultados obtenidos del análisis de los datos llevado a cabo en los apartados anteriores (6.5. y 6.6.) parece que nos encontramos ante un tipo de discurso específico de la situación de enseñanza de español como lengua extranjera. Ahora bien, por las limitaciones de la muestra estudiada esta afirmación no puede hacerse extensible a otros discursos generados en otras situaciones; pero sí que ha sido posible constatar que los discursos analizados presentan modificaciones de diferentes tipos.

Tras esta observación, procedemos a analizar los datos desde otra perspectiva para dar respuesta a otro de los objetivos que se habían formulado al inicio de esta investigación. Esta nueva perspectiva es la derivada del componente ideacional. En este apartado, para aportar información acerca del objetivo planteado al inicio de este trabajo, se ponen en relación las informaciones extraídas de la muestra que se está analizando con la información procedente de los cuestionarios a los que fueron sometidos los sujetos cuyo discurso es objeto de estudio. El objetivo de todo ello es, por un lado, caracterizar cada uno de los discursos de las diferentes sesiones por separado; y, por otro lado conjugar esa información obtenida a través de diferentes vías para ver si las creencias manifestadas por los profesores se corresponden con su actuación discursiva. Ya que los profesores no sienten la sesión de enseñanza como un todo homogéneo, sino que estos al reflexionar

sobre su actuación discursiva hacen alusiones a diferentes fases o secuencias en el interior de esta.

Si existen diferencias en la actuación discursiva de los diferentes sujetos dependiendo de la fase, es decir, si en cada una de las fases presentes en las diferentes sesiones las modificaciones fuesen diferentes, se podría afirmar que en la situación de enseñanza-aprendizaje los alumnos no están expuestos a un *input*—considerado éste como un todo homogéneo—sino que, en ese caso, tendríamos que hacer referencia a diferentes tipos de *input*, quizás tantos como fases se dieran en una lección o sesión de enseñanza. Para comprobar si ésta es la situación ante la que nos encontramos, si **en cada una de las fases el *input* que reciben los alumnos tiene características propias**, debemos analizar las modificaciones presentes en cada una de las fases, considerando los diferentes tipos de modificaciones que presentan, y atendiendo a la proporción en la que éstas aparecen.

#### **6.7.1. Información aportada por los profesores**

Si es necesario aunar en este apartado informaciones procedentes de dos fuentes diferentes—actuación en el aula de los sujetos y la reflexión de éstos sobre su actuación— es porque los profesores han verbalizado aspectos de gran valor para esta investigación sobre su actuación discursiva en el aula que han de ser considerados. Las informaciones que han aportado los cuestionarios, a los que fueron sometidos los profesores, afirman que su actuación discursiva en el aula varía dependiendo de la fase de la lección que esté transcurriendo. Por ello creemos necesario analizar qué es lo que sucede en las distintas fases, en cuanto a presencia/ausencia de modificaciones y relacionarlo con la información aportada por los profesores. Ya que sí ellos son conscientes de que existen variaciones ha de comprobarse si sus percepciones acerca de las posibles variaciones coinciden con su actuación.

Según las creencias manifestadas por los profesores, cuyo discurso ha sido objeto de estudio, en determinadas fases ellos son conscientes de que modifican su discurso. Antes de entrar a ver qué fases consideran los diferentes sujetos que son susceptibles de presentar

algún tipo de modificación, creemos necesario exponer algunas de sus reflexiones acerca de la estructura de una sesión de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores cuyo discurso está siendo analizado, no plantearon abiertamente en los cuestionarios qué consideraban que era una sesión de enseñanza-aprendizaje, pero sí que al hablar de su actuación discursiva en el aula expusieron ideas acerca de las diferentes secuencias que aparecen en ésta. Como se puede observar en el cuadro nº 77 no todos los profesores mencionaron alguna fase, ya que la preguntaba estaba relacionada con las posibles variaciones que sufría su actuación discursiva según la fase de la clase que estuviera transcurriendo. En la respuesta a esa pregunta esperábamos que mencionaran las diferentes fases o secuencias de una sesión de enseñanza y sus reflexiones acerca de su actuación discursiva en ella.

A continuación presentamos un cuadro en el que se recoge la información acerca de la presencia de diferentes fases en la sesión de enseñanza:

<b>Fases mencionadas por los profesores en sus cuestionarios</b>
P1: Presentación Gramatical (en oposición al resto de fases presentes en la sesión)
P2: Presentación Gramatical, Práctica, Discurso Social
P3: Presentación Gramatical, Instrucciones
P4: Presentación Gramatical
P5: Diferencia su forma de hablar dentro y fuera de clase
P6: Discurso Social diferente al discurso de clase
P7: Presentación Gramatical
P8: Presentación Gramatical, Práctica, Modelaje, Discurso Social
P9: Presentación, Discurso Social diferentes al discurso de fuera de clase
P10: Presentación Gramatical, Discurso Social

Cuadro 77. Fases que han sido mencionadas por los profesores en los cuestionarios

Los sujetos que explícitamente mencionaron alguna fase de la situación de enseñanza fueron ocho: los sujetos P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9 y P10. El resto de los sujetos a la hora de plantear cómo creían que era su actuación discursiva en el aula sólo hicieron distinción

acerca de cómo creían ellos que lo hacían "dentro" y "fuera del aula", sin añadir más, por lo que parece desprenderse de la información que aportaron que para ellos la lección se presenta como un todo homogéneo en cuanto al *input* al que están expuestos los alumnos. A continuación presentamos un ejemplo ilustrativo sobre cómo verbaliza uno de los profesores (el sujeto P6) este aspecto.

"Varía [la forma de hablar] si es una charla informal a si estás en el aula, realizando clase; pero la diferencia es pequeña yo creo; (...)"

Tras leer este fragmento puede pensarse que quizá en el aula no pueden darse situaciones que se aparten de los objetivos de enseñanza y puedan generar situaciones comunicativas similares a las que se producen en otras situaciones. Y, por otro lado, parece que para este profesor en el aula presenta un discurso homogéneo sin atender la secuencia de la sesión de enseñanza que esté desarrollándose.

A continuación presentamos parte de la información que aportaron los ocho profesores que sí hablaron de diferentes partes en la situación de enseñanza. Las fases que ellos han mencionado son las de Presentación Gramatical, Presentación de Vocabulario, Ejercicios, Instrucciones, Modelaje y Charla informal. La secuencia de la clase dedicada a la Corrección no ha aparecido como una fase independiente, sino que el único profesor que la ha mencionado (el sujeto P8), por la forma de hacerlo, parece que la contempla como integrada en las diferentes secuencias que estructuran la lección. Veamos cómo se refiere a ella.

"Suelo corregir los errores gramaticales y de vocabulario al final de la charla o del juego. Si es un desastre entonces sí interrumpo para clarificar cosas pero todo esto depende de los estudiantes y el ambiente de la clase (motivación, nivel, medios para la enseñanza, material, etc.)"

La información que ofrece este sujeto se acerca bastante a lo que se ha observado en las diferentes sesiones. La fase de Corrección se integra en otras fases, en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, hay que decir que su percepción sobre cómo corrige no se ha presentado en ninguna sesión.

A continuación intentaremos centrarnos en lo que han expuesto los diferentes sujetos acerca de las modificaciones en las distintas fases de la sesión de enseñanza-aprendizaje y las justificaciones para su presencia. Como se verá, en general, éstos afirman que si se modifica se debe a que ellos sienten la necesidad de asegurarse de que lo que está siendo presentado está siendo asimilado por los alumnos —en referencia a las fases de Presentación—; y porque, por otro lado, creen que es importante cerciorarse de que las instrucciones —en relación con la fase de Instrucciones— sean comprendidas, para que de esa forma los estudiantes puedan llevar a cabo los diferentes ejercicios o tareas.

Ellos afirman que en esas fases de la clase su discurso varía de diferentes formas: intentan moderar la velocidad, controlar el vocabulario utilizado, seleccionar estructuras sintácticas que no entrañen demasiada dificultad, etc.

Veamos a continuación cómo lo expone una de las profesoras, P1:

"Mi discurso **varía notablemente en las distintas fases** de la clase. Esto se acentúa en las clases de principiantes y se va perdiendo o difuminando a medida que sube el nivel de los estudiantes.

A nivel fonético, por ejemplo, el cambio es muy perceptible: en la **introducción gramatical** prefiero sacrificar la naturalidad y fluidez de la lengua en aras a una comprensión óptima. Pero **no ejerzo nunca ese control en otras fases** y voluntariamente utilizo la cadencia normal del nativo."

Como puede observarse al leer el fragmento anterior, los profesores parecen ser conscientes de las alteraciones que sufre su discurso. Del mismo modo que no les pasa desapercibido que esas alteraciones afectan de forma '*notable*' al discurso empleado por ellos. Además, también tienen una conciencia clara del porqué de sus modificaciones. Tal y como esta profesora afirma su discurso varía en función del nivel de los alumnos; y por otro lado, también varía según la fase de la clase. Según ella esa variación en su discurso se da sólo en la fase de Presentación Gramatical y nunca en otras fases de la clase. Parece que las alteraciones en su forma de hablar sólo son conscientes en la fase en la que ella se plantea como objetivo la presentación de contenidos formales. Además, ella está capacitada para exponer cuáles son las modificaciones que, según su opinión, sufre su discurso en esa fase, por lo que parece que éstas no se realizan de forma irreflexiva. Tras leer sus afirmaciones

creemos necesario recordar las modificaciones que presenta su discurso en la fase de Discurso Social que se desarrolla al inicio de su sesión.

Veamos de qué forma otro sujeto expone sus reflexiones sobre su actuación discursiva en el aula. El fragmento que presentamos a continuación pertenece a las respuestas dadas por el sujeto P9 en su cuestionario.

"En la **introducción** vocalizo más, controlo mucho la velocidad y el vocabulario, también utilizo mucho los gestos. En la **charla informal**, utilizo el vocabulario de forma menos controlada y las oraciones son más complejas. ¿Por qué? **Estoy convencida de que cada fase debe tener un discurso diferente.**"

Al leer el fragmento de esta profesora puede sorprende la rotundidad de sus afirmaciones; no parece tener ninguna duda al respecto: '*cada fase debe tener un discurso diferente*'. Parece, pues, que algunos profesores manejan la creencia de que la lengua a la que están expuestos los alumnos presenta características diferentes según cual sea el objetivo que éstos se hayan fijado.

Para esta profesora las modificaciones presentes en su discurso son necesarias y éstas varían atendiendo a las diferentes fases de la clase. También, al igual que el sujeto anterior, puede expresar cuáles son las modificaciones que afectan a su discurso, ella menciona la vocalización, la velocidad, el vocabulario, la complejidad de las frases. Siguiendo sus afirmaciones debe entenderse que si en la charla informal las '*oraciones son más complejas*', en el resto de las fases estas deben ser menos complejas.

Las reflexiones sobre su discurso expuesto por los sujetos hacen referencia —como ellos afirman—, principalmente, al ritmo, al vocabulario empleado, a la vocalización más clara o a aspectos relacionados con la complejidad sintáctica, no aparecen comentarios relacionados con las modificaciones que afectan a la interacción que se establece en el aula. Sus reflexiones parece que se centran en la oración, no llegan a traspasar esta unidad para llegar a los intercambios que se establecen con los alumnos o al discurso que se genera en el aula. Aunque sí que uno de los profesores ha hecho alusión al discurso, como el sujeto P5. Quizá no sea casual que estos sujetos se manifiesten acerca de su actuación sólo sobre la

unidad de la oración o la palabra —cuando hacen referencia al vocabulario—, a la vista de las transcripciones puede entenderse este proceder. También ésta podría ser la explicación del porqué los profesores en el aula no han planteado ninguna actividad que haya obligado a los alumnos a ir más allá de la oración. La idea que subyace a esta forma de pensar y de actuar parece estar relacionada con la formación de base recibida por los sujetos que les ha proporcionado una visión de la lengua parcelada.

Creemos que no es arriesgado proponer que las reflexiones que los sujetos han expuesto arrojan una valiosa información sobre las características presentes en sus discursos; por ello en el análisis de las modificaciones presentes en los discursos que han generado los profesores en las diferentes sesiones nos guiaremos por las creencias manifestadas por ellos sobre su actuación discursiva en el aula. Del mismo modo que también parece justificable dedicar un apartado de nuestra investigación al análisis de las modificaciones, teniendo en cuenta las diferentes fases que se suceden en la sesión de enseñanza-aprendizaje, ya que según las creencias de los profesores ese es un aspecto que debe tenerse en cuenta.

Siguiendo las informaciones proporcionadas por los profesores, nuestro análisis debe ir encaminado a corroborar si es verdad, tal y como ellos afirman, que las modificaciones varían en función de la fase que esté transcurriendo; y que las modificaciones que podremos encontrar serán las que estén relacionadas con el control del vocabulario, o con la complejidad de las estructuras utilizadas. De ser así, la mayor proporción de modificaciones presentes en sus discursos han de ser las relacionadas con el enunciado y no con la interacción.

### **6.7.2. Modificaciones presentes en las distintas fases en cada uno de los sujetos**

En este apartado se presentan las modificaciones presentes en cada una de las fases en los discursos de los diferentes sujetos. Para ello se hacen referencias al apéndice correspondiente a las transcripciones de los discursos de las sesiones grabadas; y a los cuadros en los que se recoge la información detallada sobre el número de modificaciones que cada sujeto ha realizado en cada una de las fases de su sesión, y el tanto por ciento que



eso supone sobre al total de las producciones realizadas en cada fase. Además, también se incluye en esos cuadros información acerca de los diferentes tipos de modificaciones que se han dado en cada una de las fases. En los cuadros se presentan todas las modificaciones vistas hasta ahora, es decir se considerarán tanto las que hacen referencia a la interacción como las referidas al enunciado —aunque los profesores apenas han hecho alusión a las primeras—.

### 6.7.2.1. Fases del discurso que presentan modificaciones

En el apartado 6.2.3.1. al analizar la estructura de las sesiones en las que se produjeron los discurso que están analizándose, se hizo referencia a cómo se habían ido configurando cada una de las sesiones a través de la sucesión de las diferentes secuencias o fases que las constituían. Ahora intentaremos analizar qué es lo sucedido, en cuanto a las modificaciones, en el interior de cada una de las fases, pero tomando como punto de referencia las sesiones en su conjunto.

Si se observa el cuadro nº 78 se puede constatar como las modificaciones han aparecido en todas las fases del discurso producido por los distintos sujetos, es decir, no hay ninguna fase en la que los sujetos no hayan producido discurso que presente algún tipo de modificación característica del habla del profesor a estudiantes con bajo nivel de competencia lingüística en la lengua meta. Y también hay que destacar el porcentaje tan elevado que representan las producciones con alguna modificación del total de cada uno de los discursos generados en las diferentes sesiones. Los números que aparecen en cada una de las celdas corresponden al tanto por ciento que representa esa modificación del total de las producciones realizadas por cada uno de los sujetos en esa fase.

<b>Modificaciones presentes en cada fase (en tantos por ciento)</b>							
<b>Profesor</b>	<b>Fases</b>						
	<b>DS</b>	<b>Mod</b>	<b>Ins</b>	<b>P.Gr</b>	<b>Pr. C</b>	<b>Cor.</b>	<b>P.Vo</b>
<b>P1</b>	72,22%	59%	60%	81,25%	69,11%		
<b>P2</b>		60,86%	100%	83,78%	64,44%		

<b>P3</b>	61,11%	60%	85,71%	40%	58,97%		41,17%
<b>P4</b>	41,93%		92,72%		44,57%	57,54%	
<b>P5</b>	30,76%		55,55%	57,54%	50%		
<b>P6</b>	31,57%		55,26%	80,12%	65,51%	72,46%	
<b>P7</b>			70,58%	60,66%	77,77%	64,91%	
<b>P8</b>			100%	77,77%	69,01%	48,38%	
<b>P9</b>			46,15%	39,77%	67,34%		95,83%
<b>P10</b>				42,85%			81,92%
<b>Valor</b>							
<b>Medio</b>	47,51	59,85	<b>73,99</b>	<b>62,63</b>	<b>62,96</b>	60,82	<b>73,15</b>

Cuadro 78. Modificaciones presentes en cada una de las fases de las diferentes sesiones.

A la vista del cuadro también es posible observar que las modificaciones se han dado en un número diferente en cada una de las fases. Veamos a continuación si ha habido algunas fases en las que la presencia de modificaciones ha sido mayor. Como puede apreciarse las fases en las que las modificaciones se han dado en un número mayor han sido las fases de Instrucciones, Presentación de Vocabulario, Práctica Controlada e Presentación de Gramática. Y las fases que presentan menor número de modificaciones han sido las fases de Discurso Social, Modelaje y Corrección.

Si se observa qué es lo que ha sucedido en cada una de las fases de los distintos discursos por un lado, puede apreciarse como en todos los casos los valores máximos, en cuanto a modificaciones realizadas, se han dado en las fases de Instrucciones, Presentación Gramatical, Presentación de Vocabulario y Práctica Controlada. Y, por otro lado, también puede observarse que en ninguno de los discursos se ha dado la circunstancia de que el porcentaje mayor de modificaciones se diera en las fases de Discurso Social, Modelaje o Corrección.

Queda claro, pues, que hay fases en las que las modificaciones se han dado en un porcentaje mayor que en otras en todos los discursos analizados. Por lo tanto puede afirmarse que hay fases de las sesiones de enseñanza-aprendizaje en las que el discurso ha presentado más modificaciones que en otras. Si se pone en relación la información que nos arroja el cuadro

anterior con las creencias sobre su propio discurso manifestadas por los sujetos cuyo discurso ha sido objeto de análisis, observaremos que, en casi todos los casos, éstas creencias coinciden con los datos extraídos del análisis de sus discursos.

Los sujetos que se prestaron para colaborar en este estudio, a través de cuestionarios, nos aportaron información sobre cuestiones relacionadas con la presencia de modificaciones en sus discursos en algún momento durante la clase —comparando su forma de hablar en el aula con la forma en la que lo hacen fuera de ésta— y, si era así, en qué momento lo hacían. Todos los sujetos coincidieron al afirmar que sí, que su forma de hablar experimentaba algún cambio cuando ellos entraban en el aula y debían interactuar con los estudiantes.

Parece, pues, que los profesores tienen una sensación clara sobre las alteraciones que sufre su forma de hablar en el aula y de lo diferente que ésta es del habla que ellos producen en otras situaciones comunicativas diferentes.

A continuación presentamos lo expuesto sobre este punto por el sujeto P5

"Creo que tengo dos formas de hablar diferente, una en clase con los estudiantes y otra, fuera de clase con mis compañeros."

Queda claro que el profesor es consciente de que domina dos variedades de lengua —por lo menos— según con quién esté interactuando, sus alumnos o cualquier otro posible interlocutor. Pero, además, la mayoría de los informantes también tiene la sensación de que su forma de hablar varía según la fase de la clase. Sólo se han presentado dos excepciones a esta afirmación, el sujeto P5 y el sujeto P6. El resto de profesores al hablar de las variaciones que sufre su discurso han mencionado alguna fase de la lección para ejemplificar lo que estaban diciendo. 8 de 10 sujetos han afirmado que en algún momento de la sesión ellos creían que era necesario modificar su forma de hablar (ver el apéndice que recoge la información acerca de los cuestionarios) para asegurarse la comprensión de los alumnos.

Tras este primer acercamiento a los datos que hacen referencia a la presencia de modificaciones en cada una de las fases ya puede preverse que la respuesta a la cuestión que se planteaba al inicio de este apartado es afirmativa, existen unas características propias que diferencia cada una de las fases. Como iremos viendo a lo largo de este capítulo no existe un *input* en la clase de lengua, sino que es posible que existan tantos como fases se presenten en el transcurrir de una sesión de enseñanza-aprendizaje.

#### **6.7.2.1.1. Fases que presentan mayor porcentaje de discurso modificado**

Si se observa el cuadro nº 78 puede apreciarse que no todas las fases presentan el mismo porcentaje de discurso modificado. Aunque la diferencia de producciones modificadas en cada una de las fases no es excesiva, sí que puede afirmarse que existe esa diferencia; y es, precisamente eso lo que induce a pensar que, posiblemente, en vez de continuar hablando de que el profesor de español como lengua extranjera presenta un discurso modificado en el aula, deberíamos, quizás, hablar de que el profesor modifica de distintas maneras su discurso en el aula atendiendo a las diferentes fases en que se puede descomponer una lección. Si eso fuese así, nos llevaría a afirmar que los alumnos no están expuestos a un *input* modificado de forma homogénea, sino que estos están expuestos a un *input* que varía en cuanto a la presencia de las modificaciones según la fase de la sesión de enseñanza-aprendizaje que esté transcurriendo.

Veamos a continuación, con mayor detenimiento, cuáles han sido las fases en las que se ha detectado mayor presencia de discurso modificado.

La fase de **Instrucciones** es la que contiene mayor porcentaje de modificaciones con relación a las producciones emitidas en cada una de las fases. Esta fase ha sido la que ha presentado un mayor porcentaje de modificaciones en cuatro sujetos (P2, P3, P4 y P8). Destacan los discursos de los sujetos de las sesiones P2 y P8, cuyos discursos aparecen modificados en un total del 100% de producciones; es decir, no han producido discurso no modificado. Les sigue la sesión del sujeto P4 que presenta un 92% de producciones modificadas en esa fase; y, en cuarto lugar está el discurso del sujeto P3 que presenta un

85% de su discurso modificado. Los sujetos P7, P1, P5 y P6 superan el 50% de discurso modificado en la fase de Instrucciones, finalmente, el sujeto P9 es el único que está por debajo del cincuenta por ciento con algo más del 46% de discurso modificado. Tal y como puede verse esta fase se destaca, en las sesiones analizadas, por la amplia presencia de modificaciones en el discurso. Lo que nos informa del alto grado de control que ejerce el profesor sobre su discurso en esa fase de la sesión.

Si se relacionan las modificaciones presentes en esa fase con la información aportada por los sujetos cuyo discurso se está analizando se deben destacar varios aspectos. En primer lugar, debe mencionarse que, aunque esta fase se haya presentado en nueve de los diez discursos analizados, tan sólo ha sido mencionada en los cuestionarios por un sujeto, P3. Además, hay que decir que el discurso de este sujeto, aunque se halla entre los cuatro citados como discurso que mayor porcentaje presenta de modificaciones, es el que las ha presentado en menor número. Con esta fase sucede algo similar a lo que sucede con la fase de Modelaje, pasa desapercibida para los profesores. En las sesiones en las que ésta ha sido incluida se ha presentado con unos límites claros, no dejando ninguna duda sobre su presencia; en cambio, los profesores al hablar de las clases centran sus reflexiones en las secuencias de Presentación o de Práctica, olvidando frecuentemente el resto de las fases presentes en una sesión.

Por lo tanto, además de ser la fase de Instrucciones una de las fases con mayor porcentaje de discurso modificado, parece que estas modificaciones pasan desapercibidas para los profesores. El que la mayoría de los profesores no mencionara esta fase puede interpretarse como que tanto la fase misma como las modificaciones que en ella se realizan no ocupan un lugar destacado en las reflexiones del profesor. De esta forma el fuerte control ejercido por los profesores sobre el *input* que proporcionan a los alumnos en esta fase parece totalmente inconsciente.

La segunda fase en cuanto a la presencia de modificaciones es la fase de **Presentación de Vocabulario**. Esta fase aparece en tres de los diez discursos analizados, y en dos de ellos el porcentaje de modificaciones es muy elevado. En el discurso del sujeto P9 llega casi al 96%

y en la del sujeto P10 casi al 82% de las producciones emitidas en esta fase. En la tercera sesión en la que ha estado presente ha sido en la del sujeto P3 que contiene algo más del 41% de producciones modificadas.

Lo que sucede en la fase de Presentación de Vocabulario sí que puede relacionarse con las afirmaciones de los profesores, ya que ellos al exponer sus reflexiones acerca de las fases de Presentación tenían una clara conciencia de que en estas fases modificaban su discurso para favorecer la comprensión.

En tercer lugar, en cuanto a presencia de modificaciones, se encuentra la fase de **Práctica controlada**. Esta fase ha aparecido en nueve de los diez discursos analizados y en las sesiones en las que se ha presentado en un porcentaje más elevado ha sido en las de los sujetos P7 (77,77%), P1 (69,11%) y P9 (67,34%). En las sesiones de los demás sujetos, en todos los casos, las producciones modificadas superan el 40% del total del discurso emitido.

La fase que aparece en cuarto lugar por el porcentaje de modificaciones presente en ella es la fase de **Presentación Gramatical**. Esta fase también se ha dado en nueve de las diez sesiones analizadas. Destacan por su elevado porcentaje de producciones modificadas las de los sujetos P2 (83,78%), P1 (81,25%) y P6 (80,12%). Las sesiones de los sujetos P8, P7 y P5 superan el 50%; y las de los sujetos P10, P3 y P9 están en torno al 40%.

Acercas de esta fase podría repetirse lo expuesto para la fase de Presentación de Vocabulario, los profesores en las fases de presentación ejercen un control sobre su *input* que parece fruto de la reflexión: Los datos extraídos del análisis de las transcripciones coinciden con las informaciones proporcionadas por los sujetos que han colaborado en esta investigación. Como podrá verse a continuación, ellos, a través de sus cuestionarios, manifestaron que el habla que producían durante esta fase era susceptible de sufrir modificaciones.

### **A. Presencia de modificaciones en cada una de las fases y su relación con las creencias de los sujetos**

Los 8 sujetos que han mencionado alguna fase para ejemplificar en qué momento de la sesión de enseñanza-aprendizaje ellos hablaban de forma diferente, han nombrado la fase de Presentación Gramatical. Por lo que parece que existe la creencia, entre estos sujetos, de que en esta secuencia de la lección es fundamental ser comprendido, y para cumplir ese objetivo ellos, si es necesario, modifican su forma de hablar.

Esta creencia manifestada por los sujetos —que en la fase de Presentación Gramatical es necesario ejercer algún tipo de modificación en el discurso— sorprende un poco al compararla con los datos resultantes de nuestro análisis. En los datos ha podido verse que en esta fase todos los sujetos han modificado su discurso, y además lo han hecho en un porcentaje elevado; esta es la conclusión que puede extraerse si no comparamos las modificaciones presentes en esta fase con las que se han producido en el resto de las fases. Pero si comparamos la presencia de modificaciones en las distintas fases, puede apreciarse que la fase de Presentación Gramatical es la que presenta un porcentaje mayor en tan sólo tres sujetos: en P1, P5 y P6 —recordemos que esta fase se ha dado en nueve de las diez sesiones grabadas—. Es decir, no coincide la idea existente entre los profesores con sus actuaciones discursivas.

Otros dos sujetos que también nombraron esa fase —Presentación— en los cuestionarios fueron los sujetos P3 y P9. El sujeto P3, en su cuestionario, mencionó además la fase de Instrucciones y la sitúa al mismo nivel que la de Presentación Gramatical en cuanto a modificaciones. Y, por último, el sujeto P9 hizo referencia a la fase de Presentación de forma amplia, refiriéndose tanto a la de contenidos gramaticales como léxicos. Por lo que este sujeto, al igual que anterior, sitúa a ambas en un mismo nivel.

Parece, pues, que esa idea acerca de la necesidad de modificar el discurso especialmente en la fase de Presentación Gramatical no tiene una correspondencia clara con las actuaciones discursivas de los sujetos observados.

El resto de fases presentes en la sesión de enseñanza aprendizaje apenas han sido mencionadas por los profesores. El sujeto P2 aludió a la fase de Práctica para decir que en ella ya no ejercía un control tan fuerte como lo hacía sobre la fase de Presentación Gramatical:

"Voy reduciendo esa 'claridad' al mismo ritmo que avanza la clase, incorporo más elementos en la fase de práctica semicontrolada... , pero muy pocas veces olvido estas 'técnicas' con los principiantes(...)."

Es destacable en el fragmento del sujeto P2 el término que él utiliza para referirse a las características de su discurso cuando interactúa con alumnos principiantes, ella utiliza el término 'técnicas'. Esta profesora entiende las modificaciones como un conjunto de técnicas de las que ella se sirve para poder mantener la comunicación con el grupo clase. Si se resalta el término empleado por la profesora es porque la palabra 'técnicas' parece responder a la aplicación de algo aprendido y nos consta que por la formación que ha recibido en ningún momento se le ha instruido sobre cuáles son las técnicas que pueden facilitar la interacción en el aula con extranjeros de bajo nivel de competencia lingüística. Esas 'técnicas' a las que alude esa profesora deben interpretarse como el conjunto de estrategias que los profesores van adquiriendo durante su experiencia profesional.

Si se comparan los datos presentados en el cuadro nº 78 con las ideas manifestadas por los sujetos sobre su discurso, puede afirmarse que las creencias 'explícitas' de los profesores sobre su actuación discursiva no coincide con la información que nos aportan las transcripciones de sus discursos. En general, se aprecia un desequilibrio entre las fases en los que ellos consideran que deberían aparecer producciones modificadas y las que presentan el mayor porcentaje de modificaciones. De todo ello puede deducirse que los profesores informantes dan una importancia mayor a las dos fases de Presentación que al resto, ya que son las mencionadas en sus cuestionarios. Igual que puede afirmarse que existe una preocupación manifiesta por ser comprendidos en esa fase y que si para ello es necesario alterar su forma natural de hablar no dudan en hacerlo.



#### **6.7.2.2. Modificaciones presentes en las distintas fases en cada uno de los discursos**

En el estudio de los discursos que forman parte de la muestra no se ha partido de la idea de que las modificaciones presentes en cada una de las fases en los distintos discursos analizados sean similares. Sí que tras un primer acercamiento a los datos pensamos que en algunas fases cabría prever mayor presencia de modificaciones que en otras. Pero no sucede lo mismo con el tipo de modificaciones que se han realizado en cada una de las fases.

Si las expectativas, como investigadores, son diferentes, esto se debe a que las fases son pocas en relación con las modificaciones. Es por ello que durante las transcripciones y la caracterización de las modificaciones ya pudo apreciarse que se encontrarían diferencias cuantitativas en las fases con relación a las modificaciones. Pero, por el contrario, no se pudo apreciar la relación existente entre los diferentes tipos de modificaciones y las fases presentes en cada una de las sesiones.

En este apartado se intenta dar cuenta de las modificaciones presentes en cada fase; es decir, qué tipo de modificaciones son las que se han realizado en cada fase. Todo ello con el objetivo de ver si en alguna de las fases puede hablarse de una mayor presencia de un tipo determinado de modificación, o si por el contrario, esto no ha sido así. También es posible que nos encontremos con que en cada uno de los discursos de los diferentes sujetos la mayor presencia de una modificación no se corresponda con lo que sucede en la misma fase del discurso de otro sujeto diferente; si esto ocurriera nos llevaría a afirmar que existen discursos que se caracterizan por una presencia mayor de modificaciones de un tipo —por ejemplo interaccional— frente al otro—modificaciones que afectan al enunciado—.

##### **6.7.2.2.1. Aspectos comunes en las modificaciones presentes en cada una de las fases en los distintos discursos**

En este apartado se comparan los diez discursos que componen la muestra para ver si hay aspectos comunes y, si los hubiera, ver cuáles son. En segundo lugar analizamos cada uno de los discursos para ver cuáles han sido las modificaciones que se han dado en cada una de

las fases con el objeto de intentar caracterizarlos en función de las modificaciones existentes en cada una de las fases.

A continuación presentamos un cuadro de los que se han utilizado para agrupar la información sobre las modificaciones presentes en cada sesión para que quede claro cómo deben ser interpretados los datos que contienen.

<b>Modificación</b>	<b>DS()</b>	<b>Mod()</b>	<b>Ins()</b>	<b>P.Gr()</b>	<b>Pr.C()</b>	<b>P.Vo ()</b>	<b>Total</b>
Ref							
PC							
RT							
RP							
Repr							
Repr+Amp							
Repr+Cor							
Repr+Res							
O. Inc							
Pro+							
Pro-							
Vbo							
Sub							
Def							
Sin							
Ant							
Trad							
Calco							
Total							

Cuadro 79. Cuadro ilustrativo de los cuadros que contienen las modificaciones presentes en cada sesión.

Cada cuadro informa en primer lugar, de la sesión a la que hace referencia, de las producciones emitidas por el profesor y de las emitidas por los estudiantes. En segundo lugar en el eje horizontal se aporta la información sobre cada una de las fases presentes en esa sesión y en el eje vertical sobre las modificaciones que se han detectado. En el eje horizontal, al lado de cada una de las abreviaciones utilizadas para denominar las fases

aparece un paréntesis en el que se incluirá el número de producciones que el profesor ha emitido en esa fase con el objetivo de que se pueda apreciar la proporción existente entre las producciones emitidas y las que han presentado algún tipo de modificación. Si se observa el eje vertical, se verá que en éstas se han incluido 18 modificaciones. De estas 18, las 8 que aparecen en primer lugar hacen referencia a modificaciones interaccionales o conversacionales; mientras que las 10 restantes pertenecen a modificaciones lingüísticas o que se dan en el interior del enunciado.

A continuación cuando se observen los cuadros en los que se recoge el porcentaje de modificaciones presente en cada fase, podrá apreciarse como, en la mayoría de los casos, el porcentaje más elevado de discurso modificado se da en las primeras 8 líneas de la parrilla y en la primera línea que hace referencia a las modificaciones que afectan al enunciado —la Oración incompleta—. Por lo que como aspecto común a todos los discursos generados en las diferentes sesiones de enseñanza-aprendizaje hay que destacar que el mayor porcentaje de modificaciones se ha presentado en las que afectan a la interacción. En este punto hay que decir algo similar a lo que apuntábamos líneas más arriba, los discursos han presentado modificaciones con mayor frecuencia en los aspectos que apenas han sido mencionados por los profesores en los cuestionarios; en cambio los fenómenos a los que ellos les han dado mayor importancia, se han presentado también, pero en menor número.

#### **6.7.2.2.2. Aspectos diferenciadores en las modificaciones presentes en cada una de las fases en los distintos discursos**

En este apartado se revisan a los datos con el objetivo de ver cuáles son las características de los discursos generados en cada sesión por el profesor que los diferencia del resto de sesiones. Ya que como se ha mencionado anteriormente no todas las modificaciones han estado presentes en igual número en todos los sujetos. Para poder ver mejor esas diferencias, en este punto, se analiza cada uno de los discursos por separado, a diferencia de como se ha ido haciendo hasta este momento.

Ya puede adelantarse que las diferencias que se encuentren en los discursos de las diferentes sesiones no van a poder configurar estos discursos de forma muy diferente, ya que aunque existen diferencias, éstas no son tantas como para poder hablar de discursos con características muy alejadas. A continuación podrá observarse que las modificaciones existen en todos los discursos (aunque en presencia desigual, los porcentajes de modificaciones oscilan entre el 49,12% en la sesión del sujeto P3 al 80,40% de la a sesión del sujeto P10) y en todas las fases en las que se han estructurado las diferentes sesiones. Además también podrá observarse que, en general el porcentaje que representan las modificaciones en el total del discurso generado por cada uno de los sujetos tampoco es muy diferente; por lo que se comentan aquellos datos que se alejan de los valores medios, ya que son éstos los que nos pueden aportar alguna luz acerca de las características propias de ese discurso. Es decir, se van a tener en cuenta en el siguiente análisis los aspectos que más resaltan de cada uno de los discursos; por un lado, las fases que mayor porcentaje de discurso modificado han presentado; y, por otro lado el tipo de modificación que se ha dado en un mayor porcentaje en el mayor número de fases. De esta forma, en algunos casos — como se verá a continuación— se repite la misma información en los diferentes discursos generados.

### **A. Sesión del sujeto P1**

Recuérdese que en la sesión del sujeto P1 se han desarrollado 5 fases diferentes: Discurso social, Modelaje, Instrucciones, Presentación gramatical y Práctica controlada, tal y como puede apreciarse en el cuadro ( ver cuadro nº 80 ) que se presenta a continuación. El discurso modificado representa en esta sesión el 70,27% del total del discurso generado por este sujeto. También, si se observa el cuadro, en el que se recoge toda la información pertinente acerca de las modificaciones, puede verse como las fases que mayor porcentaje de discurso modificado han presentado han sido las fases de P. Gramatical y la de Discurso social; seguidas, por este orden, de la de Pr. controlada, Instrucciones y Modelaje.

<b>Modificación</b>	<b>DS(18)</b>	<b>Mod(22)</b>	<b>Ins(35)</b>	<b>P.Gr(48)</b>	<b>Pr. C(136)</b>	<b>P.Vo</b>	<b>Total</b>
Ref	3 (16,66%)	1 (4,54%)	3 (8,57%)	6 (12,25%)	19 (13,97%)		32
PC	3 (16,66%)	3 (8,57%)	10 (28,57%)	12 (25%)	23 (16,91%)		51
RT	1 (5,55%)				3 (2,20%)		4
RP		4 (18,18%)	1 (2,85%)	7 (14,58%)	5 (3,67%)		17
Repr	1 (5,55%)			1 (2,08%)	13 (9,62%)		15
Repr+Amp			1 (2,85%)		3 (2,20%)		4
Repr+Cor			1 (2,85%)				1
Repr+Res					1 (0,73%)		1
O. Inc	4 (22,22%)		1 (2,85%)	7 (14,58%)	11 (8,08)		23
Pro+			1 (2,85%)	3 (6,25%)			4
Pro-							
Vbo	1 (5,55%)		2 (5,71%)		10 (7,35%)		13
Sub			1 (2,85%)	1 (2,08%)	2 (1,47%)		4
Def		4 (18,18%)		1 (2,08%)	2 (1,47%)		7
Sin				1 (2,08%)	1 (0,73%)		2
Ant					1 (0,73%)		1
Trad		1 (4,54%)					1
Calco							
Total	13 (72,22%)	13 (59%)	21 (60%)	39 (81,25%)	94 (69,11%)		182 70,27%

Cuadro 80. Modificaciones presentes en el discurso de P1

A la vista de los datos sorprende, pues, que este profesor ejerza un control mayor sobre su discurso en la fase de Presentación y explicación de los objetivos de enseñanza de esa sesión y en la de Discurso Social. Antes de iniciar esta investigación esperábamos que si se presentaban modificaciones en los diferentes discursos, éstas se movieran sobre un eje en el que en un lado se situarían las fases de Presentación de contenidos y en el otro extremo la fase de Discurso Social. Parecía que lo previsible, tras la lectura de los cuestionarios de los profesores, era que éstos en la fase de Discurso social presentaran muestras de lengua sin apenas modificaciones. Pero, si se vuelve a la transcripción de la sesión del sujeto P1 y se leen las producciones pertenecientes a la fase de DS, se apreciará lo difícil que puede llegar a entablar una conversación con un estudiante cuando éste posee conocimientos mínimos de

la lengua meta. Por ello el profesor se ve obligado a desplegar una serie de estrategias, en su discurso, que eviten el bloqueo comunicativo con el alumno.

A continuación, tras estas dos fases, se encuentra la fase de Pr. controlada en cuanto a presencia de modificaciones. Esto ya no es tan sorprendente, como se ha visto ésta es una de las fases que se caracteriza, en el total de sesiones, por presentar mayor número de modificaciones.

Si se mira el cuadro anterior (ver cuadro 80) para comprobar cuáles son las modificaciones que se han presentado en un porcentaje mayor en la sesión del sujeto P1, puede observarse que éstas han sido las que afectan, en general, al tipo de interacción que se ha establecido en el aula, superando a las que afectan al enunciado, si se exceptúa la modificación Oración. incompleta. La modificación que se ha presentado en todas las fases con valores mayores en el discurso de este sujeto ha sido la de Pregunta de comprobación. Ésta ha estado presente en todas las fases, a diferencia de otras modificaciones. A continuación se ha presentado la modificación Reformulación que ha estado presente en tres fases, las de DS, Ins y Pr.C.

Puede decirse que el discurso de este sujeto se caracteriza por ejercer mayor control sobre las fases de DS e P.Gr y por la presencia de la modificación de pregunta de comprobación con una frecuencia más elevada que el resto de modificaciones.

### **B. Sesión del sujeto P2**

A continuación se analizan los aspectos resaltables de la sesión del sujeto P2. El discurso modificado alcanza en esta sesión el 73,89% del total del discurso generado por éste. Además este discurso presenta características diferentes al discurso visto líneas más arriba. La sesión de este sujeto se desarrolló en cuatro fases, como puede apreciarse en el siguiente cuadro (ver cuadro nº 81). De éstas las que han presentado mayor porcentaje de modificaciones han sido las de Ins y las de P. Gr. En este caso vuelve a estar presente la fase de P. Gr como fase sobre la que se ha ejercido un gran control. Pero, hay que destacar que en la fase de Ins las modificaciones alcanzan al total del discurso generado por el

profesor en esa fase. A estas dos fases les siguen las de Pr.C y, por ultimo, la de Mod que superan las dos el 60% de producciones con algún tipo de modificación.

Modificación	DS	Mod(23)	Ins(16)	P.Gr(74)	Pr. C(90)	P.Vo	Total
Ref				2 (2,7%)	2 (2,22%)		4
PC		1 (4,34%)	1 (6,25%)	6 (8,1%)	4 (4,45%)		12
RT		1 (4,34%)		2 (2,7%)			3
RP		1 (4,34%)	5 (31%)	4 (5,4%)	1 (1,11%)		11
Repr				2 (2,7%)	2 (2,22%)		4
Repr+Amp					1 (2,22%)		1
Repr+Cor					1 (2,22%)		1
Repr+Res							
O. Inc		4 (17,39%)	5 (31,25%)	14 (18,91%)	45 (50%)		68
Pro+		1 (4,34%)		2 (2,7%)	1 (2,22%)		4
Pro-			1 (6,25%)	10 (13,5%)	1 (2,22%)		12
Vbo		3 (13,03%)	2 (12,5%)	16 (21,62%)			21
Sub		3 (13,04%)	1 (6,25%)	3 (4,28%)			7
Def			1 (6,25%)				1
Sin							
Ant							
Trad							
Calco				1			1
Total		14 (60,86%)	16 (100%)	62 (83,78%)	58 (64,44%)		150 73,89%

Cuadro 81 Modificaciones presentes en el discurso de P2

A la vista del cuadro puede apreciarse, que al igual que en el caso anterior la modificación que ha estado presente en las cuatro fases y en mayor número ha sido la de Oración Incompleta. Y en esta sesión hay que destacar, que a diferencia del resto, también predomina otro tipo de modificación de las que se producen en el nivel del enunciado, la modificación que afecta a los enunciados cuyas formas verbales han sido elididas.

El discurso de esta sesión se aleja de las características presentes en el resto. Recuérdese, por ejemplo, como se desarrolló la fase de Pr.C, el profesor había establecido unas rutinas

en el aula que le permitían que el desarrollo de algunas actividades se realizaran con un lenguaje casi críptico. Es por ello, por la posibilidad de comunicarse con los alumnos con muy pocos elementos léxicos, que su discurso presenta más modificaciones que afectan al enunciado que los del resto de sujetos cuyo discurso esta siendo analizado.

El discurso de este sujeto se caracteriza por ejercer un mayor control en las fases de Ins y en la de P. Gr; y por presentar modificaciones que afectan al enunciado al contrario de lo que sucede en los discursos del resto de sus compañeros.

### **C. Sesión del sujeto P3**

La sesión del sujeto P3 se caracteriza por presentar seis de las siete fases en su desarrollo que se están teniendo en cuenta en este análisis. El total del discurso modificado a lo largo de las diferentes sumas representa el 49,12% del total del discurso. Esta sesión es la que ha presentado menor proporción de discurso modificado si se compara con el resto. Las fases que han presentado mayor porcentaje de discurso modificado han sido las de Instrucciones y la de Discurso social, por ese orden, seguidas de la fase de Modelaje. En esta sesión la fase de Presentación gramatical ha ocupado el cuarto lugar en cuanto a la presencia de modificaciones. Veamos a continuación el cuadro (ver cuadro nº 82) en que se recoge la información sobre esta sesión.



<b>Modificación</b>	<b>DS(18)</b>	<b>Mod(5)</b>	<b>Ins(7)</b>	<b>P.Gr(85)</b>	<b>Pr. C(39)</b>	<b>P.Vo(17)</b>	<b>Total</b>
Ref	2 (11,11%)			3 (3,52%)	2 (5,12%)	1 (5,88%)	8
PC		1 (20%)		5 (5,88%)		1 (5,88%)	7
RT	1 (5,55%)			3 (3,52%)	1 (2,56%)		5
RP				7 (8,23%)	7 (17,94%)	1 (5,88%)	15
Repr	1 (5,55%)			4 (4,70%)	2 (5,12%)		7
Repr+Amp	1 (5,55%)			3 (3,52%)			4
Repr+Cor							
Repr+Res							
O. Inc	4 (22,22%)			6 (7,05%)	5 (12,82%)	2 (11,76%)	17
Pro+	1 (5,55%)				4 (10,25%)		5
Pro-			4 (57,14%)	2 (2,35%)			6
Vbo	1 (5,55%)		1 (14,23%)	1 (1,17%)			3
Sub		2 (40%)			2 (5,12%)		4
Def			1 (14,23%)				1
Sin							
Ant							
Trad							
Calco						2 (11,76%)	
Total	11 (61,11%)	3 (60%)	6 (85,71%)	34 (40%)	23 (58,97%)	7 (41,17%)	84
							49,12%

Cuadro 82. Modificaciones presentes en el discurso de P3

Si observamos el cuadro puede observarse que, al igual que en las sesiones anteriores, la modificación que se ha presentado con mayor porcentaje ha sido la de Oración incompleta, que ha estado presente en cuatro fases, en las de P.Gr, Pr.C, DS, e P.Vo. En segundo lugar se ha presentado la modificación que hace referencia a la Repetición parcial de un enunciado que se ha dado en dos fases, en la de P. Gr y en la de Pr. C. El resto de las modificaciones que han aparecido en mayor porcentaje han sido las de Pregunta de comprobación, las que hacen referencia al uso de los pronombres (ya sea por su uso abusivo o por la falta de éstos) y los calcos.

La sesión de este sujeto se caracteriza por que en ella la presencia de los distintos tipos de modificaciones se ha dado de forma equilibrada. Si en otros casos como podrá apreciarse han predominado o bien las que afectan a la interacción, o bien las que afectan al enunciado, el discurso de este sujeto no presenta preferencias por ningún tipo (sin tener en cuenta como se ha dicho para casos anteriores la modificación denominada Oración incompleta..

#### **D. Sesión del sujeto P4**

Recuérdese que, como ya ha quedado dicho en otros apartados, la sesión del sujeto P4 se caracteriza por no presentar la fase de Presentación gramatical —aunque se hubiese previsto—, a diferencia del resto de sesiones. El discurso modificado en esta sesión representa el 58,90% del discurso generado por el sujeto P4. Las fases que están presentes en esta sesión son cuatro: DS, Ins, Pr.C y Corr. De estas fases, la que han presentado mayor porcentaje de modificaciones han sido las de Ins y la de Corr. Hay que destacar que en la fase de Ins las modificaciones alcanzan el 92,72% del total de producciones emitidas en esa fase. En el resto de fases las producciones que presentan algún tipo de modificación rondan el 40% del total. Véase el cuadro (ver cuadro nº 83) que ilustra lo que está exponiéndose.

<b>Modificación</b>	<b>DS(31)</b>	<b>Mod</b>	<b>Ins(55)</b>	<b>P.Gr</b>	<b>Pr. C(83)</b>	<b>Corr(106)</b>	<b>P.Vo</b>	<b>Total</b>
Ref	4 (12,90%)		13 (23,63%)		3 (3,61%)	2 (1,88%)		22
PC	3 (9,67%)		19 (34,54%)		4 (4,81%)	7 (6,60%)		33
RT	1 (3,22%)		3 (5,45%)		1 (1,20%)	2 (1,88%)		7
RP	1 (3,22%)		4 (7,27%)		2 (2,40%)	2 (1,88%)		9
Repr	1 (3,22%)				7 (8,43%)	9 (8,49%)		17
Repr+Amp					2 (2,40%)	2 (1,88%)		4
Repr+Cor						1 (0,94%)		1
Repr+Res								
O. Inc.	2 (6,45%)		7 (12,72%)		11 (13,25%)	32 (30,18%)		52
Pro+	1 (3,22%)					1 (0,94%)		2
Pro-			2 (3,63%)		1 (1,20%)	2 (1,88%)		5
Vbo			2 (3,63%)		3 (3,61%)			5
Sub			1 (1,81%)		3 (3,61%)			4
Def						1 (0,94%)		1
Sin								
Ant								
Trad								
Calco								
Total	13 (41,93%)		51 (92,72%)		37 (44,57%)	61 (57,54%)		162 58,90%

Cuadro 83. Modificaciones presentes en el discurso de P4

A la vista del cuadro anterior puede apreciarse que al igual que en los discursos de las sesiones anteriores el tipo de modificación presente en mayor porcentaje ha sido el de Oración incompleta, que ha estado presente en las cuatro fases que se han desarrollado en esa sesión. A continuación, en cuanto a su presencia, le sigue la fase de Pregunta de comprobación, que también ha aparecido en las cuatro fases; después se encuentran las modificaciones que afectan a la Reformulación y a la Reproducción.

En esta sesión, como puede observarse, las modificaciones que afectan al enunciado se han dado en una proporción mucho menor que las que afectan a la interacción. Esta característica también podrá observarse en las sesiones que se comentarán a continuación.

El discurso de esta sesión se caracteriza, pues, por presentar como fases sobre las que se ha ejercido un mayor control a la fase de Instrucciones y a la de Corrección. Y si se atiende a las modificaciones que han aparecido con mayor frecuencia son, en primer lugar, Oración incompleta, seguida de Preguntas de Comprobación. Y, por último si se tiene en cuenta el tipo de modificación, las que afectan a la interacción y las que afectan al enunciado, han predominado las que afectan a la interacción.

### **E. Sesión del sujeto P5**

La sesión del sujeto P5 se ha estructurado en torno a cuatro fases, la de DS, Ins, P.Gr y Pr.C. La suma de las modificaciones que se han dado en ellas nos aporta el siguiente dato, el discurso modificado representa el 51,61% del total del discurso modificado. De las cuatro fases que han aparecido, las que han presentado mayor porcentaje de discurso modificado han sido, por este orden, la de P. Gr y la de Ins, seguidas de la de Pr.C, y por último la de DS. Las modificaciones presentes en las tres primeras fases están entre el 50% y el 58%, mientras que las que aparecen en la fase de DS no llegan al 31% del discurso producido en esa fase. De forma que se aprecia claramente un control mayor en las fases de Instrucciones, Presentación y Práctica que no en la de Discurso Social. Veamos el cuadro en el que se recoge esta información (véase cuadro nº 84)

<b>Modificación</b>	<b>DS(26)</b>	<b>Mod</b>	<b>Ins(9)</b>	<b>P.Gr(106)</b>	<b>Pr. C(76)</b>	<b>Corr</b>	<b>P.Vo</b>	<b>Total</b>
Ref	3 (11,53%)			6 (5,66%)	6 (7,89%)			15
PC	2 (7,69%)		1 (11,11%)	5 (4,71%)	3 (3,94%)			11
RT					5 (6,57%)			5
RP				7 (6,60%)	4 (5,26%)			11
Repr				9 (8,49%)	2 (2,63%)			11
Repr+Amp	1 (3,84%)			7 (6,60%)	1 (1,31%)			9
Repr+Cor								
Repr+Res								
O. Inc.	2 (7,69%)		2 (22,22%)	13 (12,26%)	7 (9,21%)			24
Pro+			1 (11,11%)	2 (1,88%)	2 (2,63%)			5
Pro-				4 (3,77%)	1 (1,31%)			5
Vbo				7 (6,60%)	4 (5,26%)			11
Sub								
Def				1 (0,94%)				1
Sin								
Ant								
Trad								
Calco			1 (11,11%)					1
Total	8 (30,76%)		5 (55,55%)	61 (57,54%)	38 (50%)			112 51,61%

Cuadro 84. Modificaciones presentes en el discurso de P5

Si se observa el cuadro anterior, atendiendo a las distintas modificaciones presentes en cada fase, destaca de nuevo la presencia de la Oración incompleta que supera en porcentaje al resto de modificaciones, además de estar presente en todas las fases. Otra modificación que también aparece en todas las fases, aunque no en el porcentaje más elevado en las que aparece, es la de Pregunta de comprobación. Las modificaciones que han estado presentes en menor número de fases han sido las de Repetición total y Definición, en una fase. El resto de las modificaciones se ha presentado de forma más o menos equilibrada en las diferentes fases y sobre el porcentaje en el que han aparecido destacan las modificaciones interaccionales que superan a las del enunciado.

Puede decirse que este discurso se caracteriza porque el sujeto P5 ha ejercido mayor control sobre las fases de P. Gr y de Ins que sobre el resto; y por presentar como modificaciones que han aparecido en mayor porcentaje la Oración incompleta y las que afectan al desarrollo de la interacción.

#### **F. Sesión del sujeto P6**

A continuación se revisará la sesión del sujeto P6 con el objeto de analizar las modificaciones presentes en ésta. Del total del discurso generado por este sujeto el discurso que aparece modificado de alguna forma representa el 72,92%. Las fases que han presentado mayor porcentaje de modificaciones han sido las de Presentación. Gramatical y la de Corrección, en ese orden. Recuérdese que en esta sesión se desarrollaron 5 fases, las de DS, Ins, P.Gr, Pr.C y Corr. Veamos a continuación el cuadro que recoge la información más relevante acerca de esta sesión (véase el cuadro nº 85)

<b>Modificación</b>	<b>DS(19)</b>	<b>Mod</b>	<b>Ins(38)</b>	<b>P.Gr(166)</b>	<b>Pr. C(29)</b>	<b>Corr(69)</b>	<b>P.Vo</b>	<b>Total</b>
Ref	1 (5,26%)		6 (15,78%)	11 (6,62%)	3 (10,34%)	2 (2,89%)		23
PC	1 (5,26%)		4 (10,52%)	16 (6,63%)	1 (3,44%)	2 (2,89%)		24
RT			2 (5,26%)	9 (5,42%)	1 (3,44%)	1 (1,45%)		13
RP	1 (5,26%)		1 (2,63%)	8 (4,81%)	3 (10,34%)	4 (5,79%)		17
Repr	1 (5,26%)		1 (2,63%)	11 (6,62%)	4 (13,79%)	7 (10,14%)		24
Repr+Amp				3 (1,80%)		1 (1,45%)		4
Repr+Cor						6 (8,69%)		6
Repr+Res								
O. Inc	2 (10,52%)		1 (2,63%)	47 (28,31%)	6 (20,68%)	23 (33,33%)	9	79
Pro+			1 (2,63%)	5 (3,01%)				6
Pro-			2 (5,26%)	2 (1,20%)		1 (1,45%)		5
Vbo			1 (2,63%)	12 (7,22%)		1 (1,45%)		14
Sub								
Def				9 (5,42%)	1 (3,44%)	2 (2,89%)		12
Sin			1 (2,63%)					1
Ant								
Trad			1 (2,63%)					1
Calco								
Total	6 (31,57%)		21 (55,26%)	133 (80,12%)	19 (65,51%)	50 (72,46%)		229 72,92 %

Cuadro 85. Modificaciones presentes en el discurso de P6

A la vista del cuadro anterior puede apreciarse que las modificaciones que se ha presentado en un porcentaje mayor es la de Oración Incompleta, presente en cuatro de las cinco fases en torno a las que se ha estructurado esa sesión. A continuación, en cuanto a modificaciones con mayor presencia en las fases, se encuentran las de Pregunta de comprobación y la de Reformulación. Además de éstas, también hay otras modificaciones que se han presentado en las cinco fases pero en menor porcentaje, las de Reproducción y las de Repetición total. El resto de modificaciones se han presentado en menos fases y en un porcentaje menor. Por lo que igual que comentábamos para sesiones anteriores, las modificaciones más frecuentes son las que afectan a la interacción.

Puede decirse, pues que el discurso del sujeto P6 se caracteriza ejercer un mayor control en las fases de P.Gr y en la de Corr y por el predominio de las modificaciones que afectan a la forma cómo se ha desarrollado la interacción que no al enunciado. Y vale aquí o que se ha dicho para otras sesiones sobre la modificación denominada Oración incompleta.

### G. Sesión del sujeto P7

La sesión del sujeto P7 se ha estructurado en torno a cuatro fases, la fase de Instrucciones, la de P.Gr, la de Pr.C y la de Corr. Las modificaciones presentan en las cuatro fases alcanzan el 68,64% del total del discurso generado por este sujeto. De estas cuatro fases las que han presentado un mayor porcentaje de discurso modificado han sido la de Pr.C y las Ins, en ese orden, seguidas de la fase de Corr y de la de P. Gr (ésta aparece en último lugar). Veamos el cuadro que se presenta a continuación y que presenta esta información.

Modificación	DS	Mod	Ins(17)	P.Gr(75)	Pr. C(36)	Corr(57)	P.Vo	Total
Ref			2 (11,76%)	10 (13,33%)				12
PC			3 (17,64%)	9 (12%)				12
RT								
RP			3 (17,64%)	8 (10,66%)	2 (5,55%)			13
Repr				1 (1,33%)	6 (16,66%)	7 (12,28%)		14
Repr+Amp				2 (2,66%)	2 (5,55%)			4
Repr+Cor				1 (1,33%)		1 (1,75%)		2
Repr+Res								
O. Inc			1 (5,88%)	7 (9,33%)	16 (44,44%)	28 (49,12%)		52
Pro+				2 (2,66%)		1 (1,75%)		3
Pro-			1 (5,88%)	1 (1,33%)				2
Vbo			1 (5,88%)	3 (4%)	1 (2,77%)			5
Sub				2 (2,66%)				2
Def			1 (5,88%)	3 (4%)	1 (2,77%)			5
Sin				1 (1,33%)				1
Ant								
Trad								
Calco								



Total			12 (70,58%)	50 (60,66%)	28 (77,77%)	37 (64,91%)		127 68,64%
-------	--	--	-------------	-------------	-------------	-------------	--	---------------

Cuadro 86. Modificaciones presentes en el discurso de P7

A la vista del cuadro anterior pueden comentarse otros aspectos relacionados con las modificaciones presentes en el discurso generado en esa sesión por el profesor. La única modificación que ha estado presente en las cuatro fases en esta sesión ha sido la de O. incompleta, por lo que también en esta sesión ha de decirse que ésta ha sido la que ha aparecido en mayor porcentaje, respecto al resto de modificaciones. A continuación, en cuanto a su presencia, se encuentra la modificación que hace referencia a las Reproducciones emitidas por el profesor, seguida por la Repetición Parcial, presentes ambas en tres fases. Del resto de modificaciones, destacan las Preguntas de comprobación por el alto porcentaje en el que se presentan, aunque presentes en sólo dos fases. El resto de modificaciones se presentan en una proporción más o menos equilibrada.

Lo que caracteriza, pues, esta sesión es que las fases con mayor presencia de modificaciones son las de Ins y la de Pr. C y la alta frecuencia de aparición de la modificación denominada Oración incompleta, y las modificaciones que afectan a la interacción.

#### **H. Sesión del sujeto P8**

La sesión del sujeto P8 se ha desarrollado alrededor de cuatro fases: la fase de Ins, la de P.Gr, la de Pr.C y la de Corr. En esta sesión el total del discurso que ha presentado algún tipo de modificación representa el 69,17% del total del discurso generado por el sujeto P8. Como puede verse en el cuadro (ver cuadro nº 87) las fases que han presentado mayor porcentaje de modificaciones han sido la fase de Ins y la de P.Gr, seguidas por las fases de Pr.C y, en último lugar la de Corr.

Modificación	DS	Mod	Ins(16)	P.Gr(27)	Pr. C(71)	Corr(32)	P.Vo	Total
Ref			5 (31,25%)		5 (7,04%)	2 (6,45%)		12
PC			5 (12,50%)	3 (11,11%)		3 (9,67%)		11
RT			2 (12,50%)	1 (3,70%)	4 (5,63%)			7
RP				1 (3,70%)	1 (1,40%)	3 (9,67%)		5
Repr					5 (7,04%)	2 (6,45%)		7
Repr+Amp								
Repr+Cor					2 (2,81%)			2
Repr+Res								
O. Inc			2 (12,50%)	7 (25,92%)	22 (30,98%)	5 (16,12%)		36
Pro+			2 (12,50%)	3 (11,11%)	4 (5,63%)			9
Pro-					1 (1,40%)			1
Vbo				1 (3,70%)	2 (2,81%)			3
Sub				2 (7,40%)	1 (1,40%)			3
Def				3 (11,11%)	3 (4,22%)			6
Sin								
Ant								
Trad								
Calco								
Total			16 (100%)	21 (77,77%)	49 (69,01%)	15 (46,87%)		101 69,17%

Cuadro 87. Modificaciones presentes en el discurso de P8

A la vista del cuadro n° 87 puede apreciarse algo que ya se ha visto en la sesión del sujeto P2, hay una fase en la que todas las producciones presentan algún tipo de modificación. Además, hay que añadir que la fase en la que sucede esto es la de Ins, igual, también, que en la sesión del sujeto P2.

Igual que en las sesiones anteriores destaca la presencia de la modificación Oración incompleta por ser la que se ha dado en las cuatro fases y con un porcentaje mayor que el resto en las fases de Pr. C, Corr y P.Gr. No ha habido otra modificación que haya estado presente en las cuatro fases; las que han aparecido en tres fases han sido, por orden de frecuencia, la de Reformulación, la de Repetición Total y la de Repetición Parcial. También

hay que destacar la modificación de Pregunta de Comprobación que sólo ha aparecido en dos fases pero en un alto porcentaje.

Este discurso se caracteriza por la alta presencia de modificaciones en las fases de Ins y P.Gr, y, al igual que el resto por el predominio de la modificación Oración incompleta, entre las relacionadas con el enunciado, y las relacionadas con la interacción.

### **I. Sesión del sujeto P9**

En la sesión del sujeto P9 han aparecido cuatro fases diferentes, la de Ins, la de P.Gr, la de Pr.C y la de Corr. Las modificaciones que se han presentado en la suma de las diferentes fases alcanzan al 61,94% del total del discurso que ha generado el sujeto P9 en esta sesión.

Si se observa el cuadro nº 88 puede apreciarse que las fases que han presentado mayor porcentaje de modificaciones han sido la fase de P. Vo, que casi llega al 96% ,y la de Pr.C, seguida por la de Ins, y en último lugar aparece la fase de P.Gr.

Modificación	DS	Mod	Ins(13)	P.Gr(88)	Pr. C(98)	Corr	P.Vo(48)	Total
Ref			3 (23,67%)	7 (7,95%)	13 (13,26%)		3 (6,25%)	26
PC				5 (5,68%)	4 (4,08%)		8 (16,66%)	17
RT					5 (5,10%)		2 (4,16%)	7
RP			1 (7,69%)	6 (6,81%)	6 (6,12%)		8 (16,66%)	21
Repr				3 (3,40%)	8 (8,16%)		3 (6,25%)	14
Repr+Amp				1 (1,13%)	2 (2,04%)		1 (2,08%)	4
Repr+Cor				1 (1,13%)				1
Repr+Res								
O. Inc				9 (10,22%)	14 (14,28%)		9 (18,75%)	32
Pro+			1 (7,69%)	3 (3,40%)	7 (7,14%)		4 (8,33%)	15
Pro-								
Vbo					4 (4,08%)		3 (6,25%)	7
Sub			1 (7,69%)		1 (1,02%)		3 (6,25%)	5
Def					1 (1,02%)			1
Sin								
Ant							1 (2,08%)	1
Trad					1 (1,02%)			1
Calco							1 (2,08%)	1
Total			6 (46,15%)	35 (39,77%)	66 (67,34%)		46 (95,83%)	153
								61,94%

Cuadro 88. Modificaciones presentes en el discurso de P9

Si se observa el cuadro anterior puede apreciarse que las modificaciones presentes en las cuatro fases, por orden de frecuencia, han sido las que hacen referencia a la Reformulación, a la Repetición Total y al excesivo uso de pronombres. A continuación destaca la modificación Oración incompleta, presente en tres fases aunque con un elevado porcentaje y la de Preguntas de comprobación. En esta sesión hay que mencionar que la modificación Oración incompleta no ha aparecido en primer lugar. Como en las sesiones anteriores, por lo que en esta sesión predominan las modificaciones que afectan a la realización de la interacción con los estudiantes que las que afectan a los enunciados emitidos por el profesor.

Este discurso se caracteriza, pues, por un claro predominio de las modificaciones que afectan a la interacción sobre el resto.

### **J. Sesión del sujeto P10**

La sesión del sujeto P10, como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, se caracteriza por presentar una estructura diferente al resto de sesiones. Ésta se ha articulado en torno a tres fases, una de ellas presente sólo en esta sesión. El porcentaje de discurso modificado en esta sesión representa un 80,40% sobre el total del discurso generado por este profesor. El sujeto P10 es el que ha generado mayor porcentaje de discurso generado si se compara con el resto de informantes. Si se revisa la transcripción de esta sesión (ver el apéndice que recoge las transcripciones) se puede ver a qué se debe, este sujeto en su sesión introduce vocabulario presente en el aula por lo que cuando quiere preguntar a alguno de los alumnos por un objeto determinado le basta con utilizar un elemento deíctico. Es por ello que sus enunciados podrían considerarse como oraciones incompletas si se atiende a las diferentes partes la estructuran.

La fase que en este sujeto presenta mayor porcentaje de discurso modificado es la de P.Vo, y también hay que mencionar que ésta fase constituye casi la totalidad de la sesión (166 producciones del profesor de las 186 que ha emitido en toda la sesión).

Modificación	DS	Mod	Ins	P.Gr(7)	Pr.C	Corr	P.Vo(166)	Ma.Clase(13)	Total
Ref							14 (8,43%)	2 (15,38%)	16
PC				2 (28,57%)			7 (4,21%)	6 (46,15%)	15
RT							7 (4,21%)		7
RP				1 (14,28%)			17 (10,24%)		18
Repr							18 (10,84%)		18
Repr+Amp							7 (4,21%)		7
Repr+Cor							2 (1,20%)		2
Repr+Res									
O.Inc							47 (28,31%)	2 (15,38%)	49
Pro+							1 (0,60%)	1 (7,69%)	2
Pro-							1 (0,60%)		1
Vbo							3 (1,80%)		3
Sub							2 (1,20%)		2
Def									
Sin									
Ant									
Trad									
Calco									
Total				3 (42,85%)			136 (81,92%)	10 (76,92%)	149 80,40%

Cuadro 89. Modificaciones presentes en el discurso de P10

Si se observa el cuadro anterior se aprecia que a la fase de P.Vo le sigue en cuanto a porcentaje de discurso modificado la de Manejo de la clase, que no ha estado presente en otras sesiones; y, en último lugar aparece la fase de P.Gr. En cuanto a las modificaciones presentes en esta sesión destaca la de Oración incompleta, presente en dos fases, seguida de la Reproducción y de la Repetición parcial.

El discurso de este sujeto se caracteriza por la elevada frecuencia de aparición de la O. incompleta y, como en los casos anteriores predominan las modificaciones que afectan a la interacción sobre las relacionadas con el enunciado.

Como ha podido apreciarse los discursos generados por los diferentes profesores se caracterizan porque sobre él se ejerce un control mayor en unas fases que en otras y por el predominio de un tipo de modificación, las modificaciones interaccionales. Esto no coincide con las creencias que manejan estos profesores sobre su actuación discursiva en el aula. Como pudo constatarse al inicio de este apartado los sujetos informantes creen que ellos varían su forma de hablar, sobre todo, en la fase de P.Gr y en la de Ins. Sí que es verdad que eso sucede en la fase de Ins, pero no puede decirse que lo mismo ocurra en la fase de P.Gr. Además, los profesores parece que tienen claro cómo su forma de hablar se ve alterada en algunas cuestiones determinadas, pero no sucede lo mismo con otras. Por ejemplo se ha visto un claro predominio de las modificaciones que afectan al desarrollo de la interacción con los alumnos y los profesores no se manifestaron sobre éstas. Por lo que parece que los profesores son conscientes de las modificaciones que afectan al enunciado, aunque se den en menor porcentaje; y, sin embargo, no lo son tanto de las que afectan a la interacción, aunque se den en mayor porcentaje.

Presentamos a continuación el resumen de la información aportada en este apartado recogida a modo de cuadro:

<b>Fases y Modificaciones presentes en mayor porcentaje en cada una de las sesiones</b>		
<b>Sesión</b>	<b>Fase</b>	<b>Modificación</b>
P1	Presentación Gramatical Discurso Social	Preguntas de Comprobación Reformulación
P2	Instrucciones Presentación Gramatical	Verbos elididos Omisión de Pronombres átonos
P3	Instrucciones Discurso Social	Repetición Parcial Preguntas de Comprobación
P4	Instrucciones Corrección	Preguntas de Comprobación Reformulación
P5	Presentación Gramatical Instrucciones	Preguntas de Comprobación Repetición Total
P6	Presentación Gramatical Corrección	Preguntas de Comprobación Reformulación
P7	Práctica Controlada Instrucciones	Reproducción Repetición Parcial
P8	Instrucciones Presentación Gramatical	Reformulación Repetición Total
P9	Presentación de Vocabulario Práctica Controlada	Reformulación Repetición Total
P10	Presentación de Vocabulario	Reproducción Repetición Parcial

Cuadro 90. Fases y Modificaciones que se han presentado en mayor porcentaje en cada una de las sesiones

A la vista del cuadro se aprecia que las fases que incluyen modificaciones no se corresponden en todas las sesiones con las fases de Presentación de Gramática o de Vocabulario, como cabría esperar por las afirmaciones expuestas por los profesores. Al igual que tampoco las modificaciones predominantes son las que afectan al enunciado, al contrario, predominan en todas las sesiones las interaccionales. Así, pues, parece que las reflexiones de los profesores sobre su actuación discursiva en el aula no se corresponde totalmente con lo que sucede en el aula. Los profesores son conscientes de que ejercen un



fuerte control sobre el *input* que aportan a los alumnos en la situación de enseñanza-aprendizaje, sin embargo su percepción no se corresponde con la realidad.

Antes de terminar este apartado ha de decirse que como se habrá observado la modificación recogida con el nombre de 'Oración Incompleta' no se ha incluido en este. Ello es debido a lo que ya se apuntó en el apartado dedicado a sintaxis (apartado 6.6.), como se recordará este tipo de enunciados en realidad no pueden considerarse oraciones incompletas en el contexto en el que se producen. Estas oraciones incompletas funcionan como vocativos o expresiones que cumplen una función apelativa. Así, en cada una de las sesiones existen diferentes formas de asignar turnos, o de gestionar la interacción que puede consistir en una palabra o en una estructura formada por varias palabras carentes de significado para alguien ajeno a la sesión, pero fácilmente interpretables por los miembros del grupo clase.

## **6.8. Resultados**

Este apartado se presentan los resultados obtenidos tras haber realizado el análisis de los datos que forman el corpus de esta investigación. El objetivo de este apartado, en el que se recogen todos los resultados obtenidos, es presentar estos de forma sintetizada para facilitar la lectura de este trabajo.

Los resultados reflejan el orden seguido en el análisis de estos y en relación a los diferentes marcos teóricos en los que se basa este trabajo —la didáctica, la lingüística y la psicología—. Creemos necesario mantener, en todo momento esa relación entre las diferentes teorías de las que se ha partido y los resultados obtenidos, ya que así podrá establecerse el grado de congruencia existente entre las actuaciones discursivas de los diferentes sujetos y sus reflexiones sobre estas.

De este modo, en el apartado siguiente se presentan los resultados que se encuadran en la perspectiva didáctica; es decir, aquellos a los que ha llegado tras el análisis de cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje atendiendo a su estructura y a los componentes que las configuran (apartado 6.1. y 6.2.). A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los datos desde una perspectiva lingüística; en primer lugar los resultados referentes al discurso generado por el profesor en aula y el discurso generado por los

alumnos desde una perspectiva lingüística (apartados 6.3. y 6.4., respectivamente); en segundo lugar, se presentan los resultados derivados del análisis de las modificaciones

denominadas ‘interaccionales’ (apartado 6.5.); seguimos con los resultados agrupados bajo la categoría de ‘simplificaciones’ (apartado 6.6.). Se concluye este apartado con los resultados obtenidos desde una perspectiva psicológica, derivados del análisis de las modificaciones en relación con el sistema de creencias que manejan los profesores, cuyo discurso forma el corpus de este trabajo (apartado 6.7.).

### **6.8.1. Sobre la estructura de las sesiones de enseñanza-aprendizaje**

Recuérdese que el primero de los objetivos de análisis es caracterizar la sesión de enseñanza-aprendizaje como un conjunto de fases, aglutinadas cada una de ellas en torno a las diferentes actividades fijadas por el profesor para posibilitar el cumplimiento de sus objetivos de enseñanza. Se pretendía comprobar si, al igual que sucede en otras situaciones comunicativas orales ajenas a la situación de enseñanza-aprendizaje, existen diferentes secuencias identificables cada una de ellas por las actividades llevadas a cabo en estas por los integrantes de las diferentes sesiones, ya que como expone Woods (1996), en muchas ocasiones las sesiones se planifican en función de las actividades que van a realizarse.

Además, también ha sido objeto de análisis la existencia o ausencia de marcas observables en el nivel discursivo que delimiten el inicio y el final de cada una de estas fases. Es decir, si la transición entre las diferentes secuencias o fases existentes en el discurso didáctico se realiza mediante un procedimiento similar a los existentes en otros tipos de discursos orales; nos referimos a los marcadores del discurso.

En relación a lo anterior, podemos afirmar que existen diferentes secuencias en la sesión de enseñanza-aprendizaje, a las que denominamos fases, que se articulan alrededor de diferentes actividades [algunas de ellas están claramente influenciadas por su presencia en los manuales utilizados por los profesores (M. Peris, 1966)]: **Presentación de vocabulario (Pr. V.), Presentación gramatical (Pr. G)**, Presentación de contenidos culturales, Práctica

semicontrolada, Práctica libre, **Discurso social (DS)**, Manejo de clase, **Instrucciones (Ins)**, **Modelaje (Mod)**, **Práctica controlada (Pr.C)** y **Corrección (Cor)** (en negrita, las que aparecen en este corpus y que han sido objeto de análisis).

A continuación presentamos un cuadro (cuadro nº 91) que recoge la presencia de cada una de las fases en las diferentes sesiones.

<b>Sesiones de clase: Fases o secuencias</b>						
DS	Pr. G	Pr.V	Ins	Mod	Pr.C	Cor
5/10	9/10	3/10	9/10	4/10	9/10	5/10

Cuadro 91. Frecuencia de aparición de las diferentes en fases en las 10 sesiones analizadas

Las fases de P. de vocabulario y la de P. gramatical son las que se caracterizan por cubrir el objetivo de presentación de nuevos contenidos. La primera está presente en 9 de las 10 sesiones analizadas; mientras que la segunda solo en 3 de las 10 sesiones.

Las fases centradas en actividades propuestas por el profesor, ya sea en su realización, o en su evaluación, son las que denominamos Instrucciones, Práctica controlada, Modelaje y Corrección. La primera de las mencionadas aparece en 9 ocasiones de las 10 sesiones recogidas; la segunda, en 9 también; la tercera, en 4; y, la última, en 5 ocasiones.

La fase de Discurso social es la que se aleja de los contenidos de enseñanza de la sesión y de las actividades propuestas. Esta fase está presente en 5 de las 10 sesiones analizadas.

Creemos que, con el análisis realizado, se ha podido comprobar que la sesión de enseñanza-aprendizaje contiene una estructura a partir de la interrelación que se establece entre las diferentes fases que la componen. Así, es posible identificar cada una de esas fases por las actividades que en ellas realizan los participantes del grupo clase en interacción con el profesor. Además, esta estructura, aun no siendo igual en todas las sesiones analizadas, sí que ha permitido observar que existe una relación de dependencia entre algunas de las fases. De tal modo que la presencia de determinadas fases está condicionada por la aparición previa de otra fase. Es por ello por lo que puede afirmarse que existen patrones de

comportamiento similar en cuanto a la puesta en escena de las diferentes sesiones; aunque esos patrones no se corresponden con lo que preveía antes de realizar este trabajo. Esperábamos, por la bibliografía consultada, por la información proporcionada por los profesores, cuyo discurso analizamos, así como por su formación y experiencia, que en cada una de las sesiones aparecieran la mayoría de las fases posibles en una sesión de enseñanza-aprendizaje (Discurso social, Presentación de gramática y de vocabulario, Instrucciones, Modelaje, Práctica libre, semilibre y controlada, y Corrección); de igual modo que se creía en la posible existencia de un orden determinado de aparición de cada una de ellas. Pues bien, el análisis ha demostrado que una sesión puede presentar diferentes aspectos no previstos por los profesores, y de los que ellos no son conscientes. Nos referimos por ejemplo al orden en el que se presentan en la sesión o a la ausencia de determinadas fases.

Compárese al respecto el orden de las fases esperado, por considerarse el establecido para una sesión didáctica, con el orden de las fases real presente en las diferentes sesiones analizadas (de esta se presentan solo un esquema que representa el orden que se ha seguido en cada una de las sesiones, no aparecen por tanto las fases que se repiten, para ver todas las fases remitimos al apartado 6.2.3.1.1.A).

<b>Orden de las fases establecido</b>						
DS	P. G	P. V	Ins	Mod	Pr.C	Cor

Cuadro 92. Orden canónico de las fases en una sesión didáctica

<b>Orden presente en cada una de las sesiones</b>							
P1	DS	Ins	Pr.C	Ins	Pr.C	P.Gr	Ins
P2	Pr.C	P.G	Pr.C	P.G	Pr.C	Ins	Mod
P3	DS	P.G	Pr.C	P.V	Ins	Mod	Ins
P4	DS	Cor	Ins	Pr.C	Ins	Pr.C	Cor
P5	DS	Ins	P.G	Ins	Pr.C	Ins	Pr.C
P6	Ins	Mod	DS	Ins	Pr.C	Cor	P.G
P7	Cor	Ins	Pr.C	P.G	Pr.C	P.G	
P8	Cor	Pr.C	Ins	Pr.C	P.G	Ins	Pr.C
P9	P.Vo	P.Gr	Pr.C	P.V	Pr.C	Ins	

P10	P.Vo	P.G					
-----	------	-----	--	--	--	--	--

Cuadro 93. Orden presente en cada una de las sesiones

El orden previsto era el que se ha presentado en el cuadro nº 92. y el orden real el que aparece en el cuadro nº 93; como se desprende de la comparación de los dos cuadros no existe una total correspondencia entre estos. En el apartado 6.2.3.1.1.A. detallamos las diferencias entre el orden canónico que se prevé en una sesión didáctica y el orden de las sesiones analizadas. En una sesión de enseñanza-aprendizaje es posible que existan fases de P. Gramatical que no van seguidas de ningún tipo de práctica —como sucede en la sesión del sujeto P10—; también pueden iniciarse estas sin esa fase de Discurso social que parece que siempre ha de estar presente —así sucede en las sesiones de los sujetos P2, P6, P7, P8, P9 y P10—; de igual modo que puede haber actividades que no vayan precedidas de la fase de Instrucciones —como se ha podido ver en las sesiones de P2, P8, y P9—; o también pueden haber prácticas sin fase previa de P. de Vocabulario —así sucede en la mayoría de las actividades que se realizan: véanse las sesiones de P1, P2, P5, P5, P6, P7, P8 y P10—; o por el contrario puede estar presente una fase de P. de Vocabulario seguida de una P. Gramatical, sin actividades a partir de ninguna de las dos fases. Pero, hay que decir, que a pesar de la extrañeza que nos causa lo que se acaba de mencionar, estas sesiones no parecen fluir de manera brusca o caótica. Es por todo ello, por ese orden no esperado, por lo que se ha prestado especial atención a los mecanismos de los que se han servido los diferentes sujetos para articular las fases que configuran cada una de las sesiones; ya que el que estas no presentaran la secuencia esperada nos desconcertó en un principio y dedujimos que ese desconcierto quizá también fuera sufrido por los alumnos. Partíamos de la creencia de que el alumno por sus experiencias previas de aprendizaje, esperaría una secuencia determinada de hechos en el cada una de las sesiones, al comprobar que esta no se daba, decidimos analizar, entonces, cuál era le mecanismo indicador de los diferentes cambios que se pueden establecer en una sesión de enseñanza-aprendizaje.

### 6.8.1.1. Presencia/Ausencia de marcadores que limitan las diferentes fases

Ha podido comprobarse (véase el apartado 6.2.3.1.1.B, C, D y E) que existen mecanismos lingüísticos y no lingüísticos que anuncian el final de una fase y el inicio de la siguiente (por ejemplo, *vale, bueno*). La presencia de estos marcadores tiene como objetivo cerrar una fase porque se produce un cambio temático o se introduce una acción nueva, a la vez que anuncian el inicio de la siguiente; es de este modo como van progresando las diferentes sesiones. Este mecanismo de progresión actúa en las sesiones didácticas igual que en otras manifestaciones orales, como la conversación.

La forma preferente utilizada por los profesores para indicar la transición de una fase a otra ha sido la realizada a través de marcadores lingüísticos; tan solo en dos de las sesiones este mecanismo lingüístico no ha estado presente, en su lugar el profesor ha indicado el cambio de fase a partir de una actividad (como puede ser la de repartir fotocopias). De las 8 sesiones en las que el cambio de fase se ha realizado a través de un marcador de fase, en todas excepto en una su frecuencia de aparición supera el 50% respecto de la forma no lingüística de establecer el cambio.

<b>Transiciones entre las distintas fases</b>				
Sesiones	Límite marcado oralmente	Límite marcado por una acción	Límite marcado por un alumno	Fases presentes
P1	5	2	0	8
P2	9	3	0	12
P3	2	4	0	7
P4	9	4	0	14
P5	7	3	0	11
P6	5	4	1	11
P7	4	1	0	6
P8	5	3	0	9
P9	0	5	0	6
P10	0	1	0	2

Cuadro94. Diferentes formas de establecer la transición entre las fases de una sesión

A la vista del cuadro anterior, cabe destacar como algo insólito en las sesiones analizadas, la interrupción de una fase para dar inicio a otra realizada a través de la intervención de un alumno, algo que sólo sucede en la sesión del sujeto P6.

Además, ha podido observarse a partir del análisis de estos marcadores que no solo cumplen la función mencionada —establecer la transición de una fase a otra—, sino que también permiten estructurar el interior de cada una de las fases. Así, cuando aparecen en su interior la función que cumplen es la de avisar al grupo clase de que algún cambio va a producirse; este puede consistir en el inicio de un nuevo ejercicio de características similares al que ya se estaba realizando; o, de que se presenta una recapitulación por parte del profesor de la información; o, de que se establece un cambio de estrategias en una explicación o en unas instrucciones; o, de que se finaliza la interacción con uno de los alumnos y se inicia otra con otro diferente; o, finalmente, también se utilizan para facilitar el avance de la información.

#### **6.8.1.2. Sobre cada una de las fases**

En este punto exponemos los resultados acerca de las características que se han dado en el interior de cada una de las fases, y que ha sido analizado en el apartado 6.2.3.1.2. Cada una de ellas ha presentado características diferentes, muchos de estos imprevistos al inicio de este trabajo.

##### Presentación Gramatical

El análisis de esta fase (apartado 6.2.3.1.2.A) nos ha mostrado que esta hay que considerarla desde tres puntos de vista diferente:

- Teniendo en cuenta si el profesor parte, en la presentación de los nuevos contenidos, de los conocimientos previos de los alumnos, permitiendo relacionar lo ya aprendido con lo nuevo.
- Atendiendo al tipo de enseñanza gramatical que pone en práctica el profesor, ya sea

inductiva o deductiva.

- Contemplando la relación existente entre la presentación de contenidos gramaticales que lleva a cabo el profesor y las diferentes concepciones de la gramática existentes.

Sobre el primer aspecto, en las sesiones analizadas, hay tres formas diferentes de presentar los contenidos gramaticales: una, basándose en los contenidos previos de los alumnos, llevada a cabo solo por dos sujetos —P5 y P6—; otra, través de la interacción con una actividad —P1, P3, P7 y P9—; y de forma directa —P2, P8 y P10— (presentación llevada a cabo por el profesor).

Sobre el segundo aspecto, la mayoría de los sujetos presentan los contenidos gramaticales de forma deductiva —P2, P5, P6, P7, P8, P9 y P10—, tan solo dos sujetos lo hacen de forma inductiva —P1 y P3—.

A continuación presentamos un cuadro que recoge los resultados sobre los dos aspectos, relacionados con la Presentación gramatical que se acaban de mencionar.

<b>Presentación de contenidos gramaticales</b>			
	Basada en conocimientos previos	No basada en conocimientos previos	
		Con una actividad	De forma directa
Presentación Deductiva	P5, P6	P7, P9	P2, P8, P10
Presentación Inductiva		P1, P3	

Cuadro 95. Diferencias en cuanto a la presentación de contenidos gramaticales

Acerca del último aspecto, el tipo de relación que puede establecerse entre la forma de presentar los contenidos gramaticales y las diferentes concepciones de la gramática existentes, tras el análisis de los datos puede afirmarse lo siguiente: los profesores, a pesar de afirmar que siguen un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, por la presentación que hacen de los contenidos y por cómo los desarrollan, parten de una concepción descriptiva de la gramática, primando en sus explicaciones las cuestiones



morfológicas sobre las pragmática o de uso. Esto puede ejemplificarse en las sesiones de los sujetos P2, P3, P6 y P8. Sin embargo no todos actúan igual, los sujetos P1, P5 y P7 en su presentación intentan partir de la creación del concepto para llegar a las cuestiones formales. Y, por último, el sujeto P9 lleva a cabo una presentación en la que se incluyen dos contenidos gramaticales diferentes, e intenta que a partir de la práctica los alumnos extraigan las reglas de uso. Pero, fracasa en su intento por no prever la complejidad de su objetivo, ello es debido a la dificultad de los conceptos, además de la dificultad morfológica. Esta afirmación se extrae por el tratamiento que dan a los contenidos de enseñanza, que se practican casi exclusivamente a partir de actividades centradas en la forma y no en el uso.

Veamos a continuación un cuadro que recoge la información al respecto:

<b>Presentación gramatical y práctica formal y contextualizada</b>						
Sesiones	Contenidos	Presentación de la forma	Práctica Formal	Presentación del uso	Práctica Del paradigma	Práctica contextualizada
P6	Presente Irregular	Sí	Sí	(Ya lo conocen)	Sí	No
P2, P3,P5,P7	P. Perfecto	Sí	Sí	Sí	Sí	No
P8	Estar+ Gerundio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P9	P. Perfecto e Indefinido	Sí	Sí	Sí	Sí	No
P10	Género	Sí	No	Sí		No
P1	Comparación	Sí	Sí	Sí		No

Cuadro 96. Relación entre la presentación de contenidos gramaticales y las prácticas realizadas

Por todo ello puede afirmarse que, a pesar de las diferencias encontradas, los diferentes profesores coinciden en los siguientes puntos:

- La fase de presentación de contenidos gramaticales constituye el eje vertebrador de la sesión de enseñanza-aprendizaje, en torno al cual se articulan el resto de fases.
- Las presentaciones parecen respetar un orden, se introducen los contenidos gramaticales

partiendo, en primer lugar, de las cuestiones morfológicas, para, en segundo lugar presentar los aspectos relacionados con el uso. Tanto unas cuestiones como otras, tras la explicación son presentadas a los alumnos en forma de listado en una fotocopia.

- En sus explicaciones incluyen terminología específica de la gramática, lo que presupone conocimientos metalingüísticos por parte de los alumnos.
- En la realización tras la presentación de los nuevos contenidos de ejercicios del tipo 'Práctica controlada' con el objeto de practicar únicamente las cuestiones formales. Algunas de esas actividades presentan un aspecto aparentemente comunicativo.

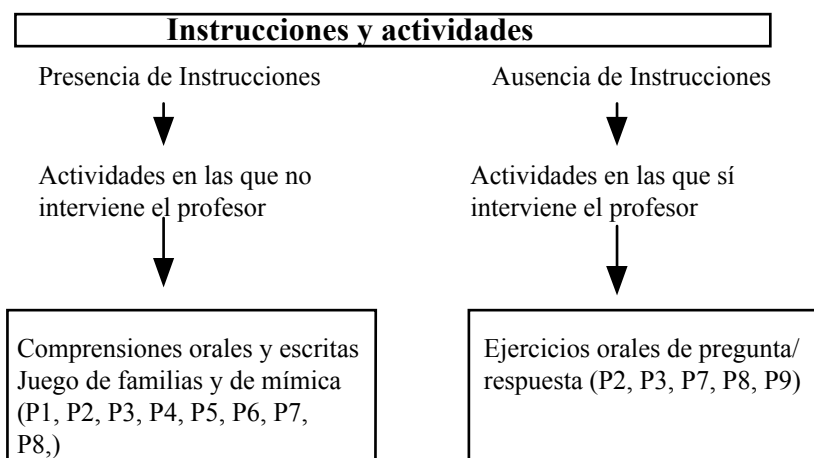
Es por todo ello por lo que puede afirmarse que todas las sesiones presentan un tipo de enseñanza basada en contenidos de tipo gramatical. Este es el eje que vertebra los diferentes planes de clase.

#### Sobre las Instrucciones

La fase de Instrucciones no ha aparecido, en contra de lo que se suponía, cada vez que se ha realizado alguna práctica en el aula. En las diferentes sesiones aparecen tanto prácticas precedidas de instrucciones como otras que se realizan sin ningún tipo de instrucción previa. Tras el análisis realizado en el apartado 6.2.3.1.2.B. puede afirmarse que, a pesar de la importancia que los profesores dan a esta fase, ya que los profesores piensan que es imprescindible dar instrucciones para poder realizar una actividad, que estas han de ser graduadas si la actividad es compleja y que el lenguaje ha de ser claro, la actuación discursiva en el aula no coincide con sus creencias respecto a este punto. Los profesores solo facilitan instrucciones cuando creen que la actividad puede resultar compleja, en su desarrollo, para los alumnos, de no ser así, esta fase no aparece. Así esta fase no está presente ante alguna de las actividades realizadas en las sesiones de los sujetos P2, P3, P5, P7, P8 y P9.

Esta afirmación deriva de observar que esta fase, se ha obviado ante algunas prácticas de tipo estructural (ejercicios basados en la repetición de estructuras o basados en la transformación de estructuras) y siempre ha aparecido ante actividades más complejas.

Veámoslo en el cuadro que presentamos a continuación:



Cuadro 97. Relación entre los diferentes tipos de actividades y la presencia de Instrucciones en las diferentes sesiones

También puede afirmarse que la importancia, en cuanto a su planificación y puesta en escena, que los profesores dan a esta fase no se corresponde con la percepción que se posee de esta, ya que su desarrollo en algunas de las sesiones ha sido poco fluido. Así, esta fase, en algunos casos, presenta interrupciones y repeticiones debido a una inadecuada planificación de la sesión o, por el contrario a una planificación excesivamente rígida que impide la fluidez de esta.

Se ha podido comprobar, tras el análisis, que la fase de Instrucciones se caracteriza por ser en la que menos participación verbal se espera de los alumnos, estos proporcionan retroalimentación al profesor de forma no verbal, sólo en dos casos (durante la sesión de P4) ha sido emitida alguna producción por los alumnos.

En esta fase era en la que se preveía la presencia de un uso más genuino de la lengua, por considerar que estas producciones en la situación didáctica se utilizan en un contexto significativo. Es necesaria su comprensión para poder contestar adecuadamente; por el contrario en la fase de Instrucciones aparecen modificaciones interacciones, también las que afectan al enunciado, además de no considerar la participación lingüística del alumno.

### Sobre la Práctica controlada

Esta fase aparece en todas las sesiones (excepto en la del sujeto P10), y además su presencia está ligada a la fase de presentación de contenidos gramaticales. Los profesores coinciden en su actuación didáctica, tras la presentación de contenidos, realizan actividades a partir de las cuales poder facilitar la asimilación de esos nuevos contenidos. Ahora, esas actividades prácticas se caracterizan por centrarse en cuestiones formales, principalmente y por el tipo de interacción que promueven (pregunta-respuesta entre el profesor y el grupo o alguno de los alumnos). Así tras el análisis de las transcripciones (apartado 6.2.3.1.2. C) puede afirmarse que las coincidencias existentes en las diferentes sesiones sobre las prácticas que se realizan son:

- Las actividades son formales de repetición o transformación de estructuras, principalmente, apenas hay actividades significativas, aunque algunas lo parezcan como los cuestionarios o los juegos de familias (pero estos están elaborados por el profesor y el alumno se limita a contestar utilizando la forma que aparece en la pregunta sin poder proponer otra alternativa).
- Las interacciones que se promueven con estas actividades están centradas en el profesor. Así el esquemas que se repite es el del profesor-grupo clase, profesor-estudiante, estudiante-profesor. La presencia del profesor es constante en todas ellas.

Presentamos a continuación un cuadro que recoge los resultados extraídos del análisis de los datos sobre las diferentes actividades realizadas:

<b>Tipos de actividades presentes en las diferentes sesiones</b>				
	Ejercicio Estructural	Comprensión oral	Comprensión Escrita	Actividad contextualizada
P1	1	1	1	0
P2	3	0	0	0
P3	3	0	0	0
P4	2	1	1	0
P5	1	0	0	0
P6	1	0	1	0
P7	1	0	1	0
P8	2	0	0	1
P9	1	0	0	0

Cuadro 98. Diferentes tipos de actividades presentes en cada una de las sesiones.

### Sobre la fase de Discurso Social

Aunque pudiera creerse que los profesores, por sus afirmaciones, inician sus sesiones con pequeñas charlas de tipo social con los alumnos, alejadas de los objetivos de enseñanza, esto no sucede con frecuencia. A pesar de las creencias de los profesores al respecto, la frecuencia de aparición de esta frase, en esa posición, no llega al 50% en las sesiones objeto de análisis, aunque también ha aparecido en tres ocasiones durante el desarrollo de las sesiones (apartado 6.2.3.1.2.D). Así pues, esta sesión aparece en las sesiones de los sujetos P1, P2, P3, P4, y P5.

En las sesiones en las que esta fase ha estado presente, su puesta en escena se caracteriza por presentar un tipo de interacción similar al de otras fases de la clase: profesor-grupo clase, profesor-alumno y alumno-profesor; por lo que su desarrollo se basa en preguntas que formula el profesor a los alumnos y respuestas que estos proporcionan. De forma que, en esta fase, se reproducen los mismos comportamientos vistos en otras fases diferentes. El profesor continúa siendo el que controla la interacción, iniciando la interacción, proponiendo un tema, gestionando los turnos de palabra y cerrando la secuencia cuando lo cree conveniente.

En este apartado hay que destacar, por lo poco frecuente en las sesiones analizadas, que en tres sesiones (P4, P5 y P6) sean los alumnos los que inicien, durante su desarrollo, un conato de discurso social alejado de los contenidos de enseñanza. Estas intervenciones de los alumnos aparecen en las sesiones cuyo inicio presenta discurso social, parece que la presencia de esta fase motivada por el profesor, puede animar a que los estudiantes a intervenir, produciendo discurso espontáneo.

Así pues tras el análisis de esta fase puede afirmarse lo siguiente:

- La frecuencia de aparición de esta fase no ha sido elevada.
- Aparece, mayoritariamente al inicio de la sesión. Está dirigida por el profesor, se trata el tema que él propone y según los patrones interactivos que él establece.
- Es la única oportunidad que tienen los alumnos para producir lengua de forma significativa sin ceñirse a las cuestiones formales objetivo de enseñanza de esa sesión.
- Su presencia motivada por intervenciones de los estudiantes, de forma espontánea, es mínima.

Presentamos a continuación un cuadro que resume la presencia de esta fase en las distintas sesiones:

<b>Presencia de la fase de Discurso Social</b>
1. Motivada por la profesora: P1, P2, P3, P4, P5
2. Motivada por un alumno por la presencia de elementos ajenos a la sesión: P4, P5, P6.

Cuadro 99. Presencia de la fase de DS en las diferentes sesiones

### Sobre la Corrección

La Corrección como una fase, con límites claros, solo se ha presenta en cuatro ocasiones (P4, P6, P7 y P8), lo normal ha sido encontrar esta fase subordinada a otras como la de Práctica controlada. Tras el análisis de los datos nos vemos capacitados para presentar los aspectos presentes en las diferentes sesiones que permiten caracterizar esta fase:

- Se presenta, preferentemente, como fase subordinada a otras fases.
- Su presencia está controlada por el profesor quien, a través de la interacción con los estudiantes en las diferentes actividades que se realizan en las sesiones, repite siempre el mismo esquema interactivo de pregunta-respuesta-reacción. Considerando la reacción como la evaluación que emite el profesor a la producción del alumno.
- Esta reacción puede ser positiva o negativa. En el segundo caso, el profesor puede actuar de tres formas: proporcionando la corrección sin dar oportunidad al alumno de que se autocorrija; proporcionándole esa oportunidad, pero sin indicarle dónde está el error; y, por último, dándole esa oportunidad de que se autocorrija, además de indicarle dónde está el error.

A continuación, presentamos la información más relevante de esta fase:

<b>Fase de Corrección</b>
1. Presencia de la Corrección en el interior de otras fases: en todas las sesiones
2. Presencia de la Corrección como fase autónoma: P4, P5, P6, P7 P8
3. Esquema interactivo seguido: I-R-R
3.1. Reacción: Se proporciona la solución correcta: P6, P8, P4 Se da la oportunidad al alumno de que se autocorrija sin indicarle dónde está el error: P4, P6, P7 Se proporciona al alumno la oportunidad de que se autocorrija indicándole dónde está el error: P4 Se pasa a la interacción con otro alumno: P7

Cuadro 100. Aspectos que se han presentado en la Corrección

### Sobre la fase de Modelaje

Las sesiones cuyos discursos se han analizados se caracterizan por la poca presencia de la fase de Modelaje (véase apartado 6.2.3.1.2.F.). Su poca presencia pueda estar motivada por el tipo de actividades que se realizan. Los alumnos posiblemente tras una semana de clase ya conocen cuál son las dinámicas posibles, y cómo se llevan a cabo. Esta puede ser la justificación de su poca presencia, los alumnos ya han convertido en rutinas las diferentes acciones que se desarrollan en el aula. Aun así, se han encontrado algunos elementos que

parecen incidir directamente sobre la posibilidad de presencia u omisión de esta fase. Estos son:

- La presencia o no del profesor en la actividad
- La complejidad de la actividad
- La interacción predominante es la del profesor-grupo clase

Hay que constatar la coincidencia entre la presencia de esta fase y la de Instrucciones. Si la actividad no es un ejercicio de repetición de estructuras ambas fases son necesarias. Pero, si, además, el profesor no va a intervenir en las interacciones necesarias para desarrollar esa actividad, también es necesaria la presencia de la fase de Modelaje. Parece que con esta el profesor se asegura de que las Instrucciones presentadas han sido comprendidas. Tampoco es de extrañar el último aspecto mencionado, la interacción mayoritaria en esta fase es la que se establece entre el profesor y el grupo clase, en algunos casos (en dos, en las sesiones de P2 y P6) el profesor ha interactuado con un alumno para ejemplificar cómo ha de realizarse la actividad. Pero, igual que se comentaba en otras fases, la interacción está totalmente controlada por el profesor.

#### Sobre la fase de Presentación de Vocabulario

Ya se ha apuntado en varias ocasiones la extrañeza que produjo la poca presencia de esta fase (véase el apartado 6.2.3.1.2.G). Presentamos ahora los resultados del análisis de esta que permiten explicar —en todas las sesiones— su poca presencia por el fuerte control que ejercen los profesores sobre el *input* que proporcionan en el aula y por sus creencias acerca del tratamiento que recibe el vocabulario.

Esta fase aparece como tal, con límites claramente establecidos, solo en tres sesiones (P3, P9 y P10). Ello se debe principalmente a:

- que los profesores en la fase de presentación de contenidos gramaticales y en la de práctica controlada utilizan solo elementos léxicos ya conocidos por los alumnos, lo que



hace innecesaria su presencia;

- que el fuerte control que ejercen los profesores sobre el *input* que proporcionan en el aula, les permite prever con márgenes mínimos de error la necesidad o no de aportar nuevo vocabulario.

Es por ello por lo que pueden diseñar actividades en las que el interés se centre exclusivamente en cuestiones morfológicas o formales sin que sea necesario introducir nuevo vocabulario para realizarlas.

Tras el análisis de los datos se ha constatado que su presencia en el interior de otras fases (P. Gramatical o Práctica controlada) se ha producido por las siguientes razones:

- Conocimiento del profesor de que ese elemento léxico es nuevo para el grupo.
- Requerimiento verbal o no verbal de un alumno.

Cuando ha sido el profesor el que ha creído necesario explicar algún elemento léxico, este le ha servido para explicar cuestiones morfológicas, por lo que después no se ha hecho nada, en relación con el significado, para practicar la explicación proporcionada. Pero, cuando ha sido el alumno el que ha motivado que se explicara algún elemento léxico, ha sido por cuestiones de significado, por la necesidad de este de utilizar este elemento en un contexto significativo. Queda claro, pues que los intereses de profesores y alumnos respecto al nuevo vocabulario, en estas sesiones, es muy diferente:

- Los profesores le dan un tratamiento morfológico, que se ajusta a sus explicaciones gramaticales.
- Los alumnos le dan un tratamiento semántico, que se ajusta con su preocupación por la posibilidad de usarlo en contextos significativos.

En cuanto al desarrollo de esta fase, se repite lo que se ha visto en fases anteriores, la interacción prototípica, vuelve a ser el de pregunta-respuesta, controlada por el profesor.

<b>Fase de Presentación de Vocabulario</b>
1. Presencia con límites claros: P3, P9 P10
2. Presencia en el interior de otras fases: 2.1. Por saber el profesor que se trata de elementos nuevos 2.2. Por requerimientos de los alumnos
3. Tratamiento que recibe esta fase: 3.1. Los profesores se da un tratamiento formal 3.2. Los alumnos le dan un tratamiento significativo

Cuadro 101. Fase de Presentación de Vocabulario: presencia en las diferentes sesiones y tratamiento dado por los diferentes sujetos

### **6.8.2. El discurso generado en el aula**

El discurso generado por el profesor en el aula ha sido analizado (apartado 6.3.) teniendo en cuenta que este es el hilo conductor de las diferentes sesiones de enseñanza-aprendizaje, además de ser el eje en torno al cual se articulan el resto de discursos que pueden aparecer en esta situación. También ha de contemplarse el papel fundamental que cumple este discurso al constituir *input* comprensible para los alumnos, es más este se convierte en un modelo de lengua en el que basar la construcción de su propio discurso.

Para su análisis se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Las producciones emitidas por el profesor (6.3.2.1.)
- Las características de la distribución de discurso que se establece entre el profesor y los alumnos, atendiendo a las diferentes posibilidades de distribución de turnos que se establecen en el discurso didáctico (6.2.3.2.2.)
- La distribución funcional del discurso del profesor (6.3.3.)

Como puede comprobarse en el apartado 6.3.2.1, las producciones emitidas por el profesor en la situación didáctica ocupan en todos los casos más del 57% (valor mínimo alcanzado en la sesión del sujeto P10) del total de las producciones emitidas, llegando en algunas sesiones a alcanzar valores que oscilan en torno al 81% (sesión de P1), o el 70% (sesiones

de P2, P3, P4, P5, P6,P7, P9 y P10). De ahí la importancia del discurso del profesor, ya que ocupa un lugar destacado en el total del discurso didáctico. Aunque, estos datos no han de extrañar pues ya se ha ido viendo en el apartado anterior que estas sesiones se caracterizan por desarrollar un tipo de interacción centrada en el profesor.

Recogemos a continuación el cuadro que recoge el número de producciones emitidas por cada sujeto y el porcentaje que representan del discurso total producido en sus respectivas sesiones:

<b>Discurso generado por el profesor en cada sesión</b>									
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
262 (81,6)	201(71,8)	171(70,3)	275(75,8)	214(74,8)	314(70,6)	181(66,8)	146(61,4)	247(71,2)	186(57,1)

Cuadro102. Discurso generado por el profesor y el porcentaje que representa del discurso generado en cada sesión

### **6.8.2.1. La distribución funcional del discurso generado por el profesor**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación a la distribución funcional del discurso generado por los profesores en esta investigación en cada una de sus sesiones (6.3.3).

Las funciones presentes en el discurso generado por el profesor son las propias del discurso didáctico, así aparecen funciones tales como Estructurar, Comprobar, Solicitar o preguntar, Responder y Reaccionar. Las funciones que aparecen guardan una estrecha relación con el tipo de sesiones desarrolladas por estos profesores. Así, como se verá a continuación, el predominio de unas sobre otras, no es algo casual, sino que viene determinado por el control ejercido por los diferentes profesores en cada una de sus sesiones.

Mostramos a continuación un cuadro que recoge las diferentes funciones, en porcentajes sobre el total del discurso generado, presentes en los diferentes discursos.

<b>Distribución funcional del discurso del profesor</b>					
	Est	Com	Sol	Res	Rea
P1	26,4	19,9	35,2	1,9	12,6
P2	43,1	5,9	32,1	2,9	5,9
P3	33,9	4,1	43,8	2,3	14,1
P4	19,3	12,4	31,7	4,3	24,4
P5	35,3	5,1	32,5	5,6	13,2
P6	28	7	25,5	5,4	27,4
P7	26,9	6,5	40,6	2,19	22,5
P8	28,1	7,5	31,5	5,4	23,2
P9	38,2	6,9	38,2	3,2	11,7
P10	30,1	8	30,1	4,3	25,2

Cuadro 103. Objetivos presentes en el discurso del profesor

Como puede apreciarse el predominio de determinadas funciones guarda relación con la presencia de determinadas fases y con el tipo de interacción que se establece en el aula. Por todo ello las funciones predominantes son las de Solicitar o preguntar, propia de la fase de práctica, pero también presente en el resto de fases; seguida de la función de Estructurar, propia de la fase de presentación de contenidos; a continuación se presenta la función de Reaccionar, relacionada con la fase de práctica y de corrección; y finalmente en todos los discursos la función presentada en un porcentaje menor es la de Responder.

Como ya se ha dicho estos resultados están en consonancia con los presentados en apartados anteriores, el esquema interactivo en el que se basan estas sesiones implica que las funciones predominantes en el discurso generado por el profesor sean las de pregunta reacción.

#### **6.8.2.2. La distribución del discurso: los turnos**

En primer lugar se han analizado las diferentes posibilidades encontradas en cuanto a la distribución de los turnos en la situación didáctica, para posteriormente tratar los turnos de habla correspondientes al profesor y a los alumnos.

Sobre el primer aspecto hay que decir que no puede hablarse de distribución de turnos, tal y como se ha podido comprobar tras el análisis de los datos (apartado 6.3.2.2.), sino que hay que hablar de asignación de turnos. Ya que esto es lo que ha sucedido, puede afirmarse, pues, que el profesor es el que distribuye los turnos de habla en el aula, asignándose el papel de director de la interacción y concediendo el turno al grupo-clase o a los alumnos en función de la actividad que se esté realizando. De esa forma, el papel del alumno se limita a intervenir cuando es requerido por el profesor.

Las sesiones analizadas han presentado diferentes formas de asignación de turnos, que exponemos a continuación:

- A un alumno en concreto, nombrándolo (en el cuadro XXX 1.1), utilizando formas verbales o pronombres de la segunda forma del singular (en el cuadro 1.2), o de forma no verbal (en el cuadro 1.3), a través de dinámicas establecidas en el grupo (como el orden en el que se encuentran).
- Al grupo en general (en el cuadro 2.1), usando formas verbales de la segunda persona del plural, preguntas generales sobre conceptos (en el cuadro 2.2), o a través de oraciones incompletas (en el cuadro 3) que el grupo ha de contestar (o alguno de sus miembros).

Esta información queda recogida en el cuadro que se presenta a continuación:

<b>Asignación de turnos en las diferentes sesiones</b>											
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>	<b>P10</b>	<b>Total</b>
<b>Turnos</b>	62	75	73	91	72	126	87	67	98	98	849
<b>1.1</b>	11	3	12	39	4	14	40	13	2	0	138
<b>1.2</b>	14	3	9	1	12	1	0	1	23	4	68
<b>1.3</b>	0	40	5	0	0	1	0	0	0	3	49
<b>2.1</b>	5	0	5	4	3	0	4	2	4	2	29
<b>2.2</b>	5	4	11	8	16	22	4	5	12	21	108
<b>3</b>	3	0	3	1	2	1	0	0	0	0	10

Cuadro 104. Asignación de turnos y su diferente realización en las sesiones

La forma de asignación de turnos predominante ha sido la de dirigirse a un alumno en concreto (284 producciones han cumplido esa función, frente a las 149 producciones dirigidas al grupo-clase) para que este conteste las preguntas formuladas por el profesor, por lo que la interacción predominante es la que se establece entre el profesor y el un alumno de forma individual. Dentro ya de la asignación de turnos a un alumno en concreto, al forma predominante ha sido la de nombrarlo: 138 producciones cumplen ese cometido, frente a las 68 que utilizan formas pronominales o verbales de 2ª persona del singular, o las 49 que utilizan mecanismos no verbales de asignación de turnos.

Así puede afirmarse que el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje es la persona que

- más oportunidades tiene de producir habla,
- controla la distribución de esta, y
- selecciona de forma específica qué alumno debe intervenir en cada ocasión.

También ha podido comprobarse que la formas diferentes de asignación de turnos guardan una estrecha relación con los objetivos didácticos del profesor y con preferencias personales de algunos de los profesores. Así tras el análisis de las diferentes sesiones se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Estas dependen de la fase que se esté desarrollando; así en la fase de Corrección, Instrucciones y en la de Práctica controlada predomina la asignación de turnos a un alumno concreto; mientras que en las fases de Presentación gramatical o de vocabulario predomina la asignación de turnos al grupo-clase, bajo la forma de verbos en segunda persona del plural o preguntas sobre conceptos. En la fase de discurso social también ha predominado la asignación de turnos al grupo clase a través del uso de formas verbales en plural.
- En algunos casos, como en la fase del sujeto P2 ha aparecido en una proporción altísima, en relación al resto de profesores, la asignación de turnos de forma no verbal (según la distribución de los alumnos en el aula), esto parece responder a preferencias personales de este sujeto.

Sobre la proporción de turnos de habla ocupados por el profesor y los alumnos en las diferentes sesiones, tras el análisis de los datos se ha llegado al siguiente resultado:

- Existe una proporción aparentemente equilibrada entre los turnos de habla ocupados por el profesor y los que han ocupado los alumnos. Tal y como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

<b>Turnos ocupados por el profesor y por el grupo clase</b>									
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
62/85	75/82	73/72	91/93	72/71	126/131	87/87	67/90	98/100	98/131

Cuadro 105. Turnos de habla ocupados por el profesor y turnos ocupados por el grupo clase

Es decir, por el patrón interactivo que se establece en las diferentes sesiones (pregunta-respuesta) a casi cada una de las intervenciones del profesor le corresponde una intervención del alumno. Pero, se ha dicho ‘aparentemente equilibrada’ porque los turnos que ocupan los alumnos se han de repartir entre todos los integrantes del grupo-clase de cada sesión. Además, el profesor en cada una de sus intervenciones puede emitir tantos enunciados o producciones como el crea necesario, en cambio el alumno ha de limitarse a responder lo que le ha sido preguntado. Por todo ello, en realidad existe una gran desproporción entre el habla producida por el profesor en la situación didáctica y la que produce el alumno. Así lo demostramos en el apartado 6.3.2.2.B; en realidad sólo en una de las sesiones existe equilibrio entre el habla producida por el profesor y la del alumno (la sesión P10). El resto de las sesiones se caracteriza porque en ellas el habla del profesor representa, en el mejor de los casos, el doble del habla que produce el alumno, en cuanto a producciones en el interior de cada turno.

Sobre el tercer aspecto que se trata en este punto, la distribución funcional del habla del profesor presenta las siguientes características:

- La función de ‘solicitar’ o preguntar es la función predominante en 7 sesiones (P1, P3, P4, P7; P8, P9 y P10)

- Las funciones que aparecen en segundo lugar son las de ‘estructurar’ y ‘reaccionar’
- La función que se ha presentado con menor frecuencia en todas las sesiones es la de ‘responder’

Tras el análisis de los datos se llega a la apreciación siguiente:

- Las sesiones analizadas responden a esquemas interactivos propios del discurso didáctico: pregunta-respuesta-reacción.
- Por contener fases en las que se presentan contenidos nuevos la función de ‘estructurar’ presenta un alto índice de frecuencia y, al presentarse estos en interacción con los alumnos, también la de preguntar.
- Las funciones o actos de habla presentes en el discurso del profesor parecen confirmar un rol de este que se corresponde con la enseñanza centrada en el profesor, ya que este asume las funciones de dirigir y controlar el proceso de enseñanza.

### **6.8.3. Discurso generado por los alumnos**

En este apartado se recogen los resultados obtenidos en relación con el discurso generado por los alumnos tras el análisis de las transcripciones (véase apartado 6.4.). Como ya se comentó este análisis tiene una función complementaria y no fundamental, a diferencia del análisis llevado a cabo sobre el discurso del profesor. El análisis del discurso generado por los alumnos se ha realizado con el fin de corroborar los datos obtenidos en el análisis del discurso generado por los profesores.

En este punto los resultados recogidos están relacionados con los siguientes aspectos:

- La distribución funcional del discurso de los alumnos, atendiendo a los siguientes los actos de habla relacionados con responder, preguntar, reaccionar, y producciones espontáneas de contenido social

Sobre el discurso generado por los alumnos puede afirmarse que las funciones que estos



ejercen están bastante limitadas, por estar en situación de inferioridad por su rol de alumnos y por su competencia lingüística limitada en la lengua meta. Estas funciones se centran exclusivamente en:

- proporcionar respuestas a las preguntas formuladas por el profesor;
- formular preguntas sobre los contenidos de enseñanza presentados por el profesor, o durante el desarrollo de las actividades propuestas por este;
- emitir producciones de forma espontánea, ajenas a los objetivos de enseñanza; y
- reaccionar ante producciones de otros compañeros o del profesor

Presentados así los objetivos, puede parecer que las funciones que vehicula el discurso del alumno le otorgan a este un papel similar al del profesor; ya que las dos primeras funciones están directamente influenciadas por las acciones del profesor, pero no sucede lo mismo con las segundas. Es necesario señalar que hay funciones que no se presentan en el discurso del alumno, como pueden ser las preguntas que tienen como objetivo comprobar si son comprendidos o mantener el contacto, y tampoco aparecen producciones que tengan como función marcar el límite existente entre las diferentes fases.

Creemos necesario, pues, presentar los datos acerca de la frecuencia de aparición de las diferentes funciones para obtener un reflejo más exacto de lo que sucede en el aula, desde la perspectiva del discurso generado por el alumno. El siguiente cuadro recoge la información referente a las funciones presentes en el discurso generado por los alumnos.

<b>Funciones del discurso de los alumnos</b>						
	Est	Com	Sol	Res	Rea	Mar
P1			11.8	89.8		
P2			14.6	71.9	8.5	
P3	1.3		8.3	87.5		
P4			10	74.4	12.2	
P5	1.4		9.7	69.4	1.4	

P6			21.4	58.1	20.6	
P7			9.1	85.2	1.1	
P8			15.2	71.7	13.1	
P9			6	80	8	
P10			5.7	39.3	45	

Cuadro 106. Funciones presentes en el discurso de los alumnos

Si se observan los datos presentados en el apartado 6.4.1.2.(véase el cuadro 106, reproducción del que aparece en el apartado mencionado) se aprecia la gran desproporción existente en la presencia de las diferentes funciones. Así la más frecuente es la de Responder que alcanza en todos los casos (excepto en la sesión del sujeto P10) valores que están por encima del 58% (sesión del sujeto P6); alcanzado en las sesiones de los sujetos P2, P4, P5 y P8 valores en torno al 70%; y en las sesiones de P1, P3, P7 y P9 valores que superan el 80%. Así pues, se observa que el papel de asignado al alumno en las sesiones analizadas se limita, en la mayoría de las ocasiones, a contestar a las preguntas del profesor. Estos datos corroboran la información que se había expuesto al hablar de tipo de interacción que se establece en el aula y al presentar los datos alusivos a la distribución funcional del discurso del profesor.

Acerca de las otras dos funciones presentes en los discursos de los alumnos —la de solicitar o preguntar y la reacción— su presencia ha sido mucho menor que la ya comentada. La función de preguntar aparece con una frecuencia que va del 5,7% (sesión del sujeto P10) a valores en torno a los del 21% en la sesión del sujeto P6. EL desequilibrio presente en esta función en las diferentes sesiones es debido a las características de las actividades que estos han de realizar durante el transcurso de las mismas (actividades en las que los alumnos han de formular preguntas al resto de los miembros del grupo). Cuando estas no están motivadas por el tipo de actividad están motivadas por problemas de comprensión, que obligan a los alumnos a pedir ayuda al profesor.

Ha de comentarse otro aspecto sobre la función de preguntar, en dos sesiones (las de lo sujetos P3 Y P6) aparecen producciones espontáneas de los alumnos con la función de preguntar relacionadas con temas ajenos a los contenidos de esa sesión. En ambos casos los

profesores responden a los alumnos, pero rápidamente retoman el hilo conductor de la sesión. La poca atención que prestan los profesores a este tipo de intervenciones de los alumnos puede ser la causa de su escasa presencia.

La última función que se comenta es la de Reacción por su mínima presencia, en algunas sesiones ni aparece (sesiones de los sujetos P1 y P3). Esta función cuando ha aparecido presenta características diferentes a cuando aparece en el discurso del profesor. En el discurso del profesor puede tener una función evaluadora positiva o negativa; en cambio, en el discurso de los alumnos se limita a ser un mero eco o *drill* similar a los que los alumnos están acostumbrados a realizar cuando son corregidos por el profesor o cuando se presentan nuevos contenidos.

Esta función presenta una frecuencia de aparición que va del 45% en la sesión del sujeto P10, al 1,4% en la sesión del sujeto P5. Su elevada presencia en la sesión del sujeto P10 está motivada por las características de la sesión. A saber, esta sesión está estructurada a partir de la fase de presentación de vocabulario, casi exclusivamente; y los alumnos han sido acostumbrados a realizar *drills* (repeticiones) cada vez que les presenta un nuevo elemento léxico o una nueva estructura, por ello reaccionan ante cada palabra presentada por el profesor repitiéndola (remitimos al apéndice de transcripciones para observar este fenómeno exclusivo de esta sesión). Esto es la causa de que en esta sesión esta función alcance un valor tan elevado.

#### **6.8.4. Resultados obtenidos en el análisis de las modificaciones interaccionales**

En este apartado se presentan los datos obtenidos tras el análisis de las transcripciones relacionados con las modificaciones presentes en el discurso del profesor en el transcurso de la interacción con el grupo-clase o los alumnos de forma individual. Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con el análisis presentado en el apartado 6.5:

- Repetición total y parcial, con todas sus categorizaciones (6.5.2.)
- Preguntas de comprobación (6.5.3.)

- Reformulación (6.5.4.)
- Reproducción, con todas sus categorizaciones (6.5.5)

Al analizar las transcripciones se observa que la repetición es un fenómeno tan amplio que ha de ser dividido en subcategorías para facilitar su análisis. A continuación se presentan las subcategorías establecidas en este trabajo a partir de los datos:

- Repetición total (R.T). En el mismo turno y en diferentes turnos
- Repetición parcial (RP)
- RP de elementos iniciales del enunciado. En el mismo turno y en diferentes turnos
- RP de elementos intermedios y finales del enunciado. En el mismo turno y en diferentes turnos.

#### 6.8.4.1. Repetición total

Esta modificación se ha presentado en todos los discursos analizados excepto en el de la sesión del sujeto P7; además la RT, en el mismo turno aparece en todas las sesiones — excepto la de P7— y la RT en diferente turno aparece en todas excepto en P7 y en P1. Véase el cuadro que se presenta a continuación:

La Repetición Total										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Mismo turno	4	1	4	5	1	8	0	2	5	5
Diferente turno	0	2	1	1	4	5	0	4	4	2

Cuadro 107. Presencia de Repeticiones en las diferentes sesiones

Este fenómeno puede estar motivada porque el profesor, por su experiencia en el aula, o por estar sensibilizado hacia los elementos no verbales que intervienen en la comunicación, detecta problemas para comprender sus enunciados en los estudiantes. Y con esta La RT pretende cumplir dos objetivos, diferentes como se ha podido ver en los datos:

- Facilitar la comprensión

- Recoger información previa

De los 35 enunciados que presentan RT 22 esperan respuesta del alumno y 13 no. De las 22 sólo 14 han logrado su objetivo: facilitar la comprensión, ya que estas son las que han obtenido respuesta del alumno. El que los alumnos no puedan responder a las repeticiones de los profesores puede ser debido a tres motivos:

- El alumno no dispone del **tiempo** necesario para elaborar su enunciado, o no se le permite intervenir.
- El estudiante no reconoce la **forma** que ha de utilizar.
- El estudiante no llega a reconocer el **contenido** del enunciado del profesor.

Sobre la RT en diferentes turnos, tras el análisis de los datos, se observa que es más eficaz que el fenómeno anterior. Esta logra su objetivo, facilitar la comprensión, en el 57,1% de los casos en los que ha sido utilizada. Esta aparece motivada siempre a petición de algún alumno debido a que

- Desconoce algún elemento léxico
- No ha prestado atención al enunciado del profesor

Su mayor índice de éxito se debe a que

- Es el alumno quien la solicita, y por lo tanto, lo que se repite es lo que el elemento que plantea problemas de comprensión.
- El alumno está preparado para oír el enunciado al que no había prestado atención.

Puede afirmarse que si el alumno puede intervenir y pedir aclaraciones las repeticiones tienen más posibilidades de alcanzar su objetivo que si estas están motivadas por la presuposición del profesor de que su enunciado no es comprendido.

#### 6.8.4.2. Repetición Parcial

En el este punto nos ocupamos de la RP. Este fenómeno se ha presentado en un total de 137 ocasiones lo que obliga a realizar una categorización más en detalle. Así, pues esta se divide en :

- RP, falsos inicios
- RP de elementos intermedios y finales en el mismo turno y en diferente turno

El siguiente cuadro recoge la presencia de este fenómeno en las sesiones analizadas:

<b>Presencia de la Repetición parcial en las diferentes sesiones</b>										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
RP (F-I)	2	3	5	4	5	3	3	2	2	2
RP(Otros)	15	8	10	6	6	14	10	3	19	16

Cuadro 107. Presencia de los dos tipos de Repetición parcial en las diferentes sesiones

Veamos cuáles son los resultados obtenidos, acerca de la función que cumple, el primer tipo de RP, falsos inicios, tras el análisis de los datos. Esta ha aparecido en todos los discursos, y sus objetivos han sido:

- Reparar enunciados ambiguos o incorrectos
- Manifiestar duda sobre el propio discurso
- Llamar la atención a los interlocutores
- Insistir sobre un aspecto del enunciado

Es difícil saber si estas cumplen su objetivo, ya que, al igual que el resto de las RP que se presentan a continuación, funcionan como reparaciones del propio enunciado del profesor. Vistas así, sí que cumplen su función, ya que como profesores tienen la oportunidad —al gestionar el tiempo y los turnos de palabra— de reparar todo aquello que crean que puede ser mejorado.

La RP de elementos intermedios y finales del enunciado en el mismo turno responde, más o menos, a los mismos objetivos que la anterior:

- Insistir en preguntas, explicaciones o evaluaciones
- Comprobar la comprensión
- Reparar errores o ambigüedades
- Lapsus o errores del profesor

En este caso, igual que en el anterior, puede decirse que si el profesor consigue deshacer la ambigüedad o ante algún elemento que él cree de difícil comprensión puede repetirlo, o ante elementos que considera importantes se le permite insistir, sí que cumplen estas RP su objetivo.

Sobre la RP en diferente turno, hay que decir que no aparece en todos los discursos, solo lo hace en las sesiones de P1, P2, P4, P7 y P10. Esta aparecen motivadas, principalmente, por un requerimiento del alumno; aunque también ha sido utilizada para retomar el hilo de una exposición o por creer el profesor que era necesario incidir en un elemento del enunciado anteriormente emitido.

A la vista de los datos puede afirmarse que la RP que responde a requerimientos del alumno cumple su objetivo, a diferencia de las otras, al tener este la oportunidad de volver a escuchar aquello que no le ha quedado claro en la producción original.

#### **6.8.4.3. Preguntas de Comprobación**

Este tipo de enunciados se ha presentado en todos los discursos en gran número de ocasiones (Véase el apartado 6.5.2.3.). Recogemos aquí los datos presentados en el apartado mencionado.

<b>Presencia de Preguntas de Comprobación</b>										
Pregunta de Comprobación	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
	51	12	7	33	11	24	12	11	17	15

Cuadro 108. Presencia de las Preguntas de Comprobación en las diferentes sesiones

Las Preguntas de Comprobación cumplen el objetivo del profesor de comprobar, durante el transcurso de la interacción con los estudiantes, si es comprendido o no por sus estudiantes. Aunque hay que decir que este tipo de preguntas no esperan respuesta verbal por parte de los alumnos, por lo que no podemos aportar información alguna acerca de si cumplen su objetivo o no. .

Al analizar los datos se ha podido observar que las PC tienen diferentes posibilidades en cuanto a su estructura y que la presencia de una estructura u otra dependen de los posibles destinatarios: un alumno o el grupo clase. Presentamos a continuación las diferentes posibilidades en cuanto a estructura:

- Preguntas dirigidas a un alumno

Vocalizaciones

Monosílabos

Una palabra

- Preguntas dirigidas al grupo clase

Una estructura (frase u oración)

Un verbo conjugado

#### **6.8.4.4. Reformulación**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre la Reformulación presente en el discurso del profesor a partir del análisis realizado en el apartado (6.5.2.4.).

<b>Presencia de Reformulaciones</b>
-------------------------------------



P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
32	4	8	23	15	23	12	12	25	16

Cuadro 109. Presencia de Reformulaciones en las diferentes sesiones

La Reformulación, en el discurso del profesor responde a los mismos objetivos que la Repetición, facilitar la comprensión de los enunciados originales.

Este fenómeno se ha presentado en todos los discursos analizados, alcanzando valores que van desde el 2% (en la sesión del sujeto P2) al 10,70% (en la sesión de P1). Por lo que puede afirmarse que su presencia ha sido bastante desigual. Aunque sí que se han encontrado aspectos coincidentes en todos los discursos, por ejemplo, su presencia ha sido más elevada —en todas las sesiones excepto en la de P8— en la fase de P. gramatical. recuérdese que es esta fase en la que el profesor presenta los objetivos de enseñanza de esa sesión. En cambio, su presencia ha sido mínima en las fases de Modelaje, Corrección y Discurso Social.

Presentamos a continuación las diferentes formas de reformular encontradas tras el análisis de los datos:

- Sustitución de un elemento verbal por otro
- Sustitución de un sintagma nominal por un adjetivo
- Sustitución de elementos verbales por elementos nominales

Parece, pues, que los profesores introducen cambios en sus enunciados, sustituyen los elementos que pueden resultar de difíciles de entender, para facilitar la comprensión.

Al contrario de lo que sucede con la Repetición, el índice de éxito de este fenómeno es mínimo. Por el análisis de los datos nos atrevemos a afirmar que el poco éxito se debe a que la sustitución de elementos del enunciado original, tal y como se lleva a cabo—guiándose de la intuición, parece— entraña una dificultad añadida para el alumno. Este en la Reformulación escucha un elemento nuevo que no aparece en el enunciado original y que,

quizás, no se corresponde con el elemento no comprendido.

#### 6.8.4.5. Reproducción

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de este fenómeno presente en el discurso del profesor (véase apartado 6.5.2.5.). Por las características de esta modificación, sobre un enunciado original, es necesario dividirlos en diferentes apartados según la forma que esta adopta. Así, los diferentes apartados creados para su análisis son los siguientes:

- Repr exacta del enunciado original
- Repr con cambio de entonación
- Repr que incluye elementos evaluadores
- Repr que incluye cambios de persona gramatical
- Repr parcial
- Repr que amplía
- Repr que corrige

Mostramos a continuación un cuadro en el que se recogen los datos acerca de la presencia de este fenómeno en los diferentes discursos generados.

<b>Presencia de La Reproducción</b>										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Repr Total	1	4	2	4	7	8	2	4	9	11
Repr Entonación	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0
Repr Evalúa	1	0	0	11	1	5	2	0	2	0
Repr Gram	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Repr Parcial	4	0	1	0	0	4	5	2	1	3
Repr Amplia	11	1	6	3	9	7	5	1	6	8
Repr Corrige	1	1	1	1	0	8	2	3	1	2

Cuadro 110. Presencia de los diferentes tipos de Reproducción en las sesiones analizadas

Los cambios encontrados según la forma están directamente relacionados con los enunciados originales emitidos por los alumnos; ya que estos se emiten como reacción a las producciones de estos. Así, pues, puede afirmarse, a la vista de los datos, que la reproducción guarda una estrecha relación con el enunciado emitido por el alumno y, esta relación es la que determina su función; por ejemplo, el primer tipo de Reproducción —la exacta— se emite tras respuestas emitidas por los alumnos a preguntas formuladas por el profesor, por lo que su función es la de facilitar retroalimentación a este.

A continuación se presentan los diferentes tipos de Repr con las funciones que cumplen en el interior del discurso:

- Repr exacta:

Evaluar de forma positiva las producciones de los alumnos

Proporcionar estímulos al estudiante para que continúe hablando

- Repr que incluye cambio de entonación

Proporcionar confirmación a un requerimiento formulado por el estudiante

Proporcionar estímulos al estudiante para que continúe hablando

- Repr que incluye elementos evaluadores

Evaluar positivamente enunciados emitidos por los alumnos.

- Repr que presenta cambios en la persona gramatical

Reaccionar ante el contenido informativo del enunciado emitido por el estudiante

- Repr parcial

Llamar la atención sobre los nuevos contenidos con la función de fijarlos (etiquetar)

Aislar el elemento léxico que plantea problemas de significado

- Repr que amplía el enunciado original

Evaluar el enunciado emitido por un alumno

Fijar nuevos conceptos (etiquetar)

Completar la información proporcionada por un alumno

Recoger la información facilitada por un alumno

- Repr que corrige

Corregir el elemento incorrecto presente en el enunciado de un alumno

### **6.8.5. Modificaciones que afectan al enunciado**

Como ya se anunció en el Capítulo VI, apartado 6.6., además de analizar el discurso del profesor con el fin de extraer información acerca de la presencia de modificaciones que están directamente relacionadas con la interacción, también es necesario, para caracterizar este tipo de discurso, aludir a las modificaciones presentes en el enunciado. Así pues, en este apartado los resultados que se presentan son los obtenidos tras el análisis del discurso del profesor centrados en el enunciado.

En el interior del enunciado, como ya se ha visto en el apartado 6.6., los aspectos que se han considerado para su análisis son los que se han presentado en mayor número de discursos. Con esto se quiere decir que algunas cuestiones que a priori se pensaba que iban a ser analizadas en esta investigación —como podrían ser algunas relacionadas con el uso de diferentes formas verbales como la ausencia de verbos en pasado, o la poca presencia de verbos irregulares, etc.— finalmente quedaron descartadas por no aparecer apenas en las diferentes sesiones. Así pues los aspectos analizados en el interior de los enunciados emitidos por los diferentes sujetos han sido los siguientes:

- Enunciados incompletos
  - Poca presencia de pronombres átonos
  - Ausencia de marcas del estilo indirecto
  - Ausencia de verbo
- Presencia de pronombres tónicos en función de sujeto
- Enunciados imperativos

Presentamos a continuación los resultados obtenidos tras el análisis de cada uno de los aspectos presentados en relación con los enunciados presentes en el discurso del profesor.

### 6.8.5.1. Enunciados incompletos

Se ha llamado con este nombre a aquellos enunciados presentes en el discurso del profesor en los que se ha detectado la presencia de algún elemento. Aun así, estos enunciados cumplen su función comunicativa, al contener los elementos necesarios para lograr la intención propuesta por el profesor. Los enunciados incompletos se han dividido, a su vez, en los tres apartados que se presentan a continuación para facilitar su análisis.

#### Omisión de pronombres átonos

Enunciados en los que se ha detectado la omisión de pronombres átonos aparecen en siete de los diez discursos analizados, en los de los sujetos P1, P2, P4, P5, P6, P7 y P10; como puede observarse en el cuadro que se presenta a continuación:

<b>Omisión de pronombres átonos</b>									
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1	4	0	4	2	5	2	0	0	2

Cuadro 111. Enunciados en los que se han omitido los pronombres átonos

Tras el análisis de los enunciados que contienen este fenómeno puede afirmarse que la **omisión de las formas pronominales átonas en las producciones del discurso generado por el profesor es posible**, en la mayoría de los casos, **por la presencia de repeticiones** de algunos elementos de los enunciados previos. Así la información que aporta el elemento elidido se recupera en el enunciado por la presencia de algunos de los elementos ya presentados en enunciados previos.

#### Ausencia de marcas de estilo indirecto

Este fenómeno solo ha aparecido en cuatro sesiones, en las de los sujetos P1, P2, P4 y P7. El cuadro que se presenta a continuación ilustra lo que se acaba de decir.

<b>Ausencia de marcas de Estilo Indirecto</b>			
P1	P2	P4	P7

2	1	4	2
---	---	---	---

Cuadro 112. Número de ocasiones en los que no se han presentado las marcas de estilo indirecto en el discurso del profesor

La poca presencia de discurso reproducido es debido a la naturaleza de las sesiones analizadas, centradas todas ellas en la presentación y práctica de un contenido formal. A pesar de la poca frecuencia de aparición de este fenómeno, consideramos que vale la pena ser considerado por la información que aporta sobre cómo se ha manifestado la reproducción del discurso en las sesiones analizadas.

Creemos que es posible afirmar, tras el análisis de los datos que por los siguientes aspectos presentes en las cuatro sesiones:

- presencia de verbos introductores de lengua,
- ausencia de conjunciones introductoras del estilo indirecto como ‘que’ o ‘si’, y
- ausencia de acomodaciones en las formas verbales,

**no puede decirse que la forma de reproducir el discurso sea empleando el estilo indirecto prototípico, sino que realmente sería mejor hablar de estilo directo.**

#### Enunciados carentes de verbo

Recuérdese que bajo esta etiqueta se agrupaban aquellos enunciados en los que se omitía el verbo, sin que ello fuera un impedimento para la comunicación. Es más, puede afirmarse que en algunos casos esta omisión es utilizada por el profesor como una estrategia para facilitar la comprensión del enunciado al alumno: el profesor elide el verbo que presiente que crea problemas de comprensión. Sin embargo, no se consideraban como tales, las producciones, que a modo de ritual, utilizan los profesores en su discurso para gestionar la interacción, como las apelaciones dirigidas a alumnos para asignarles el turno de palabra y que, así, puedan intervenir en el diálogo.

Enunciados con el verbo elidido han estado presentes en nueve sesiones, es decir en todas,

excepto en la del sujeto P10, como puede observarse en el siguiente cuadro:

<b>Presencia de Enunciados Carentes de Verbo</b>								
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P10
12	13	2	4	6	7	3	5	

Cuadro 113. Enunciados en los que el verbo se ha elidido

Tras el análisis de los datos se observa que las causas que permiten la elisión del verbo son las siguientes:

- La repetición de elementos del contexto inmediato
- El vacío de significado de algunas formas verbales como los verbos copulativos
- La nominalización del enunciado

#### **6.8.5.2. Uso del pronombre personal sujeto**

Los datos analizados contienen enunciados que se caracterizan por proporcionar información redundante acerca de la persona gramatical que interviene en el discurso, ya que esta información además de proporcionarse a través de la desinencia verbal se hace a través de la presencia de pronombres personales tónicos.

Este tipo de enunciados, en los que se incluye un uso redundante del sujeto se han presentado en las diez sesiones analizadas, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

<b>Presencia de Pronombres Tónicos en Función de Sujeto</b>									
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
2	5	6	1	5	3	2	5	16	1

Cuadro 114. Presencia enunciados con pronombres tónicos en función de sujeto

Tras el análisis de los datos se ha podido comprobar que la presencia de estos no responden a las explicaciones aportadas por la descripción gramatical (véase el apartado 2.2.1.), sino que **esta redundancia acerca de la información relativa a la persona gramatical que interviene en el discurso puede considerarse como otra estrategia más de las utilizadas**

por el profesor con el fin de facilitar la comprensión al alumno.

### 6.8.5.3. Enunciados imperativos

Los enunciados que cumplen la función de transmitir órdenes e instrucciones, debido a las características de las sesiones aparecen en todas las sesiones, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Presencia de enunciados con la función de transmitir órdenes o instrucciones									
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
14	10	14	19	9	7	7	16	7	4

Cuadro 115. Presencia de enunciados que cumplen la función de transmitir órdenes o instrucciones

Este tipo de enunciados han presentado diferencias en cuanto a las formas verbales utilizadas en cada uno de ellos. Estas formas verbales utilizadas son las siguientes:

- **Presente de indicativo.** Esta forma verbal se ha presentado en todas las sesiones excepto en la del sujeto P10.
- **Tener+que+infinitivo.** Presente en todas las sesiones excepto en las de los sujetos P2 y P9.
- **Imperativo.** Aparece en todas excepto en las de los sujetos P2, P4 y P6.
- **Ir+a+infinitivo.** Se presenta en las sesiones de P1, P4, P6, P8 y P9.
- **Querer+(que)+verbo.** Aparece en las sesiones de P1, P6 y P8.
- **Infinitivo.** Presenten en las sesiones de P2, P3 y P9.
- **Futuro.** Aparece en la sesión de P3.

Tras el análisis de los datos ha podido comprobarse que las diferencias en cuanto a las diversas formas verbales empleadas no es significativa. Ya que en todas las sesiones predomina la forma de presente, ya sea esta forma sola o formando parte de perífrasis de obligación o incoativas o incluida en la estructura formada por el verbo de voluntad. En cambio, sí que se han encontrado diferencias en cuanto al uso en la elección de las



diferentes personas gramaticales en las que se han usado los diferentes verbos. Así tras el análisis de este tipo de enunciados puede afirmarse lo siguiente respecto a la presencia de las diferentes posibilidades, en cuanto a personas gramaticales:

- Se utiliza la **2ª persona del singular** para dar instrucciones u órdenes para que se realice alguna **actividad** a alumnos de forma **individualizada**.
- La **1ª persona del plural** se utiliza para **anunciar la realización de una actividad**.
- La **2ª persona del plural** se emplea para dar **instrucciones a todos los alumnos** para realizar actividades ya se tengan que realizan dentro o fuera del aula.

#### **6.8.6. Análisis de las modificaciones y su relación con el sistema de creencias que manejan los profesores**

En este apartado se recogen los resultados a los que se ha llegado al confrontar los resultados obtenidos tras el análisis de las transcripciones de las diferentes sesiones y la información aportada por los diferentes profesores sobre su actuación discursiva (el análisis de los datos desde esta perspectiva se presenta en el apartado 6.7). Estos resultados se presentan agrupados en dos categorías, según hagan referencia a:

- La presencia de modificaciones en las diferentes fases que estructuran una sesión y su correspondencia con las creencias de los profesores. Aspectos comunes en cuanto a la presencia de modificaciones en cada una de las sesiones analizadas
- Los aspectos diferenciadores en cuanto a la presencia de modificaciones en cada una de las sesiones, lo que nos lleva a contemplar los discursos generados por los distintos profesores de forma individualizada.

#### **6.8.7. Presencia de discurso modificado en relación a las diferentes fases que estructuran las sesiones analizadas**

El análisis de los datos nos lleva a afirmar que en todas las fases presentes en las diferentes sesiones el discurso generado por el profesor presenta modificaciones. Al contrastar esta

información con las afirmaciones expuestas por los profesores acerca de su actuación discursiva, se observa que estas coinciden, ya que todos excepto dos afirman que su discurso varía según la fase de la clase que esté transcurriendo. Por lo que puede afirmarse que **los profesores son conscientes de que su forma de hablar varía, debido al mayor o menor control que ejercen sobre esta en cada una de las fases.** Pero, a la vista de los datos también puede afirmarse que no existe una coincidencia total entre sus afirmaciones y los que sucede en el aula. Ya que las fases en las que mayor porcentaje de modificaciones se registran son las de Instrucciones, P. de Vocabulario, Pr. Controlada y P. Gramatical; por el contrario, las fases en las que menor porcentaje de discurso modificado se ha presentado han sido las de Discurso social, Modelaje y Corrección.

Los profesores en las respuestas ofrecidas en los cuestionarios mencionan las fases de P. Gramatical, Pr. controlada, Instrucciones o Discurso social, pero apenas hacen alusión a las fases de Correcciones o Modelaje, por lo que no aparecen referencias a posibles modificaciones en esas fases de la sesión. Así, pues, los profesores poseen una visión distorsionada de su actuación discursiva: **son conscientes de algunas de las modificaciones que ejercen sobre su discurso, pero no de todas y además no se corresponde su percepción acerca de las fases en las que creen que modifican y en las que realmente lo hacen.** De los diez sujetos cuyo discurso ha sido analizado 8 creen modificar su discurso en la fase de P. Gramatical, y 3 en la de Práctica Controlada; en cambio, no aluden al resto de las fases. Pero, además, la fase de P. Gramatical no es la que sufre mayor porcentaje de modificaciones, como cabría esperar por las respuestas ofrecidas por los profesores, sino que esta fase se presenta en 3º lugar, en cuanto a la presencia de modificaciones.

El cuadro que se presenta a continuación ilustra las fases en las que ha aparecido un mayor porcentaje de discurso modificado por el profesor. Como puede apreciarse no existen coincidencias en las diferentes sesiones respecto de la fase con mayor presencia de discurso modificado. Al contrario cada sesión se caracteriza por presentar en alguna de sus fases proporción de modificaciones.

<b>Porcentaje de discurso modificado en cada fase</b>							
<b>Sesión</b>	<b>Fases</b>						
	<b>DS</b>	<b>Mod</b>	<b>Ins</b>	<b>P.Gr</b>	<b>Pr. C</b>	<b>Cor.</b>	<b>P.Vo</b>
<b>P1</b>	72,22%	59%	60%	<b>81,25%</b>	69,11%		
<b>P2</b>		60,86%	<b>100%</b>	<b>83,78%</b>	64,44%		
<b>P3</b>	61,11%	60%	<b>85,71%</b>	40%	58,97%		41,17%
<b>P4</b>	41,93%		<b>92,72%</b>		44,57%	57,54%	
<b>P5</b>	30,76%		55,55%	57,54%	50%		
<b>P6</b>	31,57%		55,26%	<b>80,12%</b>	65,51%	72,46%	
<b>P7</b>			70,58%	60,66%	<b>77,77%</b>	64,91%	
<b>P8</b>			<b>100%</b>	77,77%	69,01%	48,38%	
<b>P9</b>			46,15%	39,77%	67,34%		<b>95,83%</b>
<b>P10</b>				42,85%			<b>81,92%</b>

Cuadro 116. Porcentaje de discurso modificado en cada una de las fases de las diferentes sesiones

Como puede apreciarse en el cuadro anterior la fase que mayor proporción de modificaciones presenta es la de Instrucciones, seguida de la de P. de Vocabulario, y en tercer lugar aparece la fase de P. Gramatical.

#### **6.8.8. Aspectos diferenciadores en cuanto a la presencia de modificaciones en cada una de las sesiones**

Los resultados a los que se ha llegado tras el análisis de los datos permite establecer posibles correspondencias entre las modificaciones presenten en los discursos generados, las diferentes fases en las que estas aparecen, y las diferentes modificaciones (ya afecten estas a la interacción o al enunciado). En este punto se presentan los resultados del análisis teniendo en cuenta esos aspectos mencionados.

El siguiente cuadro muestra cuáles han sido las fases con mayor presencia de discurso modificado en cada una de las sesiones, a la vez que también informa de las modificaciones que han predominado en cada uno de los discursos.

<b>Fases con mayor proporción de discurso modificado y tipo de modificación predominante</b>		
<b>Sesión</b>	<b>Fases con mayor porcentaje de modificaciones</b>	<b>Modificación predominante</b>
P1	P. Gramatical Discurso Social	Pregunta de comprobación Reformulación
P2	Instrucciones P. Gramatical	Enunciados con verbo elidido Ausencia de pronombres átonos
P3	Instrucciones Discurso Social	Repetición parcial Pregunta de comprobación
P4	Instrucciones Corrección	Pregunta de comprobación Reformulación
P5	P. Gramatical Instrucciones	Reproducción Reformulación
P6	P. Gramatical Corrección	Pregunta de comprobación Reformulación
P7	Pr. Controlada Instrucciones	Reproducción Repetición parcial
P8	Instrucciones P. Gramatical	Reformulación Repetición parcial
P9	P. de Vocabulario Instrucciones	Reformulación Repetición parcial
P10	P. de Vocabulario	Reproducción Repetición parcial

Cuadro 117. Fases con mayor presencia de discurso modificado y tipo de modificación predominante

A la vista del cuadro puede afirmarse que hay una mayor presencia de modificaciones que afectan a la interacción frente a las que afectan al enunciado. Si se comparan estos datos con las manifestaciones de los profesores se aprecia cierta discrepancia, tal y como se había anunciado. Puede afirmarse, pues, que las creencias de los profesores acerca de su actuación discursiva discrepa de los resultados obtenidos tras el análisis de las transcripciones. **Estos son conscientes de las modificaciones que afectan al enunciado, pero no lo son de las que afectan a la interacción.** Estas últimas son las que se han presentado en mayor

proporción en todas las sesiones; en cambio, las primeras —las que afectan al enunciado—, que son las mencionadas por los sujetos cuyo discurso se analiza sólo superan a las interaccionales en dos sesiones la de los sujetos P2 y P9.

Se concluye este apartado con un cuadro que, a modo de síntesis, recoge una selección de los resultados que se han presentado en este capítulo para mostrar las características del discurso generado en el aula por el profesor de español como lengua extranjera, y su relación con las creencias que tales profesores manejan.

<b>Características del discurso generado en el aula de español como lengua extranjera</b>		
<b>Perspectiva didáctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sesiones estructuradas en diferentes fases.</li> <li>- Las fases giran en 9 de 10 sesiones en torno a la fase de Presentación de contenidos nuevos.</li> <li>- No puede extraerse un patrón en cuanto a la secuencia de las fases, solo existen algunas fases 'conexas' (Ins-Pr.C)</li> <li>-Transición entre fases delimitada por: marcadores discursivos, acciones llevadas a cabo por el profesor, intervenciones de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las interacciones llevadas a cabo en las diferentes fases se caracterizan por estar centradas en el profesor: profesor-alumno, profesor-grupo clase.</li> <li>- Sesiones en las que el profesor dirige y gestiona tanto la selección de contenidos como las diferentes dinámicas que se establecen en el aula. Lo que provoca un gran desequilibrio entre las producciones emitidas por el profesor y las emitidas por los alumnos.</li> </ul>
<b>Perspectiva lingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las intervenciones del profesor se caracterizan por cumplir las siguientes funciones: estructurar, comprobar, solicitar, responder, reaccionar y marcar.</li> <li>-El discurso del profesor presenta modificaciones que afectan a la interacción que se establece con los alumnos.</li> <li>-Este discurso también presenta modificaciones que afectan a los enunciados que emite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las intervenciones de los alumnos se caracterizan por cumplir las siguientes funciones: estructurar, solicitar, responder, reaccionar.</li> </ul>

<p><b>En relación al sistema de creencias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores perciben una sesión de enseñanza como una sucesión de fases, aunque no existe una total correspondencia entre las que mencionan y las fases presentes en cada sesión.</li> <li>-No se corresponden las suposiciones de los profesores sobre las fases que presentan mayor proporción de discurso modificado.</li> <li>- No se corresponden las modificaciones presentes en sus discursos con las que ellos perciben.</li> </ul>	
---	---	--

Cuadro 118. Caracterización del discurso generado en el aula por el profesor de español como lengua extranjera

Los resultados a los que se han llegado tras el análisis de los datos, las coincidencias encontradas en algunos de los fenómenos presentes en los diferentes discursos, como pueden ser la elevada presencia de modificaciones que afectan a la interacción, así como los aspectos diferenciadores, que no han sido tantos como habíamos supuesto al inicio de este trabajo generan en nosotros la necesidad de reflexionar sobre todos ellos. Es por esa razón por la que se cree necesario exponer, en el siguiente capítulo las reflexiones que han generado los resultados que acaban de ser presentados.

## VII. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS

Los capítulos que anteriormente se han presentado nos han permitido llegar a los resultados parciales, que de forma sintetizada, se han presentado en el capítulo que precede a este. Son estos resultados los que nos invitan a plantear una reflexión que creemos necesaria para llegar a poder dar una visión global del discurso que se analiza en este trabajo —el discurso generado por el profesor de español como lengua extranjera en situación de enseñanza a alumnos de bajo nivel de competencia lingüística— teniendo en cuenta las características que presenta. Creemos, pues, pertinente exponer la discusión fruto de las reflexiones que nos hemos planteado al establecer las posibles relaciones entre los resultados y los objetivos que nos habíamos planteado al inicio de esta investigación.

El punto de partida de este trabajo ha sido el interés por conocer las posibles modificaciones que ejerce el profesor de español como lengua extranjera en su discurso y el grado de conciencia que estos poseen de la existencia de estas modificaciones, a través de las manifestaciones hechas por distintos profesores acerca de su actuación discursiva en el aula. Estas manifestaciones contienen opiniones sobre cómo perciben ellos el lenguaje que utilizan en la situación de enseñanza-aprendizaje en el contexto académico con alumnos de bajo nivel de competencia lingüística. Las opiniones verbalizadas por los sujetos, cuyo discurso ha sido objeto de análisis, reflejan unas creencias, sobre su actuación discursiva en tal situación, basadas en el concepto de lengua que ellos manejan. A partir de sus manifestaciones se ha podido observar (véase apartado 6.7.) que el concepto de lengua que estos poseen se deriva de su formación inicial (Feiman-Nemser y Floden, 1986).

Como ya se manifestó, estos sujetos cursaron los estudios de Filología Hispánica durante la década de los 80 (véase apartado 2.4.2.). Durante esa década los programas de las diferentes asignaturas de lengua reflejaban una visión predominantemente estructuralista, aunque ya se tenían en cuenta cuestiones derivadas de las teorías funcionales de la lengua. Así, la lengua se presentaba de forma parcelada en diferentes asignaturas que respondían a nombres como *Sintaxis*, *Morfología*, *Lexicología*. Esta parcelación de la lengua, llevada a cabo para facilitar su estudio y análisis, influyó en la configuración mental que estos sujetos

se fueron formando de la lengua. Así, los profesores en sus manifestaciones utilizan conceptos como el de 'frase' y 'oración' cuyo origen hay que buscarlo en la lingüística descriptiva, frente al de 'enunciado' propio del análisis del discurso y de la conversación. También utilizan un metalenguaje fundamentado en su formación, de tal modo que para hablar de las modificaciones que ejercen sobre su discurso hay sujetos (léase sujeto P1) que para referirse a ellas las clasifican según los diferentes niveles de análisis de la lengua: fonética, morfología y sintaxis; a la vez que también se utilizan términos como 'deícticos', 'pronombres de OD y OI', etc.

Hay que tener en cuenta que el carácter de las asignaturas —predominantemente descriptivo y prescriptivo (véase apéndice de los programas de asignaturas)—cursadas por estos sujetos, basado en el estudio de textos escritos, dejando de lado la variedad oral de la lengua y las características que esta presenta, ha redundado en configurar un concepto de lengua que, además de ser parcelado, se basa en los criterios de corrección creados para la lengua escrita, alejados de los usos de la lengua en sus diferentes situaciones comunicativas orales. Así, estos sujetos verbalizaron ideas relacionadas con la variedad de lengua utilizada por ellos, sus afirmaciones contienen por ejemplo referencias a la variedad de lengua que utilizan, asegurando que en el aula utilizan la variedad 'estándar', dejando los coloquialismos para las charlas con sus colegas, fuera ya del aula; o también encontramos manifestaciones que afirman que su discurso contiene 'frases gramaticalmente correctas', a pesar de las modificaciones que puedan ejercer.

La influencia de la formación inicial de estos sujetos en su concepción de la materia que ellos enseñan —la lengua— y de la que ellos se sirven además como medio para transmitirla presenta características lo suficientemente interesantes como para establecer posibles correspondencias entre las creencias que ellos manejan y la forma en las que estas se actualizan en el aula. Como ha podido observarse en el capítulo dedicado al análisis de los datos (véase capítulo 6, apartado 6.2.3.1.2.A) todos los sujetos coinciden en la presentación que ellos realizan de contenidos gramaticales, en dar prioridad a las cuestiones formales o morfológicas de los diferentes contenidos en detrimento de las cuestiones de uso, aun llevando a cabo presentaciones gramaticales de diferente tipo. Esta forma de



proceder, además, ha tenido sus consecuencias en el diseño de las diferentes actividades propuestas por estos sujetos para facilitar el aprendizaje de esos contenidos (véase apartado 6.2.3.1.2.C), ya que en ellas lo que se propone es la práctica de cuestiones formales y no la práctica de esos contenidos en contextos significativos. Esta prioridad dada a las cuestiones formales para presentar en segundo término las cuestiones relacionadas con el uso y el significado, y el predominio de actividades para practicar cuestiones relacionadas con la morfología en detrimento de las actividades que motivan la práctica significativa de la lengua, se corresponde con la diferenciación hecha por Widdowson (1978) entre *use/usage*. Así, parece que los profesores insisten en el intento de transmitir contenidos en relación a la lengua como sistema, más que centrar sus objetivos en la lengua entendida como comunicación.

Del mismo modo, esa concepción de la lengua se ha proyectado en el tipo de interacción desarrollado para la realización de las actividades, esta ha estado centrada en el profesor, ya que de esa manera este puede ejercer un mayor control sobre las producciones de los alumnos lo que le permite la corrección inmediata de las cuestiones formales incorrectas producidas por estos. En algunos momentos, el profesor ha llegado incluso a la interrupción de la comunicación con el alumno para emitir este tipo de correcciones; ya que de todas las formas posibles de realizar correcciones, la inmediata ha sido la única empleada por los sujetos cuyo discurso se analiza, aunque esta no sea considerada la más eficaz (Allwright, 1988).

También, se ha podido apreciar que ellos consideran que para llevar a cabo su labor — enseñar lengua— han de parcelar sus sesiones de enseñanza en diferentes secuencias o fases, primando en cada una de estas la presentación o la práctica del objetivo de enseñanza planificado. Esta parcelación coincide también con la fragmentación necesaria que se realiza para analizar y estudiar la lengua. Así estos sujetos hablan de 'explicaciones gramaticales' o de 'introducción gramatical' y de 'introducción de vocabulario' como dos secuencias claramente diferenciadas en el interior de una sesión de enseñanza-aprendizaje; aunque como ha podido apreciarse en el análisis de los datos esa diferenciación que ellos creen que debe existir no se corresponde con lo que luego ellos realizan en el aula. Ya que

estos sujetos, por su preocupación por las cuestiones formales, no le han otorgado demasiada importancia a la presentación de vocabulario, esta afirmación deriva de la poca presencia de esta fase en las diferentes sesiones analizadas (véase apartado 6.2.3.1.2.G).

De tal forma que, como ha podido constatarse a lo largo de este trabajo, las sesiones analizadas se han caracterizado por seguir patrones de actuación similar: la presentación de un aspecto gramatical concreto, al que siguen actividades prácticas para facilitar su aprendizaje. Así, pues, no parece osado afirmar que estas concepciones por partir de una misma formación inicial se manifiestan en actuaciones didácticas y discursivas similares en todos los sujetos. Así, pues parece que la formación inicial recibida por estos sujetos determina la concepción que ellos poseen de la materia que enseñan, además de configurar unas ideas acerca de las características que presenta el discurso que generan en el aula para vehicular sus objetivos de enseñanza, a la vez que determina también cómo presentan ellos esta materia y la metodología empleada para su enseñanza (Sobre la concepción que estos sujetos manejan sobre la materia de enseñanza y la metodología de la que ellos se sirven para impartirla, hay que decir que aun habiendo realizado cursos de formación específica — curso de Formación de Profesores de International House, Barcelona y el Master de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universitat de Barcelona— prevalecen los conceptos recibidos durante su formación inicial en la licenciatura de Filología).

Creemos que merece especial atención que nos detengamos en una de las cuestiones mencionada anteriormente: las ideas que manejan los profesores acerca de las características que ha de presentar el discurso que los profesores generan en el aula en la situación de enseñanza. Ya que tal y como se ha podido comprobar tras el análisis de los datos (ver apartado 6.7.) no existe una total correspondencia entre las manifestaciones hechas por los profesores acerca de su actuación discursiva en el aula y las características que presenta su discurso. Por las características de los sujetos, por la formación recibida, por la configuración mental que ellos manejan de la materia de enseñanza, por como esta se proyecta en su percepción del hecho de enseñanza, era previsible la falta de correspondencia encontrada entre sus manifestaciones acerca de su actuación discursiva en

el aula y sus propias actuaciones. Y es precisamente sobre ese punto de desconexión existente entre lo que ellos creían que hacían y lo que, a través del análisis de los datos, hemos podido comprobar que realmente hacen que hemos querido incidir. En palabras de Woods (1996), es necesario indagar sobre los conflictos o *hotspots* que se establecen entre las creencias del profesor y su actuación para poder obtener un mayor conocimiento de la situación de enseñanza. El conflicto parece tener su origen en la concepción que ellos poseen de la lengua como un sistema de reglas y su proyección didáctica: el conocimiento de las reglas posibilita la comunicación; y la necesidad de utilizar la lengua como herramienta de trabajo y medio de comunicación, con el fin de evitar bloqueos comunicativos, aun cuando los alumnos todavía desconocen las reglas que le pueden posibilitar comunicarse en la lengua meta. Esta incoherencia percibida entre sus creencias y sus actuaciones creímos que merecía la pena ser analizada para poder establecer la naturaleza de esa falta de correspondencia, y para poder, además, acercarnos de forma objetiva a sus diferentes actuaciones.

Las reflexiones hechas por estos profesores sobre su actuación discursiva reflejan la concepción que poseen de su materia de enseñanza: ellos hablan de la lengua haciendo alusión a los diferentes niveles en los que esta puede dividirse para facilitar su estudio, lo que refleja una falta de visión del aspecto global de la situación comunicativa que se establece en el aula. Los diferentes sujetos entienden la sesión de enseñanza como el espacio en el que se han de transmitir los conocimientos que ellos poseen, además de realizar actividades que posibiliten el aprendizaje. Esta falta de percepción del aula como una situación comunicativa propia y de la lengua como medio para alcanzar la comunicación, entre otros, implica una concepción de su discurso que difiere del que en realidad generan en el aula. Así, en sus declaraciones se percibe una concepción de la lengua más cercana a la visión estructuralista de la lengua de décadas anteriores, que no la visión actualmente vigente. Basada esta última en una concepción de la lengua atendiendo a su uso en diferentes situaciones comunicativas (Levinson, 1983/89; Brown y Yule, 1993; Reyes, 1990, 1995; Escandell, 1993; Lozano *et. alt.* 1993, entre otros )De este modo, al verbalizar las características que ellos creen que posee su discurso en el aula recogen algunas de las modificaciones: las que aluden al enunciado, por lo que se menciona en

varios cuestionarios aspectos relacionados con el uso de '*frases cortas y simples*', '*frases cortas*', '*frases y expresiones que les sean comprensibles*', '*oraciones complejas*'; o cuestiones relacionadas con el uso de determinadas formas pronominales '*no uso pronombres, especialmente de CD*'; o también en relación con determinadas formas verbales '*si tengo que hablar con un infinitivo, lo hago*'; también aparecen expresiones relacionadas con el uso del léxico, de sinónimos o palabras fáciles de reconocer por los alumnos por su semejanza con el inglés; además, también hay referencias a la vocalización clara de los elementos léxicos relevantes.

Por el contrario, apenas aparecen reflexiones sobre las modificaciones que aluden a la interacción y, en algunas ocasiones, las que se mencionan por las expresiones utilizadas por los profesores parecen igualmente relacionadas con el enunciado. Así varios sujetos mencionan el uso de sinónimos en el interior de sus enunciados para evitar problemas de comprensión, pero tan solo uno menciona la idea de reformular una oración, '*cuando lo crea necesario haré perífrasis del concepto... pero no reformulo la oración sino el contenido*'. Y sólo uno de los sujetos ha mencionado la modificación que categorizamos como pregunta de comprobación (Long y Sato, 1983), aun siendo esta una de las más frecuentes en todos los discursos analizados, '*tiendo a hacer preguntas sobre puntos ya explicados para verificar que se me ha entendido*'.

La poca presencia de manifestaciones sobre el segundo tipo de modificaciones refleja que no son conscientes de la presencia de estas en sus discursos. Su percepción de la lengua se refleja en el grado de conciencia que poseen acerca de las modificaciones presentes en sus discursos.

Las modificaciones de las que hablan los profesores se corresponden con una visión parcelada de la lengua en sus diferentes niveles de análisis —la misma fragmentación de la lengua en la que ellos fueron formados—, mientras que las modificaciones presentes en sus discursos hay que relacionarlos con el tipo de comunicación que se establece en la situación de enseñanza-aprendizaje de una lengua cuando los alumnos están en la fase inicial de su aprendizaje. Los profesores, por su experiencia, conocen esta situación, caracterizada por el

desequilibrio existente en cuanto al grado de competencia comunicativa entre los participantes. Es por ello por lo que verbalizan que las modificaciones que ellos creen que aparecen en su discurso responden a un objetivo claro: intentar que en todo momento exista comunicación con los estudiantes, para de esa forma crear una situación de aprendizaje propicia. Aun sin tener conocimientos teóricos sobre las teorías constructivistas sobre aprendizaje, sí que a través de la interacción que establecen con los alumnos parecen preocupados por acercarse al nivel de conocimientos en que estos se encuentran para, a partir de él, presentar los nuevos contenidos. De la misma forma que los profesores parecen preocupados por construir en el aula un contexto propicio que favorezca el aumento de la motivación en los alumnos por el aprendizaje de la lengua (Douglas Brown, 1987), gracias al cual el alumno pueda ir 'construyendo' sus conocimientos en situaciones propiciadoras para tal fin (Coll, 1993).

Sin embargo, parece que los resultados de esa experiencia profesional no han sufrido un proceso de reflexión o de análisis. Ya que si los profesores mencionan un tipo de modificaciones y no otro podría deberse a que unas facilitan la comunicación, mientras que las otras no; no obstante, ese objetivo parece que lo cumplen las modificaciones que afectan a la interacción y no las que afectan al enunciado. Diferentes autores como Chaudrom, 1983; Long 1985; van Lier, 1988, entre otros, insisten en la importancia de la presencia de modificaciones interaccionales como las repeticiones, reformulaciones, reproducciones, y preguntas de comprobación ya que estas son las que impiden que se produzcan bloqueos comunicativos y, como consecuencia, bloqueos en el aprendizaje. A la vista de las manifestaciones expuestas por los profesores acerca de las modificaciones que ellos creen que facilitan la comunicación con el grupo clase, puede apreciarse que existe una clara contradicción entre sus opiniones y los estudios realizados en el ámbito de interacciones entre hablantes nativos y no nativos de la lengua objeto de estudio.

Así pues, para conseguir nuestro principal objetivo: analizar las modificaciones presentes en el discurso del profesor de español como lengua extranjera en el aula ante alumnos con bajo nivel de competencia lingüística en la lengua meta, ha sido necesario dar cuenta de las características de las sesiones de enseñanza, atendiendo a dos perspectivas diferentes: una

desde una visión global de las sesiones de enseñanza, atendiendo a las diferentes acciones que en ella se realizan para cumplir los objetivos planificados; y otra desde una visión más pormenorizada de cada una de las intervenciones que en ella se han generado. Procediendo de ese modo, esperábamos llegar a caracterizar tanto las modificaciones mencionadas por los profesores —las que afectan al enunciado—, como las caracterizadas en investigaciones que sobre el discurso didáctico se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza del inglés (véase capítulo III) —las que afectan a la interacción, especialmente.

El primer paso, para alcanzar este objetivo, fue considerar las diferentes sesiones atendiendo a las diferentes fases que la estructuran. Sin olvidar, no obstante, que a la estructuración de esas fases se llega a través del discurso generado por el profesor, que se convierte en el hilo conductor de las diferentes fases, por lo que la descripción que nos propusimos llevar a cabo de esas sesiones había de realizarse a partir del discurso generado por el profesor, teniendo en cuenta, además, los otros discursos que interactúan con este (Ochs, 1983; Llobera, 1995). Las categorías establecidas para el análisis de las diferentes fases en las que se estructura una sesión se crearon a partir de las ideas aportadas por los profesores en sus cuestionarios acerca de su visión de la sesión de enseñanza-aprendizaje. Ya que los profesores por su formación y su experiencia docente comparten una terminología acerca de su actividad que los caracteriza como miembros de un mismo grupo profesional, al igual que también comparten ideas acerca de cómo debe desarrollarse esta labor docente (Woods, 1996). Así nos pareció adecuado que en los cuestionarios a los que ellos contestaron se utilizara la terminología más cercana a ellos, de igual forma que esta fue la empleada, exceptuando algunos casos, en el desarrollo de este trabajo. Si la metodología empleada en la recogida de datos es, principalmente, etnográfica, también consideramos que la caracterización que se hiciera de los fenómenos observados, para no apartarnos de este marco metodológico, debería recoger, en la medida de lo posible, los conceptos tal y como son utilizados por los informantes (Latorre, Rincón y Arnal, 1996). Así, fuimos respetuosos con la terminología empleada por ellos, por ello es por lo que se han empleado conceptos provenientes de la didáctica de lenguas extranjeras. De esta forma, también creemos que la investigación puede llegar a ser más accesible a los profesores tal y como sería deseable (Bailey y Nunan, 1996).

El discurso del profesor, de este modo, dando forma a la sesión, relacionando las diferentes fases entre sí, es el eje que vertebra el desarrollo de cada una de estas. Contando ya con estas descripciones hechas, creímos que sería posible plantear el análisis del discurso del profesor —a partir del modelo de análisis presentado en el apartado 5.3.—, atendiendo, en primer lugar, a la interacción que se establece en el aula —siguiendo para ello el marco teórico que proporciona el análisis del discurso y la didáctica—; y, en segundo lugar contemplando las unidades significativas menores del discurso—siguiendo para ello estudios gramaticales—; para, finalmente, poder establecer, en la medida de lo posible, relaciones entre su actuación discursiva y las creencias que manejan los profesores— ello a partir del marco teórico que se ocupa del sistema de creencias subyacente a las actuaciones didácticas—. Estas relaciones deberían aportarnos información sobre la contradicción existente entre las creencias de nuestros sujetos acerca de qué modificaciones suponen ellos que ejercen sobre su discurso en aras de facilitar la comunicación y las modificaciones que realmente son efectivas para conseguir tal fin (afirmaciones de Long, 1983a, 1983b, 1983c, 1985; Pica y Doughty, 1984; van Lier, 1988). Ya que como estos autores afirman, no basta para mejorar la comunicación con hablantes que todavía no dominan la lengua meta simplificar el discurso dirigido a ellos, sino que lo que parece que posibilita la comunicación son las modificaciones interaccionales, las que se llevan a cabo en el interior del contexto discursivo. Estas últimas, al estar motivada su presencia por una necesidad comunicativa de alguno de los interlocutores, alcanzará más fácilmente su objetivo, que aquellas que son llevadas a cabo por la suposición del profesor de que con ella facilita la comprensión. Compárese al respecto, los resultados obtenidos por las repeticiones llevadas a cabo por el profesor en el mismo turno de habla que el enunciado original, es decir motivadas por la suposición del profesor de que es necesaria, y las repeticiones llevadas a cabo en diferente turno, motivadas por el requerimiento de alguno de los alumnos (apartado 6.5.2.). Las creencias o suposiciones de los profesores no se basan, en muchas ocasiones, en datos empíricos, sino que pueden estar basadas en sus experiencias previas de aprendizaje o en su formación (Wodds, 1996); o puede hablarse siguiendo a Prabhu (1987) del "*sense plausibility*"; como este autor afirma las percepciones que los profesores poseen de las actividades propias del aula pueden derivar tanto de su formación, como de sus

experiencias de aprendizaje, de su experiencia profesional o de sus intuiciones o de la suma de todos estos aspectos.

Así, pues, para poder llevar a cabo este trabajo fue necesario partir de unos presupuestos teóricos que nos sirvieran de marco en el que poder encuadrarlo, tal y como se presentó en el apartado 2.1. Por la distinta naturaleza de los objetivos planteados, este marco teórico tuvo que establecer una serie de conexiones entre los diferentes modelos teóricos desde los que puede abordarse la situación de enseñanza: la lingüística, la didáctica y la psicología.

Si uno de los objetivos planteados era la descripción, el análisis, y posterior categorización de los aspectos más relevantes del discurso generado por el profesor era necesario partir de estudios que nos proporcionaran herramientas para realizar esta tarea. Así, partimos de la lingüística, de los estudios realizados de lengua oral, ya desde una perspectiva conversacional —análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Tannen, 1984, 1992; Vigara, 1992; Tusón, 1995; Briz, 1998, entre otros)—, o desde una perspectiva discursiva —análisis del discurso (Brown y Yule, 1983/93; Sinclair y Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Stubbs, 1983, entre otros)—, ya que estos dos marcos teóricos deben considerarse para el estudio del lenguaje interaccional (Cook, 1989). De estos estudios se extrajo la información que nos permitió caracterizar la situación de enseñanza-aprendizaje como una manifestación de la lengua oral que comparte algunas características con la conversación, pero que además contiene otras características propias que permite su distinción frente a otras situaciones comunicativas posibles. Piénsese por ejemplo en que la situación de enseñanza se caracteriza por su carácter interactivo dialogal, al igual que la conversación; pero, con la diferencia de que no siempre existen condiciones para que puedan establecerse tomas de turnos libres. Al contrario, en la situación didáctica la mayor parte del tiempo los turnos son asignados por uno de los participantes, el profesor. Otra de las diferencias es la planificación presente en la situación didáctica, de la que no participa la conversación. En el aula, el profesor planifica previamente los temas que van a ser tratados —como objetivos de enseñanza— y las acciones que deben realizarse —como las actividades facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje—, e incluso, las dinámicas



que se establecen para el desarrollo de esas acciones también están planificadas de antemano.

También nos servimos de los marcos teóricos mencionados para la descripción del discurso didáctico, especialmente, para caracterizar la interacción que en él se da y para establecer los diferentes tipos de discurso que interactúan en esa situación. En el aula conviven diferentes tipos de discursos, por un lado el discurso generado por el profesor — responsable este de presentar y vertebrar el resto de discursos presentes— y los discursos generados por los alumnos; además de la presencia de los discursos aportados por el profesor y por los alumnos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo nos hemos centrado en el análisis del discurso generado por el profesor, por considerar que este, además de las características ya presentadas, se convierte, también, en un modelo de la lengua objeto de estudio para los alumnos (Llobera, 1990, 1995, 1996, 1997).

Somos conscientes de la poca atención prestada al discurso generado en el aula por los alumnos, si se ha actuado de ese modo ha sido por considerar que el análisis pormenorizado de este nos habría desviado de nuestro centro de interés. Es por ello por lo que este discurso solo ha merecido ser objeto de análisis con una función secundaria, ayudarnos a caracterizar el discurso generado por el profesor. Del mismo modo que también somos conscientes de la mínima atención prestada a los discursos aportados por el profesor y los alumnos, no se han analizado las muestras lingüísticas presentes en los materiales que el profesor ha llevado al aula para facilitar el aprendizaje o la práctica de los contenidos. Pero igual que se ha dicho en el apartado anterior creemos que un análisis de este tipo de discurso nos hubiera alejado de nuestros objetivos.

Nos servimos de la didáctica en este trabajo para obtener información acerca de las características propias de la situación de enseñanza-aprendizaje, tal y como presentamos en el apartado 2.3. El aula de enseñanza de lenguas ha de considerarse como un microcosmos en el que los participantes comparten todos los días un espacio temporal y físico, lo que posibilita que se establezcan normas de comportamiento y rutinas de actuación que dotan

de características propias a las situaciones comunicativas que en ella se generan (van Lier, 1988; Tusón, 1995). Además profesores y alumnos desempeñan unos papeles que les vienen asignados por la institución académica en la que se encuentran. Todo ello permite caracterizar la situación comunicativa que en ese espacio transcurre y su unidad —la lección — como un macroacto de habla con una estructura propia (Mehan, 1985).

Recogemos en el apartado mencionado diferentes aspectos tratados en el estudio del discurso didáctico que han sido considerados en esta investigación: los roles del profesor y los de los alumnos y sus manifestaciones en la situación de enseñanza (Flanders, 1977; Van Dijk, 1977; Stubbs, 1983/87; Di Pietro, 1985; Wong-Fillmore, 1985; Fanselow, 1987; Edwards y Mercer, 1988; Van Lier, 1988; Tusón, 1995) la distribución de turnos de palabra en la sesión de enseñanza (Sacks *et. alt.* 1974, 1977; Van Lier y Matsuo, sin fecha); las estrategias de cohesión diálogica de las que se sirve el profesor en el aula (Richards, 1985; Brown y Yule, 1993; Saló, 1990); y la metodología de enseñanza seguida por el profesor y sus implicaciones en las interacciones que se establecen en el aula entre objetivos de enseñanza y actividades (Flanders, 1977; Cicurel, 1984; Klein, 1986; Richards y Rodgers, 1986; Hatch, 1992; Richards y Lockhart, 1994, Sánchez, 1997).

En este apartado habrá quien encuentre carencias que quizá puedan ser consideradas importantes; al respecto, hemos de decir que por nuestra formación, tanto en esta área de conocimiento como en la que se presenta a continuación, somos conscientes de que nos hemos aventurado por caminos poco conocidos. Pero, podemos decir a nuestro favor que creemos que son necesarias investigaciones interdisciplinarias, en las que confluyan diferentes áreas de conocimiento, que posibiliten realizar estudios globales de determinados fenómenos. Nos parecía que era desaprovechar la ocasión limitarnos al estudio discursivo de la situación comunicativa que se desarrolla en el aula y no intentar integrar el fruto de los estudios realizados en otras áreas de conocimiento.

Hemos querido integrar en este trabajo los estudios llevados a cabo desde la psicología que abordan la situación didáctica contemplando la perspectiva ideacional que subyace en las actuaciones de los docentes. Así, se han tenido en cuenta trabajos en los que se analizan los

componentes del sistema de creencias que manejan los profesores sobre su actuación en el aula. Para ello se ha recogido información acerca de la formación inicial de los profesores cuyas sesiones han sido objeto de análisis —programas docentes de las asignaturas cursadas— con el fin de averiguar cuáles son las teorías lingüísticas en las que se formaron, para a partir de ellas, y sin dejar de lado la transposición didáctica que ellos realizan, averiguar qué concepto de lengua es el que previsiblemente ha de aflorar en su actuación didáctica.

También hemos considerado necesario aportar información acerca de las aplicaciones didácticas a la enseñanza de lenguas extranjeras derivadas de las diferentes orientaciones lingüísticas, así como de las diferentes teorías de aprendizaje adoptadas por los profesores de lengua extranjeras, ya que los sujetos cuyos discursos se han analizado no son ajenas a ellas. Aunque estos sujetos no hayan recibido una sólida formación sobre aspectos relacionados con teorías de aprendizaje y adquisición de lenguas o sobre las diferentes metodologías de enseñanza, sí que por su experiencia y por su formación continuada poseen los suficientes conocimientos como para poder manifestar preferencias por un enfoque metodológico. Así, recordemos que en las sesiones analizadas los materiales utilizados responden al enfoque comunicativo, al igual que el centro en el que desarrollan su actividad docente también se adscribe a esta corriente metodológica de didáctica de lenguas.

Además de los marcos teóricos mencionados, también se tuvieron en cuenta las diferentes obras que presentan aspectos similares a los de este trabajo, ya sea por sus objetivos o por la situación analizada. Así, se siguieron las investigaciones centradas en el estudio del valor del *input* en la adquisición de la lengua (apartado 3.2), teniendo en cuenta diferentes perspectivas; todo ello con el fin de revisar la bibliografía existente acerca de los discursos modificados en ese contexto de adquisición: el habla dirigido a niños por adultos (Ferguson, 1971, 1975, 1977; Ferguson y De Bose, 1977; Snow, 1977).

También se consideraron los estudios realizados sobre las características del *input* en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (apartado 3.3.). Para ello se siguieron en un primer momento los trabajos que presentan las modificaciones existentes

en el discurso de nativos dirigido a extranjeros (Corder, 1967; Krashen, 1978; Hatch, 1979, 1980, 1983; Hatch y Long, 1980; Tarone, 1980; Scarcella e Higa, 1981; Gaies, 1983; Long, 1983b, 1985; Stern, 1983; Lantolf y Labarca, 1984; van Els et. al. 1984; Prabhu, 1987; Allwright, 1988; Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1992; Lightbown y Spada, 1993; Wesche, 1994); para llegar a las características que presenta el discurso del profesor de lenguas extranjeras en interacción con sus alumnos en situación didáctica (Wong-Fillmore, 1976; Long, 1980, 1981, 1983a, 1988, 1994; Long y Sato, 1983; Canale, 1983; Pica y Doughty, 1984; Long y Porter, 1986; Ellis, 1984, 1985, 1988, 1990; Chaudrom, 1988; Nunan, 1989; Allwright y Bailey, 1991; Torras, 1994; Thornbury, 1996) (apartado 3.3.3.). En el intento de presentar una visión global del estado de dichas investigaciones, también se tuvieron en cuenta estudios de los discursos modificados realizados en Europa, en el ámbito francófono (Roulet, 1980; Alber, 1985; Mathey y Py, 1989; Perdue, 1982; Alber y Py, 1986) y los estudios realizados en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (Aymerich y Díaz, 1989; Díaz, 1990; Van Patten, 1990, A. Álvarez, 1993; Llobera 1990, 1995). Además también se han tenido en cuenta trabajos llevados a cabo en nuestro país, aunque no estén relacionados con la enseñanza del español (Saló, 1990; Nussbaum, 1991, 1995; Nussbaum y Pérez, 1996; Cambra, 1996, 1998)

Con toda la información recabada sobre el tema y tras una primera aproximación a los datos nos vimos preparados para formular los objetivos que pretendíamos alcanzar con este trabajo.

A continuación presentamos estos objetivos generales:

1. Alcanzar un sistema de descripción de la sesión de enseñanza-aprendizaje basado en la actuación discursiva del profesor que facilitara el análisis de estas.
2. Analizar el discurso del profesor, dado el papel primordial que cumple en el aula, ya que es a partir de este que se estructuran los demás discursos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje: discursos generados por los alumnos y discursos aportados por el profesor y los alumnos al aula.

3. Analizar las características de ese discurso en relación con las diferentes fases en las que se estructura una sesión de enseñanza-aprendizaje con el fin de llegar a una categorización de las modificaciones presentes en estas, además de establecer las posibles relaciones entre estas y los diferentes tipos de modificaciones.

3.1. Modificaciones que pueden afectar a la interacción que se establece en el aula

3.2. Modificaciones que pueden afectar a los enunciados emitidos por el profesor.

4. Por último, analizar las posibles relaciones entre esas modificaciones y el sistema de creencias que manejan los profesores acerca de su actuación discursiva en el aula.

Estos objetivos generales que se plantearon derivaron en otros más específicos a medida que los datos iban siendo analizados. Las características de los datos que forman el corpus nos obligaron a reelaborar durante el proceso de análisis los objetivos generales de este trabajo y su concreción en las preguntas de investigación. De forma que aquellos objetivos que se presentaban al inicio han quedado especificados en otros más concretos con el fin de presentar un análisis más globalizador de la situación de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, somos conscientes de que por las características de los datos (grabaciones de las emisiones lingüísticas de los participantes) el análisis al que se ha llegado presenta una visión parcial.

Así, pues, este trabajo además de intentar dar respuesta a los objetivos generales expuestos anteriormente, también ha pretendido con su desarrollo cubrir otros aspectos poco investigados todavía en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Aspectos tales como si existe relación entre las creencias que los profesores manejan sobre su actuación discursiva en el aula y la actuación discursiva de estos para llegar al origen de esas creencias. Además, para alcanzar la cuestión anterior, la existencia o no de tal correspondencia, sería necesario, previamente, llegar a establecer cuáles son las características de este discurso, lo cual nos permitiría hablar de un tipo de discurso específico del aula de español como lengua extranjera. Esas características, diferenciadoras del discurso del profesor de español, surgen de la situación de desequilibrio lingüístico existente entre el profesor y los alumnos, por lo tanto es previsible que estas se manifiesten en algunos fenómenos que tengan como objetivo facilitar la comunicación en dicha

situación comunicativa. Si esas características existen, quizás sea posible establecer si hay alguna correspondencia entre estas y los diferentes objetivos del profesor. Para dar respuesta a esa cuestión, también sería necesario poder identificar cada uno de los objetivos del profesor con diferentes secuencias de la sesión de enseñanza-aprendizaje; de tal forma que cabría la posibilidad de establecer correspondencias entre características discursivas, objetivos del profesor y fases de la sesión. Si esos fenómenos cumplen un objetivo, facilitar la comunicación, se habría de ver si todos los profesores se sirven de ellas de igual forma, o si, por el contrario, no existe una total homogeneidad en cuanto a su presencia en los diferentes discursos analizados.

Para poder dar respuesta a los objetivos generales y específicos que nos planteamos fue necesario reunir datos directamente de la situación que pretendíamos analizar. Para ello se siguieron varios pasos, primero fue necesario realizar un análisis del contexto geográfico y sociocultural en el que se iba a realizar la investigación (apartado 5.1.1.). Estos fueron obtenidos en Barcelona, una ciudad en la que existe una situación de bilingüismo. A pesar de ello, en las muestras grabadas no se han encontrado manifestaciones lingüísticas que recogieran esa situación de lenguas en contacto. La única manifestación encontrada se recoge en la sesión del sujeto P1, en la que la profesora nombra una calle con el nombre original en catalán (Paseo S. Joan), pero aparte de ese fenómeno no hemos podido encontrar ningún otro que delatara esa situación de bilingüismo existente.

El lugar en el que se realizaron las grabaciones fue en un centro privado de idiomas que se caracteriza por ofrecer cursos intensivos de duración de dos semanas (20 horas cada semana), siguiendo un enfoque comunicativo, a alumnos que vienen expresamente para la realización del curso. Los grupos son poco numerosos, la media en los años que se realizaron las grabaciones era de 8 alumnos por aula.

Los sujetos cuyos discursos se han analizado (apartado 5.1.2.) forman un grupo homogéneo y representativo del colectivo de profesores que se dedica a la enseñanza de español en centros privados. Se actuó de este modo para evitar, en la medida de lo posible, la existencia de variables en la formación del corpus que habrían impedido llegar a establecer

categorías aplicables a todos los discursos, se partió de una situación de homogeneidad, con el objetivo de establecer si era posible, en tal situación, que existieran diferencias en cuanto a la actuación discursiva de estos sujetos. Por ello es por lo que fueron seleccionados teniendo en cuenta las siguientes características: ser licenciados en Filología Hispánica, haber realizado algún curso de formación específica que les capacitara para la enseñanza del español como lengua extranjera (todos habían realizado el curso de 'Formación de Profesores' de International House, y dos de ellos también habían cursado el 'Máster de español como lengua extranjera' de la Universitat de Barcelona); contar con varios años de experiencia y estar en torno a la misma edad.

De los 10 sujetos seleccionados 9 son mujeres y tan solo hay 1 hombre. La proporción entre mujeres y hombres que colaboraron en esta investigación creemos que refleja la realidad laboral de la enseñanza de español en los centros privados. Por las condiciones laborales existentes, de poca estabilidad, la mayoría de los docentes son mujeres. También se ha de tener en cuenta que el análisis de estos discursos no se ha planteado como objetivo indagar las posibles relaciones entre el discurso didáctico y el sexo del docente. Ya que creemos que para ellos quizá hubiera sido necesario contar con una mayor presencia de interlocutores masculinos. Además creemos que por el fuerte control que ejercen los profesores sobre su discurso y por las limitaciones lingüísticas de los alumnos hubiese sido difícil llegar a plantear un análisis de alguno de los rasgos del discurso que se consideran identificadores de sexo (James y Clarke, 1993; Tannen, 1993)

La muestra que se ha analizado en este trabajo se obtuvo a partir de diferentes procedimientos de recogida de datos sobre las mismas situaciones de enseñanza (apartado 5.1.3.): fichas de cada una de las sesiones analizadas, elaboradas a partir de notas de campo, en las que se recoge información relacionada con el contexto de los objetivos de enseñanza de cada una de las sesiones, además de información acerca de las características del grupo — número de alumnos, nacionalidad, etc.—, y sobre el material de apoyo utilizado por los profesores. También se recogió información de las creencias de los profesores acerca de su actuación discursiva en la situación de enseñanza-aprendizaje, a partir de unos cuestionarios a las que fueron sometidos los 10 profesores (investigar creencias a partir de cuestionarios

ya ha sido realizado en nuestro país en el ámbito de la didáctica de las matemáticas véase el trabajo de Gil Cuadra, et al., 1997, y en el ámbito de la enseñanza de la lengua, Llobera et. al., 1997). Estos cuestionarios también habrían de proporcionarnos información complementaria que nos ayudara a interpretar algunas de las emisiones presentes en las transcripciones de las diferentes sesiones. Y, por último, en el corpus se incluyen las transcripciones de las grabaciones de las 10 sesiones. Como puede apreciarse, los diferentes procedimientos de recogida de datos son los propios la metodología etnográfica aplicada a la investigación en el ámbito de la enseñanza (van Lier, 1988; Allwright, 1988; Nunan, 1989; entre otros).

Sobre las grabaciones, se ha de decir que se escogió para recoger esa información el sistema de grabación en casete por ser menos intrusivo que el vídeo, dado lo pequeño de los grupos la presencia de la cámara hubiese podido intimidar a los asistentes, ya que esta podría haber llegado a invadir el espacio y ser considerada una intromisión en el intento de crear un ambiente propicio para la complicidad que busca el profesor con su grupo. Además, todos sabemos la dificultad existente para obtener permiso para realizar grabaciones en las aulas; aun sabiendo que son necesarias investigaciones que partan de datos reales para poder avanzar en el análisis de algunos aspectos relacionados con el análisis del discurso o la didáctica, es patente la falta de costumbre y la ausencia de interés en reflexionar sobre nuestra propia actuación didáctica a partir de datos empíricos.

Durante el análisis de los datos, en algunos momentos, hemos echado de menos el poder visualizar algunas de las interacciones registradas, ya que creemos que la imagen hubiese aportado una valiosa información para la correcta descripción de la situación, así como para facilitar su interpretación. Creemos que es necesario en futuras investigaciones, si las características del grupo lo permiten, realizar análisis de situaciones similares a partir de datos recogidos en vídeo, para poder incluir también el análisis de los elementos no verbales que forman parte del discurso didáctico. El método utilizado en la recogida de datos no ha permitido que fueran considerados aspectos de gran importancia en la interacción como pueden ser la disposición del espacio entre los participantes, la posición, la postura, la mirada, etc.(Poyatos, 1994); igual, que tampoco nos ha permitido indagar en



el análisis de los datos para llegar a establecer otras cuestiones, como por ejemplo la existencia de diferentes estilos de enseñanza entre los sujetos cuyo discurso ha sido analizado (Cerdán, 1997).

En el intento de cubrir los objetivos planteados parecía necesario darle un tratamiento a los datos congruente con el tipo de investigación planteado. Los datos recogidos, a partir de las grabaciones de las distintas sesiones, se sometieron a un proceso de transcripción (apartado 5.2.). El modelo de transcripción que seguimos se diseñó a partir del modelo creado por Fanselow (1987), este fue adaptado para que pudiera cubrir las necesidades de esta investigación. Se optó por este modelo por las posibilidades que ofrece de adaptación para dar cabida a los diferentes objetivos de análisis: enunciados emitidos por los participantes, los objetivos o actos comunicativos que estos persiguen —preguntar, responder, reaccionar, estructurar—, la forma que estos enunciados adoptan —pregunta, respuesta, orden—, el medio o canal de transmisión de estos enunciados —lingüístico o no—, la fase de la sesión en la que estos se emiten —discurso social, presentación de contenidos, instrucciones, modelaje, práctica controlada, corrección—, y, por último la modificación que o contiene ese enunciado. Además, como puede apreciarse los objetivos de análisis que se recogen en este modelo pueden relacionarse con los conocimientos que los profesores poseen acerca de la situación didáctica. También se tuvo en cuenta que el modelo de Fanselow permite una lectura lineal de toda aquella información que se considere relevante para su posterior análisis. Ya que este permite, en una misma columna horizontal aportar toda la información que será objeto de análisis sobre un enunciado. Es decir, incluye la transcripción del enunciado, por quién ha sido emitido y a quién va dirigido, la función o acto comunicativo que representa, y si este incluye alguna de las modificaciones que serán objeto de estudio.

Este modelo de transcripción permitió que pudiéramos dar a los datos un tratamiento sobre todo cualitativo y también numérico, tal y como se expresa en el apartado 5.3. El poseer una representación del discurso del profesor lineal facilitó la descripción de las diferentes características y fenómenos que nos habíamos propuesto analizar con el fin de llegar a establecer cuáles eran los específicos de ese tipo de discurso. Y al mismo tiempo facilitó el que estos pudieran ser tratados de forma numérica.

Para facilitar el trabajo de descripción y desarrollo del análisis nos vimos en la necesidad de llevar a cabo una presentación de los conceptos utilizados. Como algunos de ellos han sido extraídos de diferentes marcos teóricos —lingüística (apartado 5.5.1), didáctica (apartado 5.5.2.) y psicología (apartado 5.5.3.)—, se intentó que la definición de cómo se entendían cada uno de ellos evitara que en algún momento hubieran podido aparecer confusiones. Nos referimos a conceptos como el 'intercambio' y la 'secuencia o fase', ambos son utilizados en el análisis de la conversación y en la didáctica; o el concepto de 'oración', propio de los estudios lingüísticos descriptivos, frente al 'enunciado', propio de los estudios discursivos y conversacionales.

El análisis de los datos que forman el corpus nos ha permitido ver si es posible alcanzar tanto los objetivos generales que se pretendían cumplir al inicio de este trabajo, como los específicos —fruto de la búsqueda de concreción de esos objetivos generales—. Tras el análisis de los datos, creemos que ya es posible presentar algunas afirmaciones sobre los objetivos generales formulados en el inicio de este trabajo.

Sobre el primer objetivo general planteado— alcanzar un sistema de descripción de la sesión de enseñanza-aprendizaje basado en la actuación discursiva del profesor que facilitara el análisis de estas— creemos que es posible realizar una descripción de las diferentes sesiones, a partir de los estudios de L. van Lier (1988) sobre los diferentes tipos de interacción que se establecen en el aula: ya sea por la presencia o ausencia de interacción centrada en la actividad, o por la presencia o ausencia de interacción centrada en los contenidos de enseñanza. Este tipo de descripción nos proporciona un modelo o patrón que facilita el posterior análisis de cada una de las partes que estructuran una sesión de enseñanza. Así en nuestro trabajo (véase apartado 2.3), tras la aplicación de esos criterios, se realizó una descripción de las diferentes sesiones, lo cual nos permitió dividir cada sesión en unidades menores que denominado de la siguiente forma:

- **Discurso Social.** Con esta expresión nos referimos a la charla que gira en torno a temas no académicos que se establece entre el profesor y el grupo clase o alguno de sus participantes. Durante el análisis de los datos pudo comprobarse que esta, en contra de lo que podría

parecer previsible —por su mención en las manifestaciones de los profesores—, no aparece en todas las sesiones.

- **Presentación Gramatical.** Bajo este concepto se han agrupado las fases de las diferentes sesiones que tienen como objetivo presentar algún contenido relacionado con la gramática. Esta fase presenta variaciones dependiendo de las diferentes formas utilizadas por los profesores para realizar la presentación: ya sea apoyándose en conocimientos previos o no (van Lier, 1988); o ya se realice de forma deductiva o inductiva. Sin embargo la existencia de estas variaciones parece responder más a cuestiones de forma o presentación que de contenido; ya que los diferentes profesores poseen una visión de esta similar.

- **Presentación de Vocabulario.** Esta fase se asemeja a la anterior en que en ella también se presentan contenidos de enseñanza, pero en esta fase relacionados con el vocabulario; aunque esta fase no se ha presentado ni con tanta frecuencia como la anterior, ni ha habido diferentes formas de llevarla a cabo. El motivo de su escasa presencia podría deberse a la mayor importancia dada a los contenidos gramaticales sobre los léxicos en las sesiones, por los diferentes profesores.

- **Instrucciones.** Así denominamos a la fase en la que el profesor facilita las instrucciones necesarias para realizar las diferentes actividades propuestas en las sesiones. Su presencia no ha estado vinculada directamente a la presencia de actividades, sino que esta fase se ha supeditado en las diferentes sesiones a las características de las actividades propuestas; ya sea por la dificultad de estas, ya sea por la complejidad de su realización, de tal modo que hemos podido apreciar la existencia de actividades que no iban precedidas de instrucciones.

- **Modelaje.** Esta fase se caracteriza por presentar producciones que a modo de ejemplo ilustran acerca de cómo deben realizar las diferentes actividades. (Allwright, 1988). Esta fase, igual que la anterior, solo ha estado presente en determinadas actividades; aquellas que el profesor ha considerado más complejas o aquellas en las que él no ha participado de forma activa.

- **Práctica Controlada.** Llamamos de esta forma a la fase cuyo objetivo fue la realización de actividades en las que el control ejercido por el profesor durante su desarrollo fue total, llegando este a participar de forma activa de diferentes formas, preguntando, corrigiendo, etc. (Prabhu, 1987).

- **Corrección.** Esta fase contiene producciones que tienen como objetivo revisar, evaluar y dar respuestas correctas a las diferentes actividades llevadas a cabo por los alumnos. Esta fase en algunas sesiones ha presentado límites claramente establecidos —por ejemplo en la corrección de deberes realizados fuera del aula por los alumnos—; mientras que en otras ocasiones se ha presentado como una fase integrada en la de práctica controlada. Sobre la corrección hay que añadir que no se han presentado todas las posibilidades existentes de llevarla a cabo (Chaudrom, 1988; Allwright, 1988).

Como se ya se ha mencionado anteriormente la terminología empleada se seleccionó por ser la utilizada normalmente por los profesores al hablar de su práctica docente, solo se han utilizado dos términos diferentes: Discurso Social y Modelaje. En lugar de estos los profesores emplean la expresión 'Charla informal', para el primer concepto; y 'Dar ejemplos' o 'Ejemplificar' para el segundo.

Cada una de esas fases se ha caracterizado por la interacción llevada a cabo, que se ha centrado en el objetivo de enseñanza planteado por el profesor, en las actividades que él cree necesarias para asegurar que sus objetivos se cumplen, o en la charla informal que no tiene relación alguna ni con los objetivos de enseñanza ni con actividades. En todos los casos se ha podido observar que lo que posibilita esa interacción es el discurso que el profesor genera en cada una de ellas; ya que es su discurso el que inicia estas secuencias, las dirige y las concluye. Es decir, es a través del discurso que pueden establecerse esas unidades menores tal y como se ha presentado en el apartado 6.2.

Dadas las características de los datos que se han analizado, pertenecientes a las sesiones registradas que forman el corpus de este trabajo, son las fases anteriormente presentadas las que han aparecido. Sin embargo, somos conscientes de que en otras sesiones de características diferentes podrían haberse presentado fases diferentes, además de estas. Recordemos que las sesiones grabadas se caracterizan por recoger la primera parte de sesiones de 4 horas de duración, si se procedió de este modo fue por intentar aplicar criterios que homogeneizaran los datos. Probablemente, si se hubieran grabado las últimas secuencias de cada sesión hubieran podido recogerse fases diferentes, como las de Práctica

Libre, que no aparecen en nuestro corpus. A pesar, de esta limitación creemos que es posible afirmar, por los resultados obtenidos, que también en esas otras fases el discurso generado por el profesor es el encargado de establecer los límites de inicio y final, así como de dirigir, aunque en menor medida, su desarrollo.

Se ha comentado en el párrafo anterior que el discurso generado por el profesor es el que inicia, dirige y concluye las diferentes fases que se desarrollan en cada una de las sesiones. Esta afirmación se deriva del análisis de los diferentes tipos de interacción que se establece en el aula entre el profesor y el grupo-clase o entre el profesor y un alumno, de forma individual. Así las interacciones predominantes en las sesiones objeto de análisis, por las características de las fases presentes, han sido la del profesor con el grupo-clase o la del profesor con un alumno. Y el tipo de interacción que no se ha presentado es la que se establece entre estudiantes, ya sea realizando actividades en parejas o en pequeños grupos, tal y como puede comprobarse en el apartado 6.2.3.1.2. Sin embargo, se puede prever que en actividades de Práctica libre sí que hubiera aparecido la interacción entre alumnos. Así pues, los resultados obtenidos tras el análisis de los datos nos han permitido caracterizar el tipo de interacción predominante en unas fases determinadas de la sesión de enseñanza-aprendizaje, pero esos datos no son extrapolables a otras posibles fases con características diferentes. Es por ello, por lo que creemos que son necesarias investigaciones futuras que analicen cuál es el comportamiento discursivo del profesor en las fases en las que el control que este ejerce disminuye, y como consecuencia qué tipo de interacción es la predominante en estas.

Al segundo objetivo que pretendía alcanzar este trabajo —analizar el discurso del profesor, con el fin de establecer si es a partir de este que se estructuran los demás discursos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje: discursos generados por los alumnos y discursos aportados por el profesor y los alumnos al aula— se pudo llegar tras el análisis de los datos que se ha presenta en el apartado 6.3.

En este apartado, en el análisis del discurso generado por el profesor, se ha puesto de manifiesto que este discurso es el que controla la interacción que se establece en el aula,

gestionando los turnos del resto de los participantes (Flanders, 1977; Stubbs, 1983/87, 76/82 y 86; Di Pietro, 1985; Mehan, 1985; van Lier, 1988; Kramsch, 1991; Kerbrat-Orecchioni, 1992, entre otros). De forma que no parece osado afirmar que sí, que este discurso es el que da entrada al discurso generado por los alumnos, además de ser el que lo gestiona. Los alumnos en las sesiones analizadas tienen pocas oportunidades de producir discurso de forma espontánea. También es el profesor el que plantea los temas sobre los que versarán las diferentes interacciones, por lo que los alumnos, salvo contadas excepciones, no tienen más opción que interactuar sobre unos contenidos ya establecidos por el profesor. Así, pues, tras el análisis de los datos se ha comprobado que en estas sesiones el control que ejerce el profesor es muy fuerte, siendo este el que controla los hechos que en cada una se desarrollan. Además, si atendemos a las funciones o actos de habla que el profesor emite (apartado 6.3.3.), comprobamos que predominan las funciones de 'solicitar' o preguntar, junto con las de 'reaccionar' o evaluar y presentar información. Esto corrobora lo dicho anteriormente, el profesor a través de su discurso decide cuándo y de qué forma los alumnos pueden participar, además de decidir sobre qué a partir de los temas que presenta o de las actividades que propone. Así, pues, el papel que juega el alumno en estas sesiones es bastante limitado (véase apartado 6.4) ya que su actuación ha de ceñirse al espacio que le otorga el profesor.

Las producciones emitidas por los alumnos presentan una variedad de funciones diferente a las que contiene el discurso del profesor. Estas son, principalmente, responder a los requerimientos del profesor, preguntar en caso de dudas; y en algunas ocasiones reaccionar ante las producciones de sus compañeros y emitir alguna producción espontánea ajena a los contenidos de enseñanza de esa sesión, sin embargo este último tipo de producciones se han presentado en un porcentaje mínimo. Aunque como ya se ha mencionada en otro apartado, si estas grabaciones incluyeran otro tipo de actividades quizá la presencia discursiva de los alumnos hubiese sido más elevada.

Sobre el tercer objetivo que nos planteamos, cabe decir que si a priori suponíamos que sería posible establecer correspondencias entre las diferentes fases de las sesiones de enseñanza —ya sean las relacionadas con la presentación de contenidos, ya sean las

relacionadas con la realización de actividades—y las diferentes modificaciones presentes en los discursos analizados —las que afectan a la interacción o las que afectan al enunciado—, tras el análisis de los datos puede decirse que estas correspondencias no han sido tan numerosas como para poder relacionar algún tipo de modificación con una fase determinada. Quizá, sería mejor hablar de que los discursos analizados podrían caracterizarse por contener una macrofunción que responde al interés de los diferentes sujetos por mantener la comunicación con el grupo clase, esta es la que les lleva a modificar sus discursos en diferentes aspectos, pero todos estos aspectos persiguen un objetivo común, impedir el bloqueo de la comunicación. Creemos que serían necesarios más trabajos de investigación que pudieran indagar más en profundidad sobre la extraña paradoja que se da en los profesores de español como lengua extranjera: su formación inicial ha configurado en ellos un concepto de lengua parcelado lo que les facilita su estudio, análisis y posterior enseñanza; en cambio, de su actuación discursiva en la situación de enseñanza, por el tipo de modificaciones que se incluyen en sus discursos, se desprende un concepto de lengua entendido como instrumento de comunicación. No parecen corresponderse ambos conceptos, de tal forma que la lengua se presenta a los alumnos de forma segmentada, se habla de ella del mismo modo, pero en las situaciones comunicativas que se establecen en el aula, las modificaciones que ejercen son las derivadas de la lengua entendida como instrumento de comunicación (Long, 1983a, 1983b, 1983c, 1985; Pica y Doughty, 1984; Van Lier, 1988).

Es quizás debido a esa paradoja que no ha habido una proporción mayor de alguna de las modificaciones en alguna de las fases que estructuran la sesión. El afán de cada uno de los sujetos por garantizar el establecimiento de situaciones comunicativas facilitadoras del aprendizaje con sus respectivos grupos no ha permitido que pudieran establecerse la existencia de algún tipo de relación entre las dos categorías de modificaciones, las distintas fases y los objetivos que se pretendía alcanzar con estas. Así, las relaciones que han podido establecerse son las que se establecen entre los diferentes tipos de modificación y su mayor presencia en cada una de las sesiones, que no de las fases. Como consecuencia de lo mencionado, se ha podido llegar, tras el análisis de los datos de las diferentes sesiones, a establecer sólo dos diferencias; ya que estas sesiones, casi en su totalidad, se han

caracterizado por presentar mayor proporción de modificaciones que afectan a la interacción frente a las modificaciones que afectan al enunciado. De tal modo que ha podido constatarse que el discurso de estos sujetos se caracteriza por presentar en todas las fases incluidas en sus sesiones mayor proporción de modificaciones que afectan a la interacción y tan solo dos de los discursos analizados —los de los sujetos P2 y P9— se han caracterizado por presentar mayor proporción de modificaciones que afectan al enunciado.

Una vez vista la distribución homogénea de las diferentes modificaciones en cada una de las sesiones analizadas, creemos necesario presentar la categorización que establecimos para facilitar el análisis de estas. En este trabajo se ha partido de la definición de modificación que proporciona Long, 1983, 1991, 1994 (y que ha sido recogido por otros autores como van Lier, Ellis, Pica, Allwright, entre otros) en sus diferentes trabajos. Así, recordamos que entendemos por modificación los ajustes lingüísticos que se realizan en el transcurso de la interacción entre hablantes con desigual competencia lingüística, con el fin de evitar que se produzcan problemas de comprensión que puedan llevar a un bloqueo comunicativo. Dado el gran número de fenómenos que podían incluirse bajo la etiqueta de modificación, nos vimos en la necesidad de establecer dos categorías diferentes en torno a dos ejes principales. Cuando estas modificaciones afectan al desarrollo de la interacción, las hemos agrupado bajo la categoría de '**modificaciones interaccionales**'; pero, además, estas también pueden darse en el interior del enunciado, en ese caso aparecen agrupadas bajo la categoría de '**modificaciones que afectan al enunciado**'. De forma que el primer grupo responde a las características del discurso didáctico desde una concepción macro del mismo, ya que gira en torno a la interacción que se establece en el aula entre el profesor y el grupo clase o sus alumnos de forma individualizada. Los diferentes fenómenos agrupados en esta categoría fueron analizados tomando como marco teórico el análisis del discurso, los estudios de la conversación y los derivados de la didáctica de lenguas.

El segundo grupo de modificaciones intentan dar explicación a diferentes aspectos del discurso generado por el profesor desde una perspectiva micro de este. Para llevar a cabo este análisis, que tiene como objetivo analizar las diferentes modificaciones que afectan al interior de los enunciados emitidos por el profesor, se partió de las aportaciones de los



estudios del español, tanto los que describen la lengua española desde un punto de vista gramatical, como los que lo hacen desde una perspectiva de uso.

En el primer grupo de modificaciones se incluyen categorías como la **Repetición**, entendida esta como el enunciado que repite de forma literal otro emitido previamente por el mismo hablante. Para facilitar el análisis de esta modificación se ha dividido a su vez en otras categorías: Repetición total, ya sea en el mismo turno o en diferente turno de palabra; repetición parcial del inicio del enunciado, de los elementos intermedios y de los finales. Otra modificación que pertenece a este grupo son las **Preguntas de comprobación**, llamamos así a las preguntas emitidas por el hablante que tienen como objetivo comprobar si el interlocutor ha comprendido el enunciado emitido. Estas presentan diferentes estructuras, desde simples vocalizaciones, hasta enunciados más complejos que incluyen un verbo en forma conjugada. También se ha analizado la **Reformulación**; esta categoría recoge enunciados que presentan características similares a la repetición, ya que redundan en la información ya proporcionada, pero se diferencian en que estos no repiten de forma literal, sino que presentan alguna variación. Es decir, repiten el contenido, pero no la forma. Por último, hay que mencionar la **Reproducción**; bajo esta etiqueta se agrupan los enunciados emitidos por un hablante que reproduce las producciones emitidas por su interlocutor. La reproducción, en la situación académica tiene como objetivo evaluar las producciones de los alumnos. Este fenómeno presenta diferencias en los datos por lo que se ha desglosado en otras categorías: reproducción exacta, con cambio de entonación, que incluye elementos evaluadores, con cambio de persona gramatical, parcial, con ampliaciones, con correcciones.

En el segundo grupo de modificaciones se encuentran categorías como **Oraciones incompletas**, así llamamos a los enunciados que carecían de algún elemento. En este grupo no se incluyeron los enunciados emitidos por los profesores, que a pesar de presentar omisiones funcionaban a modo de fórmula entre el grupo, es decir, cumplían su intención comunicativa. Nos referimos, en este caso, a las emisiones que serían difícilmente interpretables para alguien ajeno al grupo, pero que en este por la dinámica establecida cumple su objetivo. Véase, por ejemplo, el discurso del profesor de la segunda sesión. Este

con producciones que solo contienen un elemento léxico como "beber" está en realidad pidiendo a sus alumnos que le proporcionen el participio correspondiente a ese infinitivo. También consideramos que merecían nuestra atención los enunciados utilizados para vehicular órdenes o instrucciones, ya que estos presentan una gran variedad de posibilidades —no todas con igual valor de corrección y aceptabilidad— en cuanto a su realización, y por su elevada presencia en los diferentes discursos analizados, así creamos una categoría denominada: **Realización de órdenes e instrucciones**. En tercer lugar consideramos el uso que hacían los profesores de las formas pronominales en su discurso, para ello analizamos en los enunciados la **Ausencia u omisión de las formas pronominales en función de OD y OI**, por un lado; y, por otro, el **Abuso de las formas pronominales en función de sujeto**. Por último, en este apartado, se incluyeron los enunciados que se presentaron bajo una forma aparente de cita indirecta, aunque sin llegar a serlo. A esta última categoría la denominamos **Uso de estilo indirecto**.

En trabajos realizados en el ámbito de la didáctica del inglés como lengua extranjera, al analizar corpus más amplios se ha podido llegar a establecer una categorización de las modificaciones de discurso didáctico del profesor mayor que la que aquí se presenta. Por ejemplo en estudios similares realizados para la enseñanza de la lengua inglesa destacan las modificaciones denominadas 'simplificaciones' —llamadas así por presentar simplificaciones que afectan a la gramática— entre las que se encuentran alteraciones en el uso de algunos tiempos verbales, o ausencia de contracciones o de algunas formas verbales auxiliares, por ejemplo. En los datos que aquí se han analizado no han aparecido modificaciones de ese tipo, quizá ello sea debido a las limitaciones de los datos que forman el corpus, o quizá a que la lengua español presenta características diferentes. Así, al inicio de este trabajo se plantearon las posibles modificaciones que podrían encontrarse en los datos, y hay que decir que algunas de las que se presentaron en el modelo de análisis después no han sido recogidas a lo largo de este trabajo. Ello ha sido así, por no haber encontrado en los datos que se han manejado ejemplos suficientes de ese tipo de modificación (definiciones, sinónimos, antónimos, traducción). Tras el análisis de nuestros datos nos parece osado aventurar algún tipo de explicación al respecto; al contrario, creemos que es necesario realizar investigaciones con un mayor número de sesiones o con

sesiones en las que se presente una metodología diferente para poder afirmar si existen o no modificaciones de ese tipo en el discurso generado por el profesor de español como lengua extranjera.

En los datos analizados ha sido posible observar el alto grado de control que ejercen los diferentes profesores sobre el *input* que proporcionan a los estudiantes. Esta idea también se ha podido extraer de las manifestaciones que estos profesores han realizado acerca de su actuación discursiva. Creemos que ese control es el que evita que se efectúen mayor variedad y número de modificaciones que afecten al enunciado. Los profesores cuyo discurso ha sido objeto de análisis han evitado incluir en su discurso aquellos aspectos lingüísticos que ellos creían que sus alumnos no habían asimilado todavía, sin embargo para realizar ese control no han incurrido en el uso de estructuras incorrectas, propias, por otro lado de las situaciones comunicativas orales espontáneas.

El último objetivo general que se había planteado este trabajo era establecer si las modificaciones presentes en el discurso del profesor están condicionadas por el sistema de creencias que estos manejan acerca de cómo creen que es su actuación discursiva en el aula. Al respecto hemos de decir, tal y como ha quedado patente en el apartado 6.7. que los profesores tienen evidencia de algunas de las modificaciones que presentan sus discursos y no de otras.

Al relacionar las manifestaciones que estos realizaron acerca de su actuación discursiva con el análisis de las transcripciones de las respectivas sesiones, junto con los contenidos y orientaciones incluidos en su formación inicial no sorprende la falta de correspondencia entre lo que ellos manifiestan acerca de su actuación discursiva y cómo es esta en realidad. Es decir, las creencias que estos manejan, derivadas en parte de su formación, condicionan las ideas que ellos verbalizaron sobre su actuación discursiva, además de condicionar la estructura de las sesiones de enseñanza-aprendizaje e incluso el tipo de interacción que se establece en el aula. Así, estos verbalizan la existencia de posibles modificaciones en sus discursos que afectan al enunciado y, apenas mencionan las modificaciones que afectan a la interacción. Por lo que es evidente que sus creencias no se reflejan en las modificaciones

que ellos ejercen en su discurso. El mayor porcentaje de modificaciones presentes en sus discursos afecta a la interacción, de forma que caracterizan el tipo de comunicación que se establece en el aula, evidenciando cuál es el objetivo último: conseguir que no se produzcan bloqueos comunicativos.

Así, pues, parece que las creencias que estos poseen sobre su actuación discursiva condiciona las manifestaciones que llevan a cabo sobre su actividad docente, sin embargo no hemos podido observar que esas creencias se materialicen en la presencia de determinadas modificaciones. Es decir, los profesores mencionan las modificaciones que afectan al enunciado, pero las que ellos realizan, mayoritariamente, son las que afectan al enunciado. Por lo que puede afirmarse que existe una discordancia entre sus presuposiciones y su actuación. De tal forma que lo único que podría afirmarse es que las afirmaciones que ellos expresan están condicionadas por su formación inicial, y no mantienen una correspondencia con su actuación discursiva.

Llegados a este punto de nuestro trabajo, creemos que ha quedado patente que por las características de los datos que se han analizado existen carencias que deberán ser cubiertas en futuras investigaciones. Es necesario analizar el discurso didáctico a partir de grabaciones en vídeo que permitan recoger para, posteriormente, analizar los comportamientos no verbales de los diferentes participantes en la interacción ya que aunque aquí no se haya llevado a cabo somos conscientes del valor de estos en la comunicación. Por otro lado también somos conscientes de nuestras limitaciones en algunos de los aspectos que han sido objeto de análisis en este trabajo. Nos referimos al intento de indagar en el sistema de creencias de los profesores. Tras la realización de este trabajo nos hemos dado cuenta de que esta línea de trabajo, interrelacionando datos observables con otros que son fruto de la introspección de los profesores, puede aportar una visión de la actuación didáctica más globalizadora que la que se ha llevado a cabo hasta ahora. Creemos que en futuras investigaciones debería poder analizarse más documentación de este tipo: ampliar el número de cuestionarios al que fueron sometidos los profesores y, si fuera posible, analizar diarios de trabajo, además de las grabaciones de las sesiones.

Es necesario realizar trabajos interdisciplinarios con los que se pueda llegar a profundizar en el sistema de creencias que manejan los profesores sobre de su actuación docente, ya que los resultados a los que se puedan llegar contribuirán a conocer mejor lo que sucede en el aula y este conocimiento revertiría en la futura formación de profesores.

Tras haber presentado en este apartado la discusión y lo comentarios que nos han suscitado los resultados a los que se han llegado en este trabajo tras el análisis de los datos que forman el corpus, creemos que ya nos vemos capacitados para, a modo de conclusión, dar respuesta a las preguntas de investigación que hemos planteado al inicio de esta tesis.

## VIII. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos y siguiendo los razonamientos expresados en el capítulo anterior de discusión y comentarios, nos permiten pasar a dar respuesta a las preguntas de investigación que se habían planteado al inicio de este trabajo como objetivos específicos de investigación.

*¿Existe una total correspondencia entre las creencias que los profesores manejan sobre su actuación discursiva en el aula y su propia actuación discursiva?*

Del análisis de los datos, de la comparación de las transcripciones con las afirmaciones incluidas en los cuestionarios derivamos que no existe una total correspondencia entre las creencias que los profesores manejan acerca de su propia actuación discursiva y los discursos generados por ellos. De su falta de conciencia del alto porcentaje de modificaciones que presentan los discursos que ellos han generado en el aula en la situación de enseñanza-aprendizaje con alumnos de bajo nivel de competencia lingüística en la lengua meta, aun cuando puede hablarse de cierta correspondencia en cuanto a las modificaciones que los profesores ejercen en el nivel del enunciado, pero no de las modificaciones que afectan a la interacción, afirmamos que los profesores no son conscientes del gran porcentaje de modificaciones de este tipo presentes en su discurso.

*Si es así, ¿el discurso del profesor de ELE cuando tiene ante sí estudiantes de bajo nivel de competencia lingüística presenta unas características propias?*

El marco teórico interrelacionado del que hemos partido, el lingüístico, el didáctico y el relacionado con el sistema de creencias, más el estudio del contexto social en el que se genera el discurso, junto con la caracterización de los sujetos participantes nos ha permitido caracterizar el discurso didáctico, atendiendo a los diferentes elementos que confluyen en este en las diferentes sesiones de enseñanza-aprendizaje analizadas.

El que los alumnos poseyeran un bajo nivel de competencia

lingüística ha obligado a los diez profesores a adaptarse a al nivel del grupo, lo que ha dotado a sus discursos de unas características propias.

La caracterización de los discursos generados por ellos se ha establecido en dos niveles diferentes: en un nivel macrodiscursivo, reflejando esos discursos una conducta social lo que nos permite contemplar la sesión de enseñanza como un género propio en cuanto se da en una situación comunicativa que presenta una estructura propia que lo diferencia de otros discursos generados en otras situaciones comunicativas. Las sesiones analizadas presentan una estructura integrada por diferentes fases -Discurso social, Presentación de vocabulario, Presentación gramatical, Instrucciones, Modelaje, Práctica controlada y Corrección- a modo de patrón repetitivo de conducta social que se manifiesta a través de las actividades organizadas por el profesor a partir de sus objetivos didácticos.

*Si estas modificaciones existen, ¿pueden ser estas identificadas?*

También han podido caracterizarse los discursos generados por los diferentes profesores en un nivel microdiscursivo, identificando los rasgos lingüísticos diferenciadores, frente a otros posibles discursos, que estos han presentado, atendiendo al desarrollo de la interacción y a los enunciados emitidos por los profesores.

El análisis de los datos ha permitido agrupar las diferentes características identificadas en los discursos analizados, llamadas en este trabajo modificaciones, en dos categorías: modificaciones interaccionales y modificaciones que afectan al enunciado.

El primer grupo se ha categorizado a su vez en otras categorías

menores como la **Repetición Total** en el mismo turno o en turnos diferentes, la **Repetición Parcial** de elementos iniciales del enunciado (en el mismo turno y en turnos diferentes) y de elementos intermedios y finales (en el mismo turno y en diferente turno); la **Pregunta de Comprobación**, ya sea la que dirige el profesor al grupo clase (cuya estructura permite que se dividan a su vez en ‘preguntas de estructura compleja’ o enunciados formados por un verbo conjugado) o a un alumno de forma individualizada (estas se subdividen en vocalizaciones, monosílabos y palabras); la **Reformulación**, ya sea la que incluye la sustitución de un elementos verbal por otro, o por un elemento nominal, ya sea la sustitución de un elemento nominal por un adjetivo; y la **Reproducción** con todas sus variaciones (reproducción exacta del enunciado, reproducción con cambio de entonación, reproducción que incluye elementos evaluadores, reproducción que incluye cambios de persona gramatical, reproducción parcial, reproducción que amplía y reproducción que corrige).

El segundo grupo, modificaciones que afectan al enunciado, presenta las siguientes categorías: **Enunciados incompletos** ya sea por la **omisión de pronombres tónicos**, en función de OD y de OI; ya sea debido a la **ausencia del verbo**; o a la **ausencia de las marcas identificadoras del estilo indirecto**. En este grupo también hemos incluido los **usos abusivos de las formas pronominales en función de sujeto**; y, en último lugar, también han sido objeto de análisis los **enunciados que cumplen la función de transmitir órdenes e instrucciones**.

*Una vez sean identificadas, ¿es posible que estas se correspondan con las que los profesores afirman*

Por tanto este trabajo sí ha podido identificar y caracterizar las



*reconocer según sus reflexiones sobre su actuación discursiva?* modificaciones presentes en los discursos generados por los profesores en las distintas sesiones.

*De esta forma, ¿sería posible llegar a establecer las causas que originan su aparición?* Los profesores, cuyo discurso ha sido analizado, reconocen parte de las modificaciones presentes en sus discursos. Así tras el análisis de sus manifestaciones vemos que los valores que estas presentan se acercan a los que se han llegado tras el análisis de los datos en las modificaciones que afectan al enunciado: las relacionadas con la complejidad de las oraciones utilizadas, con el uso que hacen de las formas pronominales, o con el empleo de determinadas formas verbales, como el imperativo en los enunciados que vehiculan órdenes o enunciados.

Sin embargo, los profesores no son conscientes del alto porcentaje de modificaciones que afectan a la interacción presente en sus discursos. La mayoría de los profesores reconocieron que en algunas ocasiones empleaban algunas construcciones de este tipo, es por ello por lo que afirmamos que el grado de conciencia que poseen acerca de su uso no se corresponde con la elevada presencia de estas en los diferentes discursos analizados.

La presencia de modificaciones de ambos tipos viene motivada por diferentes razones. De un lado, hay que contemplar las que parten de los profesores; y, por otro las que parten de los alumnos.

La presencia de modificaciones en el discurso que genera el profesor en el aula responde a dos factores de diferente índole. Algunas están motivadas por reacciones verbales o no verbales de los alumnos. Estos manifiestan lingüísticamente sus problemas de comprensión al profesor, a través de preguntas; o bien los

*Y, como consecuencia de la pregunta anterior, ¿podría establecerse cuál es su función desde el punto de vista del discurso didáctico como actividad social y docente?*

manifiestan a través de su comportamiento no verbal (expresiones de duda o silencios). Y otras están motivadas por presuposiciones del profesor de que su enunciado o algún elemento incluido en este puede plantear problemas de significado para sus alumnos. Estas presuposiciones no son exclusivas de un profesor informante, sino que hemos comprobado como diferentes profesores las comparten, lo que les obliga a detenerse ante los mismos elementos léxicos y comprobar si el grupo clase los comprende.

Los diferentes profesores coinciden al afirmar que las posibles modificaciones que pudieran aparecer en sus discursos responderían a un objetivo: facilitar la comunicación con los estudiantes. Tras el análisis de los datos, no obstante, se ha podido observar que aunque este sea el fin que persiguen, esto no siempre se ha conseguido; ya que su mera presencia, motivada por la presuposición del profesor de que era necesaria, no garantiza que cumplan su cometido. Al contrario, se ha comprobado que estas modificaciones han presentado un mayor porcentaje de éxito cuando han aparecido como consecuencia de un requerimiento de algún alumno, dado que en esas ocasiones aparecen en un turno diferente al del enunciado original, lo que también le proporciona el tiempo necesario al alumno para procesar la información y para elaborar su respuesta.

Puede afirmarse, pues, que las presuposiciones de las que parten los profesores no constituyen un punto de partida válido que garantice la consecución de sus objetivos; no obstante, sí que pone de manifiesto cuál es la doble funcionalidad que cumple su presencia en sus discursos, aun no siendo esta el resultado de un proceso de reflexión, por su parte. Esta doble función es por un

lado social, al facilitar la comunicación; y, por otro didáctico al favorecer que se establezcan situaciones comunicativas propicias para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que este es el objetivo de las situaciones comunicativas que se generan en el aula.

Las modificaciones presentes en los discursos generados por los diferentes profesores gracias a que favorecen la comunicación permiten que puedan cumplirse los objetivos fijados por el profesor en cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje analizadas. Esta afirmación puede mantenerse por la retroalimentación que los alumnos proporcionan. Para que esta afirmación fuese generalizable a otras situaciones didácticas se necesitaría contar con un mayor número de datos.

Y por tanto, tal como hipotetizábamos en la pregunta de investigación sí que existe una mayor presencia de modificaciones que afectan a la interacción, que son las que parecen que facilitan la comunicación, frente a la presencia de modificaciones que afectan al enunciado. Del mismo modo, afirmamos que no hemos podido establecer ninguna relación entre los objetivos específicos de cada una de las fases presentes en las sesiones analizadas y la mayor presencia de una modificación, en detrimento del resto.

A pesar de haber analizado cada una de las actividades desarrolladas en las diferentes sesiones y el discurso generado por los profesores durante su transcurso, con el objetivo de establecer las posibles relaciones entre las características de estas con tales discursos, no se han encontrado relaciones entre la mayor o menor

presencia de modificaciones y el tipo de actividad que se esté desarrollando.

*Por lo tanto, ¿podrían establecerse relaciones entre las características de ese discurso y*

*a) los diferentes objetivos del profesor,*

*b) la fase de la lección en la que se encuentren, y*

*c) la actividad que se esté realizando, tal y como afirman los profesores?*

Por todo ello es por lo que afirmamos que la pregunta formulada a partir de las hipótesis sobre creencias que manejan los profesores acerca de una mayor presencia de modificaciones en determinadas fases como podrían ser las de Presentación de contenidos, no se corresponden con los resultados a los que se ha llegado tras el análisis de las transcripciones.

Aunque no se hayan podido establecer relaciones entre las características del discurso generado por el profesor, ni con sus objetivos didácticos específicos materializados en las diferentes de fases de la sesión como la presentación de contenidos, realización de actividades, instrucciones, modelaje, corrección, o discurso social; y, por lo tanto, no se hayan encontrado correspondencias significativas entre los diferentes aspectos que planteábamos, sí que creemos, por los resultados obtenidos, que se observa la presencia de las mismas modificaciones en todos los discursos analizados. Además, también podemos afirmar que esas modificaciones se presentan en una proporción similar en todos los discursos respecto del total del discurso generado por los diferentes sujetos.

Por tanto el discurso del profesor debido a las peculiaridades del contexto de enseñanza institucional en que se genera, las características de los participantes —tanto las relacionadas con el profesor como las relacionadas con los alumnos— y el tipo de interacción que se genera entre estos, presenta las siguientes características: un elevado índice de aparición de modificaciones

que afectan a la interacción como la **repetición** en sus diferentes modalidades (repetición total en el mismo turno y en turnos diferentes, repetición parcial de elementos iniciales del enunciado en el mismo turno y en diferentes turnos); **preguntas de comprobación**, ya sea dirigidas al grupo clase o a un alumno de forma individualizada; la **reformulación**, con diversas variantes; y la **reproducción** con diferentes manifestaciones. Y la presencia de modificaciones que afectan al enunciado como **los enunciados incompletos, la omisión de pronombres átonos en función de OD y OI, ausencia de verbos, ausencia de marcas de estilo indirectos, usos abusivos de pronombres tónicos en función de sujeto, y los diferentes enunciados que vehiculan la función de transmitir órdenes e instrucciones.**

*Si eso es posible, ¿pueden observarse las mismas modificaciones discursivas en todos los discursos objeto de estudio?*

Además la presencia de estas modificaciones cumple un objetivo fundamental por parte del profesor en el contexto escolar: crear las condiciones necesarias para que se establezca la comunicación, evitando que se produzcan bloqueos comunicativos en las interacciones a través de las cuales se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Si la respuesta a la pregunta anterior fuese afirmativa, ¿sería posible presentar el discurso del profesor de ELE como un tipo de discurso específico de la situación de enseñanza-aprendizaje?*

Creemos que este trabajo nos permite realizar una primera caracterización del discurso generado por el profesor de ELE en niveles principiantes, atendiendo a las modificaciones presentes en los discursos que forman el corpus de esta investigación; pero, no creemos que los resultados obtenidos nos autoricen a afirmar que sea posible establecer diferentes tipologías en relación con las diferencias halladas en los discursos analizados.

*Si fuera posible hablar de un discurso específico de*

Como ya hemos apuntado, hemos podido constatar que el 90% de

*esa situación, ¿este tipo de discurso presentaría diferencias en cuanto al mayor o menor índice de frecuencia de aparición de cada una de las modificaciones presentes en él, lo que permitiría establecer una tipología en cuanto a las diferencias encontradas en los discursos analizados?*

los discursos analizados coincide en presentar mayor proporción de modificaciones interaccionales, frente a las modificaciones que afectan al enunciado. Tan sólo en uno de los discursos analizados predominan las modificaciones del segundo tipo, es por ello, por lo que creemos que a partir de estos resultados no puede hablarse de diferentes tipos de discurso.

Ya que no podemos establecer diferencias significativas entre los discursos analizados, sí que creemos que es posible establecer relaciones entre las reflexiones manifestadas por los profesores sobre su actuación discursiva y lo que estas implican acerca del grado de consciencia que ellos poseen sobre esa actuación.

Las modificaciones presentes en el discurso del profesor son el reflejo de la existencia de un conjunto de intuiciones acerca de su actuación discursiva en el aula, más que de un proceso elaborado de reflexión. Este estudio nos ha permitido acercarnos a esas intuiciones y las ha hecho aflorar al enfrentar las manifestaciones de los profesores acerca de su actuación discursiva con el análisis de sus propias actuaciones. A la vista de los resultados obtenidos, se puede interpretar que esas modificaciones y su discrepancia con las manifestaciones hechas por los profesores reflejan lo siguiente:

a) Una supremacía en el sistema de creencias que estos profesores manejan sobre sus actuaciones discursivas de una concepción de la lengua que se identifica con unos conocimientos teóricos formales sobre el sistema de la lengua, que se proyecta en sus manifestaciones acerca de su actuación discursiva fuera del aula y en las presentaciones y prácticas que ellos realizan de los contenidos de enseñanza en el aula.

*De ser así, eso así, ¿esas diferencias que caracterizan los diferentes tipos de*

*discursos coinciden con las reflexiones explícitas de los profesores sobre su actuación discursiva, y, por lo tanto, estos son conscientes de cómo es su actuación discursiva en la situación de enseñanza-aprendizaje?*

d) Una concepción teórica-descriptiva de la lengua derivada de su formación inicial y no de la formación posterior recibida, ni del enfoque metodológico que ellos afirman seguir, ni de la concepción con que fueron creados los materiales de los que se sirven para la enseñanza.

Además, esas manifestaciones, al ser coincidentes, indican la existencia de un colectivo: el de los profesores de ELE que comparte una actuación discursiva similar, y por tanto un sistema de creencias con características similares, reafirmado por el uso de terminología específica a su labor, siendo todo ello el reflejo de una visión propia de su tarea docente.

Por otro lado, la actuación discursiva de estos profesores a través de la interacción con los alumnos se aleja de esos postulados teóricos recibidos en su formación inicial y los acerca a otra concepción de la lengua diferente, la derivada de las últimas orientaciones lingüísticas, como la pragmática o el análisis del discurso. Sin embargo, parece que esta concepción de la lengua deriva de su experiencia profesional y del uso de materiales creados bajo esa segunda concepción. A esta conclusión se llega tras observar que esta concepción de la lengua vinculada a una visión pragmática no ha pasado totalmente a integrarse en su sistema de creencias acerca de la lengua como materia de enseñanza. Esta disociación entre sus actuaciones discursivas y sus manifestaciones acerca de ellas reflejan otra disociación mayor si cabe: la de poseer una concepción diferente en cuanto a la lengua como materia de enseñanza –concepción formalista- y otra diferente en cuanto a la lengua como medio de comunicación con los alumnos –concepción pragmática y comunicativa.

Así, también creemos que esta disociación es la que estuvo presente en el inicio de este trabajo, como reflejo de la pertenencia al colectivo de profesores de ELE, cuyo discurso ha sido objeto de análisis. En esta disociación creemos encontrar la justificación para la elección de uno de los términos presentes en el título de esta tesis: modificaciones. Desde una visión formalista de la lengua no podíamos sino concebir todo aquello que el profesor incluyera en su discurso que no pudiera ser descrito desde una perspectiva teórica formal de la lengua como una modificación realizada sobre el sistema de la lengua. A lo largo de la realización de este trabajo, gracias a un mayor conocimiento de la situación de enseñanza-aprendizaje que nos ha proporcionado el análisis de los datos, esa concepción ha ido transformándose y como se habrá podido comprobar ese término se ha ido alternando con el de 'ajustes'. Término este, que en estos momentos, creemos que refleja una visión de la lengua diferente al que poseíamos al inicio de este trabajo.

### **Líneas futuras de investigación**

Tras la realización de este trabajo, dada la importancia de los resultados a los que se ha llegado, creemos que es posible abrir nuevas perspectivas para continuar trabajando en la línea de investigación iniciada.

En futuras investigaciones sería deseable que se incluyera información acerca del comportamiento no verbal llevado a cabo por los profesores para poder presentar una visión global del discurso generado por el profesor, y no limitar el estudio a su actuación lingüística. No queremos decir con ello que no sea relevante la descripción de la actuación lingüística del profesor en el aula; al contrario, consideramos esta descripción un paso



previo imprescindible, a partir del cual desarrollar investigaciones que cuenten con datos recogidos con mejores medios técnicos, como puede ser el vídeo para, de ese modo, poder describir también la actuación no lingüística del profesor. Ese proceder será el que posibilite contar con una descripción global del discurso generado en el aula por los docentes.

De igual modo, tras haber comprobado lo increíblemente rico que ha sido para nosotros el análisis del discurso generado por el profesor en la situación de enseñanza en nivel principiante, creemos que son necesarias investigaciones que analicen la situación de enseñanza-aprendizaje y el discurso que en esta se genera, atendiendo a los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Los resultados que con ellas se ellas obtuvieran permitirían completar la visión que esta investigación proporciona sobre este tipo específico de discurso.

También consideramos que en próximos trabajos deberían analizarse sesiones de enseñanza que incluyan mayor variedad de fases de las que se han presentado en este trabajo. Esta creencia surge, como ya se ha expuesto a lo largo de esta investigación, de la intuición de que en otras secuencias diferentes a las analizadas el control que el profesor ejerce sobre su discurso disminuye, así como también es menor su presencia discursiva. Además, si se incluyeran otras fases existe la posibilidad de que en esas secuencias lo hubiera más presencia de materiales lo que permitiría, al mismo tiempo, analizar las relaciones existentes entre esos materiales, el uso que los profesores hacen de estos y las creencias que manejan sobre los mismos.

Finalmente, tras la realización de este trabajo nos hemos dado cuenta de la poca importancia dada hasta ahora a las reflexiones e intuiciones que los profesores manejan acerca de su actuación discursiva y docente en el aula; por ello es por lo que también creemos que sería beneficioso para profundizar en el conocimiento de la situación de enseñanza-aprendizaje incluir en futuras investigaciones mayor cantidad de datos que permitieran continuar indagando en el sistema de creencias que manejan los profesores acerca de su actuación docente y de la materia que enseñan. También creemos que la mayor

formación de los profesores, en los aspectos específicos de la enseñanza del español como lengua extranjera existente actualmente, permite, en estos momentos, un análisis más rico de algunas cuestiones relacionadas con el componente ideacional. Sin embargo, somos conscientes de que investigaciones que indaguen sobre el sistema de creencias subyacente a la labor docente es imposible sin la colaboración del colectivo de profesores, es por ello por lo sería deseable que los profesores en ejercicio se concienciaran de los beneficios que ello puede reportar para un mayor conocimiento de esta situación de enseñanza-aprendizaje y como consecuencia las implicaciones que ello reportaría en la formación de futuros profesionales de la enseñanza.