

La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera

José Luis Barranco Pérez
Instituto Cervantes de Tánger

José Luis Barranco es licenciado en Filología Española por la Universidad de Zaragoza. Es profesor de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tánger. Ha trabajado también en el Instituto Cervantes de Alejandría y en el de El Cairo. Ha sido profesor de Literatura española en la Universidad de Fez. Ha cursado estudios de Postgrado en Didáctica del español como lengua extranjera en la Universidad de Barcelona. Actualmente completa los estudios de Máster en la enseñanza del ELE en esa misma universidad.

Resumen: El discurso del profesor es simplificado por niveles y reiterativo. Ambas características, entre otras, tienen como objetivo adaptarse al *input* comprensible del alumno. El discurso del profesor es "modificado y empobrecido", como lo es el discurso del cuidado o el dirigido por nativos a extranjeros. Pero la simplificación y la reiteración no sólo sirven para adaptarse al *input* comprensible del aprendiz. El discurso del profesor facilita la adquisición al aprendiz porque funciona como feedback para confirmar o rechazar las hipótesis que ha hecho éste previamente. La confirmación o no, la elección de una hipótesis en lugar de otras se lleva a cabo por parte del aprendiz interactuando con el profesor-tutor y haciendo clarificaciones. De este modo, el discurso del profesor ayuda al aprendiz en la reestructuración de su conocimiento lingüístico.

Del análisis de las transcripciones hechas a partir de grabaciones realizadas en el aula a estudiantes que aprenden español en los niveles iniciales absolutos he llegado a las conclusiones que siguen a continuación sobre el discurso del profesor. Una primera característica de este discurso es la necesidad constante por parte del profesor de verificar si el alumno comprende. (¿Se entiende? ¿Comprendéis? ¿Sí? ¿No? ¿Eh?...). Esto llega a un punto tal que si no hay una respuesta por parte de los alumnos, confirmando que han comprendido, el profesor no continúa. La verificación de comprensión se puede ver, por otro lado, como un marcador discursivo en la progresión del discurso que comparten profesor y alumnos.

El discurso del profesor es simplificado. Simplificado por niveles, por módulos, impuesto por los libros. El profesor produce estructuras prefabricadas; eso hace que use normalmente estructuras lingüísticas y discursivas sólo del nivel en el que está

impartiendo español y que conciente o inconscientemente evite producir estructuras más complicadas, -porque no me van a entender- piensa. El profesor habla en clase más lento de lo que lo hace en interacción con un nativo español –sobre todo en los niveles inferiores-, levanta la voz “innecesariamente”, imposta la voz en su temor de no ser comprendido y acompaña su habla de numerosos gestos. Adapta su discurso al del alumno, se adapta al *input* comprensible del aprendiz (Seliger et. al. 1983; Llobera 1998). Estas características me llevan a la conclusión de que se podría hablar de una lengua *pidgin* del profesor.

Otra característica del discurso del profesor es que es redundante y repetitivo. ¿Por qué? Para verificar la comprensión de los alumnos. Muchas de las repeticiones no tienen como objetivo corregir ni evaluar al alumno, sino verificar la comprensión porque, de lo contrario, la interacción profesor-alumno no puede continuar, como se acaba de decir. Tantas repeticiones podrían llevar a la conclusión de que el discurso del profesor es redundante. No lo creo. Quizás lo sea si lo comparamos con el discurso de un nativo, pero un nativo cuando habla con un extranjero también repite mucho y habla alto como un profesor en el aula. Las repeticiones del profesor de ítems o de estructuras lingüísticas sirven muchas veces para corregir, otras para verificar la comprensión, pero también hay que decir que el alumno al escuchar la repetición de un ítem se da un tiempo para reflexionar y “corregirse” y ese tiempo que se da le ayuda a buscar una alternativa a las hipótesis que ha hecho previamente a partir de un determinado elemento lingüístico. En todo caso, las repeticiones forman parte del *input*, son muestras lingüísticas del discurso del profesor que el alumno procesa.

El profesor dirige los turnos, sí. Pero no siempre. Hay mucha iniciativa por parte de los aprendientes, que hacen movimientos de cabeza negándose a participar en el turno que se le ha adjudicado, levantando la mano para participar cuando no le ha sido adjudicado turno, que indican que su participación es muy activa dentro de las limitaciones de un discurso que es prefabricado por los profesores y por el contexto del aula (sílabus, libro de texto, limitaciones institucionales...).

El discurso del alumno también verifica la comprensión del discurso del profesor, de algo que se le “impone”, y envía señales de comprensión. La formación de hipótesis por parte del alumno y las preguntas para verificar las hipótesis que van construyendo forman parte de ese puente de unión entre el discurso del profesor y el discurso del alumno. Cuando el alumno asiente con gestos o pregunta si está bien así, no sólo está pidiendo una verificación de la comprensión de un ítem o de una estructura lingüística, sino de su propio discurso para poder avanzar, porque necesita un regulador, necesita un *feedback*, que en este caso es el discurso del profesor. El profesor “regula” el aprendizaje del alumno con sus movimientos de cabeza que indican acuerdo con lo que ha dicho el alumno o verificación de la comprensión, pero también regula

corrigiendo errores. Todo lo que hace el alumno forma parte de la necesidad de adaptarse al *input* comprensible del profesor. Igual que hemos dicho que profesor simplifica su discurso para adaptarse al *input* comprensible del alumno, el alumno también se adapta al *input* comprensible del profesor.

Si el aprendiz verifica la comprensión del discurso del profesor y el profesor verifica la comprensión del aprendiz –tanto en su papel de interlocutor como en el de tutor- eso significa que alumnos y profesores negocian el significado, es decir, ambos se aseguran de que están hablando de lo mismo, aunque exista una “superioridad lingüística” por parte del profesor. Se puede hablar, por lo tanto, de discurso compartido. Pero la negociación del significado y la adaptación al *input* comprensible del alumno no explican cómo adquiere la lengua el aprendiz a partir del *input* del profesor, ni en qué consiste la colaboración del profesor-tutor para facilitarle el proceso de adquisición en un marco no natural. Las preguntas que hay que hacerse son dos a este respecto. Desde el punto de vista del profesor, hay que preguntarse qué hace éste para convertir su discurso en un discurso “modificado y empobrecido”, utilizando la terminología chomskyana, y cómo desde ese discurso empobrecido y modificado facilita el proceso de adquisición al aprendiz. Las características del discurso del profesor (necesidad de verificar la comprensión, simplificación por niveles, habla en voz alta, repeticiones para verificar la comprensión) hemos dicho que tienen como objetivo adaptarse al *input* comprensible del alumno. En ese sentido el discurso del profesor es un discurso modificado como lo es el de la madre o el dirigido por los nativos a extranjeros (Ellis 1985: 129) cuyo objetivo es ser entendido por los aprendices. Desde el punto de vista del alumno, hay que preguntarse qué hace éste con el *input* del profesor, de qué le sirven –si es que le sirven de algo- las características que hemos mencionado más arriba (simplificación, reiteración, correcciones) para adquirir la lengua.

En lo que se refiere al papel del profesor, sus actuaciones lingüísticas en el aula –ya lo hemos señalado- son prefabricadas, responden a patrones previos y se imponen a los alumnos. Formarían parte del discurso llamado aportado, aunque pueden de forma gradual pasar a convertirse en discurso generado (Llobera 1998). La interacción entre profesor y alumno se parece muchas veces más a un diálogo prefabricado de un libro de texto que a una interacción que se pueda dar fuera del aula. De ahí surge la necesidad de que, para ayudar a que el alumno cree sus propias hipótesis, el profesor salga de ese corsé lingüístico. Una forma de salir de ese corsé lingüístico consiste en interaccionar con los alumnos a partir de ese discurso modificado. Hemos dicho que una de las características del discurso del profesor es la simplificación, simplificación lingüística (de estructuras gramaticales, de vocabulario...), pero también discursiva, porque el profesor no suele realizar actos de habla en el aula que no estén previamente codificados en la programación o en su experiencia discursiva. Sin embargo, esta simplificación que

puede parecer empobrecedora como producto de las limitaciones de *silabus* ordenados según una dificultad lingüística creciente, se puede ver de forma más interesante si se plantea desde el punto de vista de la adquisición de una lengua no nativa en un marco no natural. Desde esta perspectiva, el profesor desarrolla también, al igual que el alumno, su propia *interlengua* para ser comprendido por el alumno y para acercarse a la *interlengua* del alumno. La simplificación sería, pues, un componente de la *interlengua* que desarrolla el profesor.

Cabe preguntarse qué hace el profesor para “llegar” a ese discurso empobrecido. Lo interioriza, hace una labor de interiorización de un discurso empobrecido más o menos conscientemente por niveles con el objeto de adaptarse al del alumno. Esta “interiorización” de un discurso empobrecido es de la mayor importancia, porque ese “traje lingüístico” que se coloca el profesor -un traje tan matizado y diferente que se adapta a una gran variedad de niveles (y aún dentro de un mismo nivel puede haber diferentes niveles de comprensión por parte de los aprendices)- forma parte del *input* que van a procesar los aprendices en el aula, que tendrá que ser comprensible para ellos y al que también habrán de adaptarse. Cabe preguntarse, ¿qué hace el profesor después de interiorizar su discurso? Socializarlo. Ambos conceptos están íntimamente unidos, de lo contrario interiorizar no tiene sentido. ¿Para qué va a acudir a un segundo código que no es el suyo si no es para socializarlo? Lenguaje empobrecido y socialización del mismo entran dentro del discurso dirigido o discurso del tutor, es decir dentro de las teorías interaccionistas que valoran la importancia del *input* en la adquisición del lenguaje.

Una vez que el profesor ha interiorizado ese discurso empobrecido para adaptarse al *input* del alumno, de tal manera que éste envíe señales de *feedback* y el profesor las reciba, hay que preguntarse: ¿Cuál es la colaboración del profesor-tutor para que aprenda el alumno, si es que el alumno aprende con la colaboración del profesor-tutor, aceptando en ese caso que su ruta de aprendizaje esté influenciada por el entorno? ¿Las repeticiones y correcciones del profesor le sirven de algo al aprendiz, tienen alguna influencia positiva? ¿Qué componentes del discurso del profesor facilitan la adquisición y cómo?

El profesor desarrolla estrategias metacognitivas de control de su discurso interiorizado, es decir, tiene que asegurarse de que su discurso es simplificado. El problema que se le plantea es: ¿cómo manejando dos códigos –que son dos lenguajes: un lenguaje natural y otro voluntariamente empobrecido- hace que el aprendiz avance en su aprendizaje? ¿Cómo maneja esos dos códigos? ¿Cómo cambia de un código a otro? Hay que tener en cuenta que el profesor, por un lado, desarrolla una conciencia metacognitiva y metalingüística y, por otro, no puede hablar utilizando su lenguaje natural, sino un lenguaje empobrecido, está obligado a usar un lenguaje *pidnig* para ser

comprendido y está obligado a hablar, a actuar, a comportarse lingüísticamente de forma muy similar a como lo hace el alumno, a enviarle *feedback* desde su lenguaje empobrecido, sin recurrir a su lenguaje de nativo, porque no sería entendido por los aprendices. Tampoco puede traducir ese lenguaje empobrecido a la L1. Envía señales de *feedback* a los aprendices desde su discurso modificado. El control metalingüístico consiste en recurrir al uso de la L1 de los aprendices, otras veces en traducir y otras en utilizar estrategias de clarificación.

Quisiera destacar las limitaciones a las que se enfrenta el profesor para facilitar la adquisición a partir de su discurso empobrecido. El profesor en el "traje" que adopta para adaptarse hace uso de diálogos prefabricados, basados en secuencias de contenidos prefijados, donde no hay margen para lo no programado. Por otro lado, tiene que estar atento al discurso del aprendiz, que a su vez puede pedir (aunque no siempre) *feedback* para verificar sus hipótesis. Ha de tenerse en cuenta también que la *interlengua* del aprendiz se pueda bloquear, bien porque su ruta de desarrollo no coincida con lo propuesto en el *input* del aula, bien por cuestiones emocionales y de motivación. Además tiene que desarrollar estrategias (y mantener la temperatura emocional) para controlar su discurso simplificado y no recurrir a la traducción ni recurrir a su lenguaje natural. Por otro lado, existe la posibilidad de que el alumno tenga una ruta de desarrollo que no coincida con el currículo prefabricado y programado y que el orden de adquisición no tenga que ver con la secuenciación didáctica. También ha de estar atento a que si no hay verificación de la comprensión por parte de los alumnos, la haga él, porque de lo contrario no hay interfase y no hay avance (no en la adquisición del lenguaje, por parte de los aprendices, sino en el discurso del aula). Es en este contexto en el que se produce la colaboración del profesor: desde ese discurso prefabricado y simplificado.

¿Y desde el punto de vista del aprendiz? ¿De qué le sirve al aprendiz el *input* del profesor? ¿Le sirven de algo las repeticiones y las correcciones o le impiden la adquisición del lenguaje? El *input* del profesor funciona como *feedback* de las producciones del aprendiz. Cooperar con el profesor es una de las formas que tiene los alumnos en el aula para verificar sus hipótesis. El aprendiz (Ellis 1985: 174) tiene cuatro formas de verificar sus hipótesis: receptivamente (presta atención al *input* de L2 y compara sus hipótesis con los datos que le ofrece el *input*), productivamente (produce realizaciones lingüísticas en L2 que contienen reglas que representan las hipótesis formuladas y las valora confrontándolas con el *feedback* recibido), metalingüísticamente (el aprendiz consulta a un nativo, un profesor o una gramática) e interactuando con otro interlocutor (que puede ser otro aprendiz o el profesor). Como resultado de la verificación de sus hipótesis, el aprendiz podrá confirmar o rechazar sus hipótesis iniciales. Téngase en cuenta que según los mentalistas el que aprende una

lengua no realiza una hipótesis, sino varias. La verificación de hipótesis consiste en descartar todas, excepto una. Es un proceso complejo, por lo tanto, que no se da de golpe. La colaboración del profesor, en este sentido, consiste en servir de *feedback*, mediante sus modelos lingüísticos (prefabricados o no) y mediante su interacción con el alumno, interacción que se realiza desde su discurso modificado. Ésta puede ser una de las formas que utilice el alumno para verificar hipótesis. A partir de esta verificación, puede optar por rechazar unas y decantarse por otras. Como consecuencia de ello, habrá transformaciones en su *interlengua*. Desde este punto de vista, la verificación de la comprensión y la petición de clarificación por parte del alumno cobran un nuevo sentido y pueden ser vistas no sólo como formas de adaptarse al *input* comprensible del profesor, sino como procedimientos de clarificación que le ayuden a optar por una de las hipótesis que ha formulado y de esta forma reestructurar su conocimiento lingüístico. Siguiendo las cuatro formas propuestas por Ellis de que el aprendiz verifique sus hipótesis, formarían parte de la forma metalingüística de verificación de hipótesis. Igualmente, las repeticiones y correcciones del profesor son elementos que forman parte del *input*, de la muestra lingüística que procesan y tendrían como objetivo también ayudar al alumno a darse tiempo para verificar hipótesis y crear u optar por otras nuevas.

Algunas conclusiones

El discurso del profesor es un *input* para el aprendiz, muchas veces su único *input*. Es una muestra de la que obtiene elementos lingüísticos a partir de los cuales puede realizar hipótesis. También funciona como *feedback* de las producciones del aprendiz, para que éste retroalimente y eso le ayude en la elección de hipótesis y descarte otras en su intento de verificar las diversas hipótesis creadas. El *feedback* lo obtiene el aprendiz de dos maneras: interaccionando con el profesor y metalingüísticamente. Al interaccionar el aprendiz con el profesor, aquél compara sus hipótesis previamente hechas con las muestras que aparecen en el discurso simplificado del profesor. Metalingüísticamente, obtiene *feedback* haciendo preguntas al profesor que le ayudan a clarificar las hipótesis realizadas, reformulando, así, las que ha hecho y modificándolas si es necesario. Las repeticiones del profesor le sirven al aprendiz para darse tiempo y, así, contrastar y reformular igualmente. En conclusión, el discurso del profesor le facilita al aprendiz la reestructuración de su conocimiento lingüístico en su operación de bricolaje (Liceras 1996).

Bibliografía

- Baralo, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera, Madrid, ArcoLibros.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- Laarsen-Freeman, D. Y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- Llobera, M. 1998. “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”. Ed. Miguel Siguán. *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, ICE.
- Seliger, H.W. y Long, M.H. (ed.). (1983). *Classroom oriented research in Second Language Acquisition*, Londres, Newbury House Publishers.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Gredos.

ANEJO

(Fragmento de las transcripciones hechas a partir de grabaciones realizadas en un curso de principiantes de español en el Instituto Cervantes de Tánger)

P: Entonces. Vamos a ver, ¿eh?, dónde están los objetos, ¿eh? Ya sabemos, ¿eh?, izquierda, derecha, delante, detrás.

A: Encima.

P: Encima.

A: Debajo de...

P: Debajo.

A: Enfrente

P: Enfrente, también, ¿eh?

A: Al lado de.

P: AL lado de, ¿eh? Entonces, ya sabemos esto. Ya sabemos las posiciones, ¿eh? Los lugares...

P: Ahora ya también sabemos está, hay, ¿no? ¿Cuando utilizamos está?, ¿cuándo utilizamos hay, no?

A: Sí.

P: ¿Cuándo utilizamos, a ver, cuándo hay? ¿Cuándo utilizamos está?

A: Hay indeterminado.

P: Indeterminado, pero ¿con qué artículos?

A: Un.

P: Un, una.

A: Unos, unas.

P: Unos, unas.

P: Y está, ¿con?

A: El.

P: El.

A: La.

P: La.

A: Los, las.

P: Los, las.

P: Entonces, ya sabemos delante, detrás y todo esto. Ya podemos hacer preguntas con está o con hay. Vamos a mirar, entonces, otra vez... ¿Eh?

P: ¿Eh? Repetimos, ¿eh? Hay...

A: Artículos indeterminados.

P: Indeterminados. Hay con un, una.

A: Unos, unas.

P: Unos, unas.

P: Está o están con...

A: El.

P: El.

A: La.

P: La.

A: Los.

P: Los.

A: Las.

P: Las.

P: Ya está. ¿Eh? Pues, para hacer preguntas o para decir dónde hay o están los objetos, utilizamos o hay o... Entonces, ahora ya podemos hacer preguntas con uno o con otro. Venga, vamos a... Vamos a hacer preguntas. Por ejemplo, yo puedo decir, ah... ¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas?

AA: Sobre la mesa.