

Algunos rasgos del habla del profesor de español como L2

Araceli Alvarez Cederborg

Centro de Enseñanza para Extranjeros — UNAM

El propósito de este estudio de caso es analizar y comparar el habla de un profesor de español como L2 en tres niveles de instrucción (principiantes, intermedios y avanzados) con objeto de conocer los ajustes lingüísticos y conversacionales que realiza al interactuar con estudiantes que tienen diferente nivel de conocimientos lingüísticos.

Se identificaron en el habla del maestro modificaciones lingüísticas y conversacionales presentes en el habla a extranjeros fuera del aula (Foreigner Talk). Los ajustes conversacionales más frecuentes y con mayor riqueza de modalidades fueron la repetición de las expresiones del alumno y de las propias expresiones. Asimismo se observó una serie de fenómenos que parecen ser más típicos del habla del maestro (Teacher Talk), tales como verificar acuerdo, interrumpir y completar el discurso del alumno, interrumpir el propio discurso, repetir el vocativo, verbalizar gestos de los alumnos, enunciar lugar del alumno y confirmar de enterado (listening response). Se encontró que, en general, la frecuencia y variedad de los fenómenos aumenta mientras es menor el grado de conocimiento lingüístico de los estudiantes.

The objective of this case study is to analyze and compare the speech of a teacher of Spanish as a second language at three levels of instruction (beginning intermediate and advanced) in order to determine the linguistic and conversational modifications used during interaction with students of different levels of linguistic knowledge.

Linguistic and conversational modifications were identified in the teacher's speech when speaking to foreigners outside the classroom (Foreigner Talk). The most frequent and varied conversational adjustments consisted of repetition of students' expressions as well as the teacher's own. Also apparent were a series of phenomena which seem to be more typical of Teacher Talk such as confirming agreement, interrupting and completing what a student is saying interrupting her own speech, repeating students' names, verbalizing a student's gestures, speaking for the student, and giving a listening response. In general, it was found that the lower the students' level of linguistic knowledge, the greater the frequency and variety of the phenomena.

I. Introducción

Este trabajo es una parte de una investigación mayor que estoy preparando como tesis para la Maestría en Lingüística Aplicada. Mi objetivo es caracterizar el habla del profesor de español como L2 en lo relativo a las modificaciones o ajustes lingüísticos y conversacionales que realiza al interactuar con los estudiantes extranjeros en el salón de clase. Para esto me propongo comparar el discurso de tres maestros en tres sesiones de clase, impartidas cada una en diferentes niveles de enseñanza, con objeto de saber si realiza tales ajustes, de qué tipo son y si su frecuencia y naturaleza varían según el nivel de conocimientos lingüísticos de los estudiantes.

En esta ocasión presento los resultados de esta investigación en una primera fase, en la que analizo y comparo el discurso de uno de los maestros en sesiones de clase de una hora en tres niveles de instrucción. Se trata, pues, de un estudio de caso.

El estudio del habla del maestro tiene como antecedente las investigaciones realizadas en torno al *Baby Talk (BT)*, o habla dirigida a los niños, y el *Foreigner Talk (FT)*, variedad empleada con los extranjeros fuera del salón de clase.

El interés por estudiar estos tipos de habla tiene su origen en los postulados de la teoría interaccionista (Halliday 1975), según la cual la base de la adquisición lingüística es la interacción.

Se ha observado que cuando el hablante de una lengua dada interactúa con una persona que posee un escaso o nulo conocimiento de la lengua en cuestión, realiza de manera natural una serie de modificaciones o ajustes en su habla que permiten que el mensaje sea comprendido por el interlocutor. Estos ajustes pueden ser de tipo lingüístico, cuando se modifica el enunciado en los niveles fónico-fonológico, sintáctico y semántico, o de tipo interaccional o conversacional, cuando el ajuste se realiza en la manera de llevar a cabo la conversación. Long considera que el segundo tipo de ajustes es más básico e importante para la adquisición, ya que en las investigaciones realizadas se ha observado que los casos de adquisición lingüística exitosa se han caracterizado por la presencia de habla modificada a nivel interaccional, no necesariamente a nivel lingüístico. (Larsen-Freeman y Long 1991:142)

Dado que la instrucción en el salón de clase tiene como meta el desarrollo del proceso de adquisición lingüística, resulta interesante investigar mediante qué mecanismos logra el profesor proporcionar enunciados comprensibles a los estudiantes.

En una primera aproximación al estudio del habla del profesor de lenguas, se han identificado algunos rasgos que comparte con el habla a extranjeros en contextos no instruccionales (*FT*). M.M. Early (1985: 27-29) considera como rasgos comunes para ambas variedades de habla la velocidad de producción lenta, la pronunciación exageradamente clara, la elaboración de enunciados más cortos, el menor empleo de cláusulas subordinadas, la preferencia por el uso de verbos en

presente sobre otros tiempos, repeticiones más frecuentes y una alta proporción de preguntas e imperativos. Como rasgos que comparten ambos tipos de habla menciona el empleo general de formas de cortesía estándares, la omisión de frases idiomáticas, y como rasgos distintivos del TT señala el uso de marcos conversacionales, la ausencia de enunciados agramaticales originados por omisiones, expansiones o reelaboraciones. Por otra parte, advierte que el maestro domina el discurso del salón de clase acaparando las dos terceras partes del tiempo de habla, hace un gran número de preguntas cuya respuesta no aporta nueva información (*idisplay questions*), muestra poca paciencia para esperar la respuesta del alumno - lo que se hace palpable al observar su tendencia a completar las expresiones no terminadas de los estudiantes (Ishiguro 1986:106)-, interrumpe al alumno, hace comentarios evaluativos aun cuando nadie se los solicitó y, en el caso del inglés, usa frecuentemente *tag questions* con función directiva (*We mil clean up now, won't we?*).

C. Chaudron (1988: 55) considera, por su parte, que al comparar el FT y el 7T, el habla en el salón de clase difiere del habla en otros contextos, pero las diferencias no son tan sistemáticas ni son cualitativamente distintas como para constituir un dominio sociolingüístico especial, como se ha argumentado en el caso de FT. Los ajustes en el habla del maestro sirven el propósito temporal de mantener comunicación -aclarando información y elicitando las respuestas de los estudiantes- y no identificando la interacción como una situación social enteramente diferente.

Después de analizar las investigaciones realizadas por diversos autores sobre el TT en varios idiomas, Chaudron postula como los rasgos más sobresalientes del TT dirigido a estudiantes con bajo conocimiento del idioma los siguientes:

1. Velocidad de producción más lenta.
2. Las pausas, que son evidencia de que el profesor planea más, son posiblemente más frecuentes y más largas.
3. La pronunciación tiende a ser exagerada y simplificada.
4. El vocabulario es más básico.
5. El grado de subordinación es menor.
6. Hay más enunciados declarativos y aseveraciones que preguntas.
7. Los profesores repiten su propio discurso más frecuentemente.

En relación a los rasgos identificados los autores advierten que éstos no caracterizan de manera general y uniforme el habla de todos los profesores de lengua, ya que su aparición depende tanto del estilo de enseñanza individual y del objetivo o tema de la interacción como de la edad, clase social, sexo y conocimientos lingüísticos de los estudiantes.

2. Objetivo

Dado que hasta la fecha es poco lo que se conoce sobre el habla del profesor de español como L2, en el presente estudio analizo el habla de un profesor de español en tres niveles de enseñanza (principiantes, intermedios y avanzados), con el propósito de conocer qué rasgos caracterizan su habla, especialmente en lo relativo a las modificaciones de tipo conversacional que realiza en el aula, aunque también analizo algunos ajustes lingüísticos.

Un mejor conocimiento del habla del profesor de español nos permitirá en el futuro determinar en qué sentido el *TT* constituye una ayuda para la enseñanza y cuáles son los factores que hacen que el habla del maestro en el aula sea apropiada para estudiantes con diferente nivel de conocimiento lingüístico.

3. Hipótesis

Con base a lo anteriormente expuesto se establecieron las siguientes hipótesis de trabajo:

1. El profesor elegido realizará una serie de ajustes lingüísticos y conversacionales al dirigirse a los estudiantes extranjeros en el salón de clase, motivado por el deseo de facilitar la comprensión lingüística.
2. Los ajustes serán más abundantes en el nivel de principiantes, y su número y variedad irá decreciendo en los niveles de intermedios y avanzados.

4. Metodología

Se videograbaron tres horas de clase de español como L2 impartidas por un profesor en tres niveles diferentes de enseñanza (principiantes, intermedios y avanzados) en la Universidad Nacional Autónoma de México.

El profesor elegido para la observación es mexicano, de sexo femenino y con más de cinco años de experiencia en la enseñanza del español como L2. No fue advertido sobre el propósito de la investigación, se le pidió que siguiera el programa del curso dándole cierta preferencia a las actividades de interacción maestro-alumno.

Los grupos de estudiantes que recibieron la instrucción fueron alumnos principiantes, intermedios y avanzados de ambos sexos, con una edad promedio entre 20 y 25 años y heterogéneos en cuanto a nacionalidad y lengua de procedencia (estadounidenses, japoneses, canadienses, alemanes, rusos, coreanos, etc.). En general estudian el español con propósitos académicos, profesionales o para integrarse a la cultura mexicana.

La videograbación de las tres sesiones de clase fue transferida a caset audio a fin de facilitar la transcripción del corpus.

En las clases observadas el profesor propició la interacción con los estudiantes la mayor parte del tiempo, aunque también se elaboraron algunos ejercicios de comprensión auditiva y de lectura.

Para el análisis del corpus se tomó como base los rasgos del *FT* proporcionados por D. Larsen Freeman y M. H. Long (1991: 125-126) (Ver Fig. 1), con objeto de investigar si se encuentran presentes en el habla del profesor. Se analizaron con mayor rigor los ajustes conversacionales por ser los más frecuentes y más importantes en opinión de Long. En cuanto a los lingüísticos, sólo se consideraron los que resultaron más pertinentes.

Ajustes lingüísticos y conversacionales en el habla gramatical dirigida a no nativohablantes (Fig. 1)

Ajustes lingüísticos

Fonología

- velocidad de producción más lenta
- mayor uso de estrés y pausas
- articulación más cuidadosa
- duración de la emisión más extensa /entonación exagerada
- mayor uso de formas plenas/ausencia de contracciones

Morfología y sintaxis

- expresiones mejor formadas/menor falta de fluidez
- expresiones más cortas (menos palabras por expresión)
- expresiones menos complejas (menos nudos-S 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)
- mayor regularidad/uso del orden de palabras canónico
- mayor retención de constituyentes opcionales
- más abierta marcación de relaciones gramaticales
- más verbos marcados para presente/ pocos para referencia temporal al no-presente
- más preguntas
- más preguntas del tipo si-no y de entonación/ menos preguntas con adverbio interrogativo (WH-questions)

Semántica

- más abierta marcación de relaciones semánticas
- más baja proporción de tipo-muestra
- menos expresiones idiomáticas
- mayor porcentaje en la frecuencia lexical de nombres y verbos
- mayor proporción de verbos copulativos en relación al número total de verbos
- uso marcado de elementos lexicales
- pocas formas opacas (se prefiere el empleo de frases nominales plenas sobre el de pronombres, de verbos concretos sobre verbos con menor carga semántica como el verbo *to do* (en inglés))

Ajustes conversacionales

Contenido

- más predecible/limitado rango de tópicos
- mayor orientación al “aquí y ahora”
- tratamiento más breve de los tópicos (menos *bits* de información por tópico/menor proporción de movimientos de inicio de tópico hacia movimientos de continuación de tópico)

Estructura interaccional

- cambios de tópico más abruptos
- mayor deseo de dejar la elección del tópico al interlocutor
- mayor aceptación de los cambios de tópico no intencional
- mayor uso de preguntas para movimientos de inicio de tópico
- mayor repetición (de sí mismo y del otro, exacta y semántica completa y parcial)
- mayor verificación de la comprensión del no nativohablante
- mayor confirmación de la propia comprensión
- mayor solicitud de aclaración
- más expansiones
- más cadenas de pregunta-respuesta
- más descomposición

Traducción personal de: Larsen-Freeman D. & Long, M.H, 1991. **An introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman.

Los ajustes **lingüísticos** que se analizaron fueron los siguientes:

1. **Nivel fónico-fonológico**: velocidad de producción, uso de estrés y pausas, entonación, presencia o ausencia de contracciones.

2. **Nivel sintáctico:** omisiones (de verbos copulativos, de otros verbos, de nexos), retención de constituyentes opcionales y expansiones.
3. **Nivel semántico:** empleo de expresiones idiomáticas, marcación de relaciones semánticas mediante el empleo de sinónimos, paráfrasis y ejemplificaciones, tipo de vocabulario.

Los ajustes **conversacionales o interaccionales** que se consideraron fueron:

- Tratamiento más breve de los tópicos con preguntas de opción y secuencias de pregunta-respuesta.
- Intención de que el tópico sea elegido por el interlocutor.
- Aceptación de tópicos no intencionales.
- Resaltar nuevos tópicos con marco conversacional, desplazamiento del tópico, énfasis en palabras clave, uso de preguntas, descomposición.
- Repetición de las propias expresiones.
- Repetición de lo dicho por el otro
- Verificación de la comprensión del NNH (*comprehension check*).
- Confirmación de la propia comprensión (*confirmation check*).
- Solicitud de aclaración (*clarification request*).
- Otros fenómenos.

5. Resultados

I. Modificaciones lingüísticas en los niveles de principiantes (P), intermedios (I) y avanzados (A).

	Niveles		
	P	I	A
Reducciones fonéticas	1	9	2
Omisión de verbos copulativos	8	1	0
Omisión de otros verbos	2	2	0
Omisión de preposiciones	3	2	0
Retención de constituyentes opcionales	5	1	0
Expansión sintáctica	6	4	1
Frases idiomáticas	1	4	2
Empleo de sinónimos	1	3	1
Empleo de paráfrasis	1	4	3
Empleo de ejemplificaciones	0	1	7

7. En el nivel **fónico-fonológico** no se pudo apreciar diferencias considerables en cuanto a la velocidad de producción en los tres niveles de enseñanza. En los primeros minutos de la clase de nivel P, la velocidad fue ligeramente más lenta, pero en el transcurso de la clase se adoptó una velocidad estándar. (Se consideró *velocidad de producción lenta* toda velocidad inferior a las cinco sílabas por segundo que se obtuvieron como resultado de la medición efectuada en las elocuciones de varios profesores, que se asemejan a lo que intuitivamente se percibió como *velocidad de habla estándar*).

Las pausas se produjeron entre enunciados, como ocurre en el habla entre nativos, y se hicieron más evidentes en los momentos en que el profesor planea su discurso y ante expansión. En el nivel A se produjeron pausas intersilábicas en el caso de una palabra de extensión muy larga.

La entonación y articulación exageradas se dieron en el nivel P al introducir vocabulario desconocido para los estudiantes (4 casos), o para aclarar alguna confusión de vocabulario (1 caso). En el nivel A hay un caso en que se enfatiza una palabra que el alumno pronunció mal.

Se identificaron reducciones fonéticas en palabras de uso frecuente como *verdad*, *entonces* y *pues*. En el nivel P se registró sólo un caso (*¿vedá?*), en el nivel I, nueve casos (*¿vedá?*, *entons's*, *ento'ces*, *toses*, *'tos*) y en el A sólo dos (*p's* y *enton's*).

2. En el nivel **sintáctico** se detectó omisión de verbos copulativos (*sery estar*), en los niveles P (8 casos) e I (1 caso). Se realizó también la omisión de otros verbos; en el nivel P se dieron dos casos (*comer*, *tener*) y en el I otros dos (*haber*, *tener*).

Se registraron además tres casos de omisión de preposiciones (*a*, *de*) en el nivel P y dos (*en*, *a*) en el nivel I.

Se identificó en el nivel P un fenómeno de sustitución de artículo por posesivo que se da con cierta incidencia en algunos estratos sociales de la población mexicana; el hablante introduce el posesivo aun cuando éste no resulta necesario en el contexto. En mi *corpus* se da en dos situaciones principales: 1) En presencia de la frase prepositiva de posesión (p. ej. *su abuelita de Julia*) (2 casos), y 2) al referirse a las propias partes del cuerpo (*¿por qué tiene así su brazo?*: 2 casos). Lo interesante de este fenómeno es que el maestro las emplea aun cuando posteriormente explica a los estudiantes que ese uso es inadecuado. Dado que este fenómeno no lo produce todas las veces, su realización en estos dos casos probablemente obedezca más al deseo de evitar ambigüedades en la comprensión de los estudiantes que a un rasgo propio de su idiolecto.

Otro fenómeno que se apreció especialmente en el nivel P fue la retención de constituyentes opcionales, con ello se refieren los casos en que el profesor mantiene alguna parte o estructura de una oración anteriormente enunciada (sujeto, objeto directo, circunstancial, etc.) en un enunciado posterior con el propósito de evitar posibles ambigüedades, (p. ej. *una revista ¿no? es una revista entonces este*

texto, está escrito en una revista ¿cómo se llama la revista Osner?). En el nivel P se contaron cinco casos y en el I, uno.

Por último se identificaron seis casos de expansión sintáctica en el nivel P; cuatro en el I y uno en el A.

Bajo este rubro me refiero a los casos en que el profesor completa un enunciado previo agregando uno o más constituyentes que completan la estructura sintáctica de la frase anterior, facilitando su comprensión. Este añadido se produce invariablemente después de pausa y, a mi juicio, no se da con una alta frecuencia en el habla entre nativos.

- | | | |
|-----|---|--|
| (1) | <i>Profesor</i> | <i>Alumnos</i> |
| | ¿eh? muy fácil el de la primera
unidad a ver rápido sin sin decirlo
¿cómo se llama? el refrán. | del dicho al hecho hay mucho
trecho |

Es conveniente diferenciar este tipo de expansión, que es un fenómeno totalmente gramatical, de los casos de expansión agramatical a los que hace referencia M.M. Early, como es por ejemplo en el inglés *ei* introducir el pronombre de sujeto ante imperativos. En el *corpus* analizado se dio sólo un caso de expansión agramatical (nivel P) en el que no se produce la pausa previa característica de la expansión gramatical. El maestro introduce una frase de objeto directo aún cuando anteriormente ya se ha enunciado el pronombre de objeto directo: *ah, la haces muy temprano la tarea muy bien eh y (...)*> Este fenómeno, que parece ser común en el dialecto argentino, no lo es en el mexicano, por lo que su presencia sólo puede explicarse como resultado del deseo del profesor por evitar ambigüedades, aclarando el referente del objeto directo.

3. En el nivel **semántico** sólo se registró el empleo de una frase idiomática en el nivel I (*los malos son los que pueden todas*), sin embargo en los tres niveles se produjeron juegos de palabras, dobles sentidos, frases extraídas de programas televisivos, adjetivos empleados en contextos no usuales, y palabras de nueva acuñación (p. *ej. pobresora* en lugar de *profesora*). En el nivel I se dieron cuatro casos y en el nivel A dos casos.

Se intentó dar mayor claridad a los enunciados mediante el empleo de sinónimos, paráfrasis y ejemplificaciones. En el primer rubro se dio un caso en el nivel P, tres en el I y uno en el A; en el segundo rubro se registró un caso en el nivel P, cuatro en el I y tres en el A. Se registró además un caso de redundancia semántica en el nivel I: (*todos viven **hacinados en el mismo lugar***). Bajo el rubro de ejemplificaciones me refiero a siete casos que se dieron en el nivel A y uno en el I, en que el profesor aclara el significado de una palabra mediante la simulación de

un contexto, actuando como si se encontrara inmerso en cierta situación que explica el significado de la palabra o frase en cuestión.

En cuanto al tipo de vocabulario empleado, se detectaron en el nivel P dos casos en que el profesor reelabora su expresión con objeto de proporcionar una palabra de más fácil acceso para el estudiante, por ejemplo, dice *pica* por *es picante*; *fuego* por *lumbre*, y un caso de paráfrasis, en que dice *se le cae la piel* en lugar de *se despelleja*.

II. Modificaciones en la interacción

	Niveles		
	P	I	A
1. Tratamiento breve de los tópicos. Total.	12	5	2
a. con preguntas de opción	9	3	2
b. con secuencias de pregunta-respuesta	3	2	0

Con objeto de dar un tratamiento más breve a los tópicos el profesor elabora preguntas con una, dos o más opciones de respuesta. Estas opciones pueden darse en el mismo turno o en un turno posterior si el estudiante no responde después del primer turno del maestro.

Como puede verse en el cuadro, las preguntas de opción fueron más abundantes en el nivel P.

Hubo escasas secuencias de pregunta-respuesta y hay que señalar que las del nivel I se originaron con el propósito de hacer reír a los estudiantes.

	Niveles		
	P	I	A
2. Intención de dejar el tópico al alumno	0	1	1

Sólo se detectó en el profesor la intención de dejar la elección del tópico al estudiante en dos ocasiones, pero siempre orientando la interacción hacia el tema de la clase.

No se documentó ningún caso de aceptación de tópico no intencional.

	Niveles		
	P	I	A
3. Mayor relieve a los cambios de tópico. Total.	23	18	12
a. con marco conversacional	15	6	7
b. con descomposición	2	2	1
c. con preguntas	6	10	4

Se dio relieve a los cambios de tópico mediante el empleo de marcos conversacionales. Las palabras más empleadas fueron *bueno, a ver; muy bien, entonces y bien*.

Se documentaron también escasos pero interesantes casos de descomposición, en secuencias que incluyen a veces más de los tres turnos identificados por Long:

- | | |
|--|---|
| <p>(2) <i>Profesor</i>
 (xxxx) ayer todos fuimos al cine
 ¿quiénes fueron al cine?

 muchos ¿qué fue lo que sucedió en esta película? ¿cómo se llamó la película?</p> | <p><i>Alumnos</i>

 (varios levantan la mano)

 Yo la peor de todas</p> |
|--|---|

- | | |
|--|---|
| <p>(3) <i>Profesor</i>
 a la casa es su vida cotidiana ¿verdad? cada día hace más o menos las mismas cosas, ¿verdad? y ayer tú recuerdas Frank el señor Shin nos contó algo cuando pasó a platicar él era el maestro ayer ¿verdad? el señor Shin ¿tú recuerdas qué hizo, el domingo el señor Shin?

 ¿qué hizo? el nos platicó que fue. a un lugar. ¿cómo se llama ese lugar?

 ayer

 sí nos platicó

 El fue a Chapultepec. ¿tú recuerdas qué hizo el señor Shin?</p> | <p><i>Alumnos</i>

 ¿qué hizo el domingo?

 ah...

 ¿ayer?

 él fue a Chapultepec</p> |
|--|---|

Se registró con profusión el empleo de preguntas en movimientos de cambio de tópico, con la característica de que la mayoría de las veces el maestro enuncia una pregunta general, que es seguida por dos o más de naturaleza más concreta:

- (4) *Profesor*
muy bien entonces son dos personas
las que hablan y qué pasa en el
diálogo Julia ¿qué está haciendo
Ana?

Alumnos

Um Ana habla que tiene,
mucho tiempo para Marco

- (5) *Profesor*
**¿si? y por qué está así el señor este
Frank ¿qué le pasa a Frank? ¿Shin?
¿por qué tiene así su brazo? ¿tú
sabes?**

Alumnos

Frank: yo soy estúpido

	Niveles		
	P	I	A
4. Repetición de las propias expresiones. Total.	43	16	7
a. en forma total y exacta	10	0	2
b. en forma parcial y exacta	9	2	2
c. con paráfrasis	7	4	3
d. en forma total y con expansión	7	9	0
e. en forma parcial y con expansión	5	0	0
f. en forma parcial y con paráfrasis	5	1	0

La repetición de las propias expresiones se dio en diversas modalidades, siendo más abundante este rasgo en el nivel P.

	Niveles		
	P	I	A
5. Repetición de las expresiones del alumno. Total.	69	35	31
a. en forma total y exacta	18	10	13
b. en forma parcial y exacta	16	6	8
c. con paráfrasis o sinónimo	3	1	0
d. en forma total y con expansión	2	5	4
e. en forma parcial y con expansión	6	4	2
f. en forma parcial y con paráfrasis	2	0	1
g. con corrección gramatical	22	9	3
h. con traducción	2	0	0
i. con sustitución	6	1	0

En cuanto a la repetición de lo dicho por el estudiante se documentó un mayor número de variedades, que incluyen también la corrección gramatical, la traducción al español de vocablos enunciados en la lengua nativa del alumno (en los casos documentados inglés) y la sustitución o cambio del pronombre o adjetivo. Con esto me refiero a los casos en que el maestro repite el enunciado del alumno pero cambia el pronombre de objeto o adjetivo posesivo, de la 1a. a la 3a. persona:

- | | | |
|-----|-----------------------|---|
| (6) | <i>Profesor</i> | <i>Alumnos</i>
posible y después me no sé... me voy a dormir |
| | se va a dormir | |
| (7) | <i>Profesor</i> | <i>Alumnos</i>
y termino mi clase como a las siete y regreso a mi a mi negocio |
| | a tu negocio | |

Hay que destacar que tanto en la repetición de los propios enunciados como en los dichos por el alumno, la repetición, total o parcial, se realiza en el último de los enunciados que componen el turno. Asimismo hay que mencionar que el fenómeno de expansión a que se hace referencia, no debe confundirse con los de expansión sintáctica gramatical y agramatical; se trata en este caso de un ajuste a nivel interaccional que se define como “una repetición completa o parcial que modifica una porción de un enunciado previo, añadiendo información sintáctica o semántica” (Chaudron 1988: 55) Compárense los ejemplos de expansión sintáctica anteriormente proporcionados con el siguiente caso: *Muy bien haces muchas cosas ¿verdad? haces muchas cosas en un día.*

	Niveles		
	P	I	A
6. Verificación de la comprensión del alumno	0	1	7

La verificación de la comprensión del alumno (*comprehension check*) se realizó sólo en un caso con la pregunta *¿sí?* y el resto de los casos con una pregunta en la que se emplearon los verbos *entender* y *comprender*, conjugados tanto en las segundas personas del singular y del plural como en la primera del plural:

- (8) *Profesor* *Alumnos*
 (...) yo creo que es suficiente con heredado ¿verdad? lo que se lleva con la tradición luego colegir es un no un verbo muy usual pero existe concluir deducir inferir inmiscuir intervenir **¿comprendemos eso?** ¿cómo se usa?

no

- (9) *Profesor* *Alumnos*
 (...) por ejemplo qué será proteger custodiar amparar **¿entendemos lo** que es esto?

((silencio))

Es interesante anotar que en un caso la pregunta se realizó en forma totalmente retórica, ya que el maestro continuó su discurso sin esperar respuesta por parte del alumno, y en otro caso, a la pregunta le sigue una explicación, a pesar de la cual da oportunidad a que el alumno responda. La verificación de la comprensión se dio con mayor frecuencia en el nivel A.

	Niveles		
	P	I	A
7. Confirmación de la propia comprensión	3	3	10

La confirmación de la propia comprensión (*confirmation check*) se realizó mediante preguntas en todos los casos.

- (10) *Profesor* *Alumnos*
 ¿eh?
 alpinista
 alpinista
¿alpinista? ¿y qué le pasó?
 montana
 ¿montaña? ¿qué le pasó en la montaña?

No se consideraron ocho casos en que el profesor elabora la pregunta sin detenerse a esperar la confirmación por parte del alumno. Probablemente estas preguntas cumplen la función de dar tiempo al maestro para elaborar la respuesta necesaria.

	Niveles		
	P	I	A
8. Solicitud de aclaración	2	5	8

La solicitud de aclaración (*clarification request*) se dio con preguntas (*¿eh?*, *¿cómo?* y *¿ah?*) dirigidas al estudiante cuyo enunciado no comprendió, o a todos los estudiantes (*¿qué dice?*). También se registró un caso en que se realiza primero una pregunta y luego se emplea un imperativo:

(11) *Profesor*

Alumnos

como un secretario or como un
 richepcionista en vez de un
 comerciante o líder en un com-
 pañía? ¿es es verdad o es un
 estereotipo de Japón?

¿có- cómo? ((risa)) es decir si si si
 una mujer **a ver repítele, por favor**

Incluyo un caso entre los anotados en el que nadie responde a la pregunta del maestro y éste, en lugar de insistir, continúa con su discurso.

	Niveles		
	P	I	A
9. Otros fenómenos	101	86	70
a. Verificar acuerdo	50	53	42
b. Completar el discurso del alumno	14	13	14
c. Interrumpir el propio discurso	2	0	0
d. Interrumpir el discurso del alumno	2	3	0
e. Repetir el vocativo	0	2	1
f. Verbalizar gestos de los alumnos	0	1	0
g. Enunciar en lugar del alumno	0	1	0
h. Confirmación de enterado (<i>Listening response</i>)	33	13	13

Además de los rasgos consignados por Larsen-Freeman y Long (1991), doy cuenta de otros fenómenos que se dieron a nivel interaccional en el habla del maestro.

Uno de los más evidentes, por lo numeroso de los casos documentados, es el que denomino verificación de acuerdo, que consiste en la introducción de preguntas breves como *¿verdad?*, *¿sí?*, *¿no?*, *¿mhm?*, *¿ajá?*, *¿verdad, sí?* entre secuencias de enunciados en un mismo turno, con el propósito primordial de mantener la atención del estudiante en el discurso del maestro. Van Lier (1988) identifica este

fenómeno como *OK PASS*, y señala que su función es darle al interlocutor la posibilidad de tomar el turno. Aunque no niego que probablemente haya también esa intención en algunos de los casos documentados, creo que prevalece la intención de mantener la atención del estudiante, ya que la mayoría de las veces las preguntas se suceden entre los enunciados sin la presencia de ninguna pausa que pudiera posibilitar la toma de turno por parte del estudiante. Esta ausencia de pausa, por otro lado, nos impide confundir este fenómeno con el de la verificación de la comprensión (*comprehension check*), que en ocasiones se realiza también con preguntas breves de este tipo, ya que en este último la presencia de la pausa indica que el profesor espera una respuesta por parte de los estudiantes, cosa que no sucede en la verificación de acuerdo. Este rasgo también es propio del habla entre nativos, sin embargo considero que no se da con tanta frecuencia como la que se observó en el caso de este maestro.

Otro rasgo, ya señalado por M.M. Early, consiste en el deseo del profesor por completar el discurso del alumno pero no como una demostración de falta de paciencia, sino más bien como una muestra de cooperación. En la mayoría de los casos el maestro completa con una frase aseverativa, pero también lo hace con una pregunta o una exclamación:

- | | |
|----------------------|-----------------|
| (12) <i>Profesor</i> | <i>Alumnos</i> |
| | un día sin... |
| ¿verlo? | |
| | sí sin verlo sí |

En algunas ocasiones el profesor trunca su discurso y le hace una pregunta al alumno para que éste complete la parte que voluntariamente dejó incompleta con el propósito de lograr su cooperación en la conversación. En el *BT st* ha hecho referencia a este rasgo como *prompting*. En el nivel I registré dos casos en los que el maestro se interrumpe después del verbo para que el alumno complete la expresión sin hacer la pregunta.

También se dio el caso de que el maestro interrumpe el discurso de un alumno con el propósito de hacer aclaraciones necesarias a juicio del maestro, para que el resto de los estudiantes comprendan algún enunciado del alumno que tiene el turno.

Un fenómeno cuyo propósito parece ser dar calidad afectiva a la interacción consistió en la repetición frecuente del vocativo, sin haber necesidad, rasgo que probablemente se dé con cierta frecuencia en el *BT*. En mi *corpus* no fue muy abundante, pero no deja de resultar digno de mención.

Otros rasgos que me gustaría mencionar aunque sólo se dieron en una ocasión y son también propios del discurso entre nativohablantes fueron verbalizar el significado de los gestos de los alumnos y poner en su boca enunciados como si fuera uno de ellos quien los enunciara.

- | | | |
|------|---|--|
| (13) | <i>Profesor</i>
[no] pero pues se quedan solitos
¿no?

¡largo! | <i>Alumnos</i>

pero eso es como piensan
mexicanos pobres ¿no? pero
mis papás es el ((hace un gesto
con la mano)) |
| (14) | <i>Profesor</i>
ya se murieron

¡ya se fueron mis abuelos! | <i>Alumnos</i>

¡sí!

¡hace tantos tiempo! |

En el primer caso es evidente el deseo de verbalizar gestos que el alumno no pudo o no quiso verbalizar, con objeto de que el significado del gesto sea claro para todos los estudiantes, y en el segundo puede verse la intención de proporcionar elementos lingüísticos usuales en el contexto que, probablemente por desconocimiento, no verbalizó el estudiante pero que permiten una mejor comprensión al resto de los estudiantes.

Como último rasgo no quisiera dejar de mencionar un rasgo también presente en la conversación entre nativos que se produjo con cierta profusión en los tres niveles de enseñanza, pero con mayor énfasis en el P. Este rasgo es denominado *listening response* por Van Lier (1988) y cumple la función de demostrar al interlocutor que lo está escuchando y lo invita a continuar. Este fenómeno se produjo cuando el estudiante realiza alguna pausa en el interior de su discurso y consiste en la enunciación de expresiones como *mhm, ajá, si, ¿si?*.

6. Conclusiones

El profesor observado realizó ajustes de tipo lingüístico y conversacional al dirigirse a los estudiantes en los tres niveles de enseñanza considerados.

Las modificaciones lingüísticas que se analizaron fueron más acentuadas en el nivel sintáctico, en el que se documentaron omisión de verbos y preposiciones, retención de constituyentes opcionales y expansión sintáctica.

En el nivel fonético llamó la atención el empleo de una velocidad de habla estándar en los tres niveles de enseñanza, ello debido quizá a la situación de inmersión en que se halla el estudiante, que hace al maestro considerar la necesidad de acostumar al alumno desde el de principiantes a escuchar en el

salón de clase la misma velocidad de habla que escuchará fuera de él. La misma observación puede hacerse en relación a la forma de articulación de los sonidos, que sólo se exageró para aclarar confusiones o presentar nuevo vocabulario. Se pudo apreciar también, contra lo que se ha observado en otras investigaciones sobre TT, que algunos profesores de español sí realizan reducciones fonéticas, si bien éstas sólo se produjeron en tres palabras de uso frecuente.

En el nivel semántico fue muy bajo el índice de empleo de sinónimos, paráfrasis y ejemplificaciones.

En contra de mis expectativas, los ajustes lingüísticos fueron más frecuentes en el nivel de intermedios (31 casos contra 28 del nivel de principiantes y 16 del de avanzados), aunque hay que señalar que sólo se consideró para el análisis el estudio de unos cuantos rasgos.

Los ajustes conversacionales se dieron con mayor profusión que los lingüísticos en el habla del profesor estudiado y en general fueron más frecuentes y variados en el nivel de principiantes. La modificación que se realizó con mayor riqueza de modalidades y mayor frecuencia fue la repetición de las expresiones del alumno, y en segundo lugar, la repetición de las propias expresiones. En ambos casos fue muy evidente la presencia más acusada del fenómeno mientras menor es el grado de conocimiento lingüístico del estudiante.

Un rasgo que llamó la atención fue el empleo de preguntas en los movimientos de cambio de tópico, ya que se pudo observar que es muy común la elaboración de una pregunta de carácter muy general seguida de una o más preguntas de naturaleza más concreta. También resultaron interesantes algunos casos de descomposición en varios turnos de habla.

En cuanto a la verificación de la comprensión del alumno, la confirmación de la propia comprensión y la solicitud de aclaración, rasgos que se han documentado con un alto índice de frecuencia en el habla a extranjeros, es interesante señalar que se dieron con escasa profusión en el habla de este maestro, y casi con exclusividad en el nivel de avanzados, quizá porque en la clase que se grabó se incluyó un ejercicio de comprensión de vocabulario, lo que originó en el maestro una mayor preocupación por el entendimiento cabal de las expresiones.

Se registró también la presencia de una serie de rasgos a nivel interaccional, algunos de las cuales se han observado en otros estudios sobre el habla del maestro, tales como la tendencia a completar y a interrumpir el discurso del alumno; otros ajustes probablemente sean más típicos del BT, como la repetición del vocativo, así como el deseo de incitar al alumno a expresarse, obligándolo a completar el discurso que el maestro interrumpe voluntariamente.

También se documentaron con gran profusión otros rasgos presentes en el habla entre nativos, como la confirmación de enterado (*listening response*) y la verificación de acuerdo.

La presencia de todos estos rasgos parece obedecer al deseo del maestro de cooperar y propiciar una mayor participación por parte del alumno en el proceso de interacción lingüística.

Los resultados obtenidos en este estudio de caso confirmaron las hipótesis iniciales, revelando que el profesor de español es capaz de modificar su habla según el grado de conocimiento lingüístico de los estudiantes, pero probablemente el tipo de ajuste varíe de acuerdo con el estilo particular de cada profesor y dependa en gran medida de la actividad realizada en el aula.

Bibliografía

- ALVAREZ CEDERBORG, A. y R. CHÁVEZ. (1992). "Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2". En: **Estudios de Lingüística Aplicada**, Año 10, Edición Especial, Números 15 y 16, Diciembre, pp. 292-301.
- CHAUDRON, C. (1988). **Second Language Classroom**: Cambridge University Press.
- EARLY, M.M. (1985). **Input and Interaction in Content Classrooms: Foreigner Talk and Teacher Talk in Classroom Discourse**. PH Tesis: University of California, Los Angeles: University Microfilms International.
- GAIES, S. (1979). "Linguistic Input in First and Second Language Learning". En: **Studies in First and Second Language Acquisition**: Massachusetts: Newbury.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). **Learning how to mean**. London: Arnold.
- ISHIGURO, T. (1986). **Simplification and Elaboration in Foreigner Language Teacher Talk**. Tesis, Stanford University: University Microfilms International.
- LARSEN-FREEMAN, D. & M. H. LONG. (1991). **An Introduction to Second Language Research**. London & New York: Longman.
- VAN LIER, L. (1988). **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman.