

ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL PROFESOR EN LA CLASE DE ELE

“El problema no es describir la realidad,
sino aislar en ella lo que tiene sentido para nosotros,
lo que es sorprendente en el conjunto de los hechos.
Si los hechos no nos sorprenden,
no aportarán ningún elemento nuevo
a la comprensión del universo.”

René Thom

I. INTRODUCCIÓN

Asistimos en los últimos años a la floración de cursos, talleres, conferencias destinados a la formación de profesores de lenguas extranjeras, cada vez más específicas, más centrados en materiales, técnicas, aspectos del contenido y de su aplicación. Esto es indicio de una preocupación que afecta e integra activamente disciplinas diversas con miras a la mejora de un resultado común: una enseñanza y aprendizaje efectivos de la comunicación. El interés, por tanto, se ha ampliado e incluye tanto los contenidos que han de formar parte de la tarea docente como los procesos que se producen en clase, o la lengua que los vehicula y cohesiona, factores todos ellos que inciden en el aprendizaje.

Un ensanchamiento de perspectivas de este tipo conlleva la necesidad de un trabajo conjunto de disciplinas como la psicolingüística, la pedagogía o la lingüística aplicada. También reclama el uso conjunto de determinados métodos de análisis recurrentes de los factores que explican en qué consiste el buen funcionamiento de una clase.

En este marco, el análisis del discurso se presenta no sólo como disciplina, sino como suministrador de instrumentos que permiten abordar y segmentar la actividad del profesor de una manera unitaria: los “qués”, “cómos” y “para qué” en su faceta más indisociable para posteriores análisis desde cualquier perspectiva. Y supone, además, la instrumentalización de la capacidad de observación (y autoobservación) del profesor, que es, en última instancia, la persona que ha de articular y suscitar los procesos y dinámicas de aprendizaje en el aula.

¿UNO O VARIOS DISCURSOS EN CLASE?

De alguna manera lo que se va a proponer en este taller va a ser el uso de uno de estos instrumentos de análisis que nos permiten llamar la atención sobre nuestro

propio discurso en clase, quizá lo menos controlado conscientemente por nosotros mismos y que es, sin embargo, lo que cohesiona y vertebra los demás discursos que también se producen en ella: el del método, el de los materiales, el de los alumnos...

1.1. DISCURSO DEL PROFESOR. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR

Como profesores, solemos planificar y secuenciar tareas, actividades, contenidos de explicaciones... y en cambio, somos pocos conscientes de los recursos con que encajamos entre sí todas esas piezas a lo largo de las intervenciones. Estamos escasamente avisados de cosas tan frecuentes como la manera en que negociamos significados sobre la marcha, o en que graduamos el suministro de información o conducimos paso a paso una tarea. y cuando somos conscientes de lo que hacemos, pocos de nosotros tenemos sistematizadas nuestras estrategias para saber cuáles son más eficaces para una u otra función. Estos aspectos se han puesto raramente de relieve, salvo en las observaciones de los evaluadores o inspectores de profesores y, sin embargo, resultan de muchísima utilidad para la formación de profesores, la mejora de la propia actuación, o para ver el grado de ajuste entre el objetivo prefijado y la forma en que se ha llevado a la práctica.

El dominio de los distintos recursos didácticos decimos que suele adquirirse con la experiencia pero, ¿no es más rentable incluirlo desde el principio en nuestra formación o entre nuestras prácticas reguladoras, aprender a percibirse uno mismo en sus procedimientos y estrategias y reconducir nuestra actuación para que sea más eficaz al margen de evaluaciones?

1.2. ESTRATEGIAS DE PROFESOR Y ESTRATEGIAS DE NATIVO

En el fondo, el discurso del profesor tiene mucho en común con el discurso en situación no docente en lo referente a estrategias. Si bien uno de los componentes de la clase son los contenidos, no lo son menos los mecanismos que posibilitan su transmisión. En ella intervienen estrategias de comunicación análogas a las usadas en situación no docente y que servirán de entramado para la competencia comunicativa global de los aprendices. De ahí que consideremos esos elementos del discurso de profesor importantes, como también se han considerado en el caso del discurso de las madres a los niños (*motherese*) o de nativos a no nativos fuera del aula (*foreigner talk*). Estos tres tipos de discurso mencionados comparten una serie de estrategias comunes: repetición, simplificación léxica o sintáctica de las emisiones, disminución de velocidad, uso de preguntas de confirmación de comprensión, etc., consideradas recursos universales y cuya incidencia en el aprendizaje ya no se cuestiona (cf. Long 1983; Pica & Doughty 1985).

La segunda parte de nuestra argumentación por tanto, partirá de la necesidad de que el profesor reflexione no sólo sobre cuestiones como el modelo de registro y calidad

de los contenidos que enseña, sino acerca de su riqueza (o torpeza) estratégica, que puede potenciar o distorsionar sus planteamientos metodológicos o los de los materiales, elementos estos últimos sobre los que probablemente sí había centrado su atención. En un modelo de competencia comunicativa global, la competencia estratégica es una más de las que la integran.

1.3. NECESIDAD DE UNA RECOGIDA DE DATOS Y DE UN ANÁLISIS OBJETIVO

Para saber qué tipo de discurso usamos normalmente, necesitamos poder desdoblarnos o distanciarnos de él de algún modo, para poder operar después sobre y a partir de él. Nuestra propuesta es la grabación audio, directa o hecha por un colega, que se complementa con una recogida de notas de campo o entrevista acerca del plan de clase e intenciones del profesor.

A la grabación habrá de seguirla una transcripción que permita la revisión más detallada de los intercambios producidos. Para realizar todo esto será indispensable un sistema de análisis: un casillero en que poder ir situando los datos para llegar a una sistematización de fenómenos y, posteriormente, a unas conclusiones. Si el proceso se realiza bien, extraeremos datos que nos informen acerca de nuestra metodología, nuestro ajuste a lo planificado, a los requerimientos de los alumnos en cada momento. Indirectamente, objetivaremos una parte de nuestra competencia que es especialmente importante en el discurso con no nativos en clase: nuestra competencia estratégica tiene no sólo un valor instrumental, sino que supone el modelo de competencia estratégica en L2 que tienen nuestros alumnos.

2. PROPUESTA DE CATEGORIZACIÓN. MANEJO DE UN MODELO DE ANÁLISIS

Hemos realizado nuestra grabación en audio y llega la hora de enfrentarse con esos datos. ¿Qué hacemos con ellos?

Podemos adentrarnos en la lectura de revistas de educación o enseñanza de lenguas extranjeras e intentar encontrar algún estudio útil para nuestro propósito. Normalmente tendrán algún grado de tecnicismo: simplemente hay que evitar desesperar de encontrar uno suficientemente simple, porque haberlos, "haylos".

El análisis de discurso didáctico ha lanzado diversas propuestas en los últimos años (Sinclair & Coulthard, 1975; Fanselow 1977, 1987, 1989; Naiman 1977...). Lo que no le vamos a pedir al profesor es que bucee entre ellos buscando el más exhaustivo sino aquel suficientemente amplio y a la vez de simple manejo, útil para sus necesidades. Es decir, sacrificando exhaustividad por operatividad.

En nuestro taller manejaremos el modelo de Fanselow en su versión más simple, la de 1977 que exponemos a continuación. Se trata de una versión adaptada de la que apareció, en inglés, en la revista *TESOL* (1977)

Modelo de análisis basado en Fanselow (1977), traducido y adaptado. (Hay versiones posteriores, más exhaustivas, que no vamos a presentar)

| 1. QUIÉN comunica | 2. CUÁL es la función pedagógica de la comunicación | 3. Qué MEDIO se usa para la comunicación | 4. CÓMO se usan los medios para comunicar los contenidos | 5. QUÉ áreas de contenidos se comunican |
|-------------------------|---|--|--|---|
| profesor | estructurar | lingüístico auditivo visual | <ul style="list-style-type: none"> • atender • caracterizar • diferenciar • evaluar • examinar | sistema ling. contextual gramatical |
| estudiante | Solicitar | ideogramas transcrito escrito | <ul style="list-style-type: none"> • ilustrar • etiquetar • presentar • palabras clave • cambio de medio | literario significado |
| un grupo de estudiantes | responder | otros no lingüístico esquemático | <ul style="list-style-type: none"> • preguntar • afirmar • relacionar • explicar • interpretar • re-presentar | mecanismos escritura sonidos o rasgos suprasegmentales producción oral |
| toda la clase | reaccionar | simbólico real | <ul style="list-style-type: none"> • combinar • imitar • parafrasear • reconstruir con cambios • repetir sin cambios • transformar | no clasificado vida fórmulas imaginativos personales / público temas sociales administración específico de una asignatura comportamiento social procedimientos |

Figura 1

(De Fanselow, J. F. 1977. Five characteristics of communication in settings. From "Beyond Rashomon", *Tesol Quarterly*, 11, pp. 34-35).

Este modelo (Focus) es uno de los tantos que han aparecido desde los pioneros de Bellack y el sistema Flint (cfr. Chaudron, 1988), y tiene la ventaja de ser muy flexible.

En algunas sesiones de trabajo con profesores, hemos constatado un cierto desánimo ante la lista de categorías. Sin embargo, recordemos siempre cuál es el objetivo que perseguimos al grabar: si nos vamos a fijar en la variedad o riqueza del contenido (seguimiento del syllabus, etc.), seremos exhaustivos respecto a la última columna del modelo e intentaremos categorizar todo lo relativo a ella. Pero si lo que perseguimos es analizar el discurso del profesor ("cómo"), tendremos que canalizar nuestros esfuerzos hacia la categorización de sus intervenciones, pudiendo dejar las otras casillas vacías. Por ejemplo, transcribiremos sólo por extenso sus emisiones, distinguiremos bien sus turnos y los segmentaremos etiquetando individualmente cada preferencia.

A pesar de que el modelo de Fanselow no la tiene en cuenta, proponemos considerar la FINALIDAD PRAGMÁTICA o función respecto al objetivo de comunicación que tiene cada segmento. No siempre será fácil determinarla, pero es muy útil saber el "para qué" de determinadas estrategias. En el fondo, las piezas de cualquier mecanismo, en sí mismas, no tienen ninguna utilidad para el usuario si no van acompañadas de "instrucciones de uso",

A veces, nos daremos cuenta de que los esfuerzos invertidos por el profesor para explicar un término resultan desmesurados o inadecuados. Otras, en cambio, descubriremos que el uso (por nosotros mismos o por Fulano de Tal) de determinadas estrategias para la elicitación (para obtener respuestas), reconducir significados, etc., de las que no éramos absolutamente conscientes, son eficaces o entorpecedoras. También podemos detectar "tics", no sólo en el sentido de muletillas ("¿eh? ¿Sí? ¿Vale?"), sino de procedimiento: tendencia a evaluar sistemáticamente en cualquier actividad, a monopolizar turnos de palabra, a abusar de las situaciones de simulación, a usarlas mal; a glosar significados sin que nos lo pidan, a hacer preguntas sin vacíos de información o cualquier otro tipo de rutinas.

Ofrecemos a continuación unas secuencias de discurso a modo de muestra, junto con el análisis correspondiente (Aymerich-Díaz, 1989). Hemos probado en algunas sesiones de profesores a que éstos realizaran por sí mismos el análisis de los segmentos de intervención de un profesor desconocido para ellos (el de la muestra). Para ello borramos del análisis nuestras etiquetas y les dejamos sólo las casillas correspondientes y el modelo de Fanselow previamente presentado. A pesar de que los profesores no poseían información sobre la situación concreta de la transcripción, el análisis se pudo efectuar. Desde luego lo empobrecen mucho las lagunas dejadas por la entonación, el gesto, así como el desconocimiento sobre la composición del grupo meta (alumnos) al que va dirigida la explicación. Pero aún así, resulta útil. También es especialmente recomendable que, si nos vamos a enfrentar por primera vez a una actividad de este tipo, hagamos un ensayo previo, a poder ser con otro/s

profesor/es que colabore/n. El ensayo puede consistir en que simulemos que explicamos algo concreto, una consigna o el significado de una palabra a unos alumnos imaginarios pero de un nivel determinado. Nuestro colaborador toma nota de qué hemos dicho y luego ordenamos los recursos que hayan aparecido para ver qué problemas de categorización encontramos. Una vez hemos tomado contacto con el microanálisis, podemos detectar qué columna/s nos interesa/n para nuestro objetivo particular. Fijar el objetivo es muy importante a la hora de analizar, porque no es lo mismo hacer un seguimiento de estrategias del profesor para observar su forma de gestionar turnos de habla, que para detectar la función de las preguntas del profesor (sólo transcribimos o analizamos éstas) o la exhaustividad respecto a lo programado. El objeto de atención también podrá ser el alumno... En cualquier caso, sea cual fuere el objetivo, tiene que estar perfectamente claro antes del trabajo de análisis.

3. QUÉ TIPO DE INFORMACIÓN PODEMOS OBTENER

A) A partir de los análisis podemos detectar “fallos” (en la negociación por parte del profesor):

| QUIÉN | FIN | MEDIO | USO | CONTENIDO | FINALIDAD PRAGMÁTICA | TRANSCRIPCIÓN |
|-------------|--------------------------|-------|------------------------------|-----------|--|--|
| Profesor | Estructurar Solicitar | oral | 3.3. preguntar | vida | | <i>¿Y... sí compráis verdura – patatas- como los pedís?</i> |
| Aprendiente | | “ | | “ | | <i>¿Verdura?</i> |
| Profesor | Solicitar | “ | 3.3. preguntar sub. & change | “ | Repetición parcial de la pregunta aislando el elemento desconocido (foco). Se devuelve la pregunta de aprendiz | <i>¿Verdura? ¿Qué es verdura?</i> |
| Aprendiente | | “ | | “ | | <i>¿Vegetables?</i> |
| Profesor | Responder | “ | 2.2 evaluar | “ | | <i>Ajá. Verdura</i> |
| | | “ | | “ | Expansión ilustrativa con exposición de elementos del ámbito (hipónimos) | <i>Zanahorias, las acelgas, las espinacas, lo verde ¿sí?</i> |
| | Solicitar | “ | 3.3. preguntar | “ | Repetición retrospectiva, idéntica, de la pregunta-consigna | <i>¿Cómo lo pedís?</i> |
| Aprendiente | | “ | | ling. | | <i>What are you saying by “cómo”?</i> |
| Profesor | Reaccionar | “ | 3.3. preguntar | “ | Repetición “eco”. Función “confirmation check” | <i>“¿Cómo?”</i> |
| | Responder | “ | 3.3. preguntar | “ | Repetición de la pregunta inicial con cambio de código (trad. total) | <i>How do you ask for them?</i> |
| Aprendiente | | “ | | vida | | <i>How do you ask for vegetables?</i> |
| Aprendiente | | “ | | “ | | <i>Oh! medio kilo</i> |

Figura 2

M.A. / L.D. / 1989

El profesor de este ejemplo es poco hábil glosando: lo “verde”, las zanahorias –que no lo son-; también es poco hábil recurrir con anglófonos a las “acelgas” como ejemplo ilustrativo (verduras poco conocidas, y un elemento léxicamente complejo).

| QUIÉN | FIN | MEDIO | USO | CONTENIDO | FINALIDAD PRAGMÁTICA | TRANSCRIPCIÓN |
|-------------|--------------------------|--------|----------------------------|-----------|--|---|
| Profesor | Estructurar Solicitar | oral | afirmar preguntar | vida | | <i>... que sabías comprar pan ¿sí? Más o menos. ¿Cómo lo pides?</i> |
| | Solicitar | " | preguntar sub. & change | " | Repetición expansiva, restauradora. Da más elementos y repite para favorecer el procesamiento | <i>¿Cómo pides el pan?</i> |
| | Estructurar | " | preguntar / ilustrar | " | Repetición idéntica, dentro del mismo turno, de la pregunta supuestamente "comprensibilizada" | <i>¿Has ido a comprar pan? ¿qué me dices? Yo te vendo el pan.</i> |
| | Solicitar | " | preguntar | " | Repetición de la confirmación para instar a la respuesta | <i>¿Qué me dices?</i> |
| Aprendiente | | " | | " | | <i>Asking for bread! Ah! Oh!</i> |
| Profesor | Solicitar | " | evaluar | " | | <i>¡Ajá! Aja, venga.</i> |
| Aprendiente | | " | | " | | <i>Ja, ja. ¿Tienes pan, por favor?</i> |
| Profesor | | " | | " | | <i>Ajá, ¿Cuánto quiere?</i> |
| Aprendiente | | " | | " | | <i>¡Ah! ¡Uh! ¿Cuánto?</i> |
| Aprendiente | | " | | " | | <i>¿Cómo se llama? Una barra.</i> |
| Profesor | Responder | " | evaluar ilustrar | " | Repetición de lo dicho por el aprendiente con finalidad evaluadora | <i>Ajá, Una barra.</i> |
| | Solicitar | " | Presentar | " | | <i>¿De cuánto?</i> |
| | " | " | " | " | Repetición de la estructura con cambio de término | <i>¿de medio?</i> |
| | " | " | " | " | Repetición de la estructura con cambio de término | <i>¿de cuarto?</i> |
| Aprendiente | | visual | caracterizar | " | | <i>...</i> |
| Profesor | Estructurar | oral | | " | | <i>(escribe de 1/2, de 1/4 en la pizarra)</i> |
| Aprendiente | | " | | " | | <i>¡Ah! ¡Oh!</i> |

Figura 3

M.A. / L.D. / 1989

Otro fallo: mantiene simultáneamente su papel de profesor con el de participantes en la simulación, con lo que interrumpe ésta. Es como si no respetara las normas del juego e "hiciera a dos manos" produciendo un efecto de distorsión.

B) También podemos detectar aciertos que pueden ejemplificar un comportamiento que nos puede resultar útil en nuestra práctica, como la traducción, que en un grupo meta homogéneo puede ser el recurso más económico:

| QUIÉN | FIN | MEDIO | USO | CONTENIDO | FINALIDAD PRAGMÁTICA | TRANSCRIPCIÓN |
|-------------|------------|-------|----------------|-----------|--|--|
| Profesor | Solicitar | " | 3.3. preguntar | " | Repetición retrospectiva, idéntica, de la pregunta – consigna | <i>¿Cómo lo pedís?</i> |
| Aprendiente | | " | | ling. | | <i>¿What are you saying by "cómo"?</i> |
| Profesor | Reaccionar | " | 3.3. preguntar | " | Repetición "eco". Función "confirmation check". | <i>¿"cómo"?</i> |
| | Responder | " | 3.3. preguntar | " | Repetición de la pregunta inicial con cambio de código (trad. total) | <i>¿How do you ask for them?</i> |
| Aprendiente | | " | | vida | | <i>How do you ask for vegetables?</i> |
| Aprendiente | | " | | " | | <i>Oh! medio kilo.</i> |

Figura 4

M.A. / L.D. / 1989

O la devolución de la respuesta (un tipo de repetición), para conseguir otra respuesta del alumno (una forma de elicitación):

| QUIÉN | FIN | MEDIO | USO | CONTENIDO | FINALIDAD PRAGMÁTICA | TRANSCRIPCIÓN |
|-------------|-------------------------|--------------|--------------------------------|-----------|---|--|
| Aprendiente | | oral | | ling. | | <i>How do you ask for vegetables?</i> |
| Aprendiente | | | | | | <i>Oh! medio kilo.</i> |
| Profesor | Reaccionar | " | 2.2. evaluar 5.2. imitar | | Repetición eco de la respuesta del aprendiz que pasa a formar parte de su explicación. | <i>Ajá. Medio kilo</i> |
| | " | | 3.3. preguntar | | | <i>Un kilo... ¿y si es menos?</i> |
| | Solicitar | " | | | Pregunta que incluye el elemento focalizado por las repeticiones anteriores. | <i>¿Tú te comes un kilo de patatas?</i> |
| | Reaccionar | oral gestual | 3.4. afirmar | | Repetición del elemento focalizado. | <i>Sí, lo compras, un kilo. Pero ¿las acelgas? puedes pedir menos.</i> |
| Aprendiente | | | | | | <i>Un cuarto.</i> |
| Profesor | Reaccionar | oral | 3.5. preguntar | | Repetición eco (de lo dicho por el aprendiz) evaluadora y con amplificación. | <i>Un cuarto de kilo.</i> |
| Aprendiente | | | | | | <i>Un bolsa pequeña.</i> |
| Profesor | Reaccionar | " | 2.2. evaluar | | Repetición eco restauradora del código (la concordancia era defectuosa). | <i>Ajá. Una bolsa pequeña.</i> |
| Aprendiente | | " | | | | <i>Y números.</i> |
| Profesor | Reaccionar Solicitar | oral visual | 2.2. evaluar 3.3. preguntar | | Repetición eco. Recoge el elemento propuesto para enlazarlo con la pregunta. | <i>Los números ¿como lo hace?</i> |
| | Estructurar | | | | | <i>200 gr. de... jamón.</i> |
| | " | oral | 5. re-presentar | | Expresiones hiperónimas. | <i>Jamón dulce o jamón salado.</i> |
| | " | " | " | | Repetición con introducción- Se propone el término que se va a usar a continuación. | <i>Es igual, jamón serrano.</i> |
| | | " | 3.4. afirmar | vida | Repetición del elemento focalizado. | <i>No pido un kilo de jamón serrano, es muy raro.</i> |
| Aprendiente | | | | | | <i>Ja, ja.</i> |
| Profesor | Estructurar | " | 3.4. afirmar | | Repetición del contenido "números" y su expansión hasta concluir con el elemento propuesto. | <i>Nunca me comería un kilo entero ¿sí? Pido 100 gr., 150 gr.</i> |

Figura 5

M.A. / L.D. / 1989

Podríamos multiplicar los ejemplos, pero no tiene utilidad si no los enmarcamos en una finalidad concreta. El trabajo del que se han extraído las muestras perseguía analizar la riqueza funcional de una sola de las estrategias: la repetición. Por esta razón, casi todos los ejemplos analizados son repeticiones. Sin embargo, es perfectamente ampliable no sólo a otros recursos concretos, sino como práctica de carácter general para detección de evaluación de estilos de discurso, procedimiento, etc. Un ejercicio de categorización así permite ver, como con una lupa de aumento, la verdadera dimensión de esos elementos del discurso docente que se nos escapan y que tienen un papel importante en la articulación de los demás discursos que fluyen (el de los alumnos, el del método) dotándolos de cohesión a modo de argamasa. Al aislar las estrategias y ver cuándo se ha producido un problema de comprensión o de dinámica, podemos actuar luego sobre ellas. Algo así como cuando desmontamos algo que no funciona bien, localizamos la pieza defectuosa y la limamos o la cambiamos para que ajuste perfectamente. Del mismo modo incide la conciencia de las estrategias propuestas y la calidad de nuestra competencia estratégica en el funcionamiento del discurso en clase, con la agravante de que nuestra competencia estratégica está funcionando como parte del modelo que ofrecemos al alumno.

BIBLIOGRAFÍA

AYMERICH, M. y DÍAZ, L. 1989. "Estrategias del discurso del profesor: repeticiones y reformulaciones", *Cable 3*, abril, pp. 39-44.

CHAUDRON, C. 1988. *Second Language Classroom Research*, C. U. P.

FANSELOW, J. F. 1987. *Breaking rules*. London: Longman.

FANSELOW, J. F. 1988. "What kind of a flower is that? An alternative model for discussing lessons", en Fine, J. (ed.) *Second Languages Discourse Advances in Discourse Processes*.

FREED, B. 1981. "Foreigner Talk, Baby Talk, Native Talk", *I.J.S.O.*, 28: 19-39.

LLOBERA, M. 1990. "Pot el syllabus donar compte de la dimensió discursiva de l'ensenyament de LE?", esborrany per un document de discussió a *Interaula 22*, abril, 1990.

LLOBERA, M. 1990. "Reconsideración del discurso interactivo de la clase de L2 o LE". (En prensa).

LONG, M. H. 1983. "Native Speaker / Non Native Speaker conversation, and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics* 9,2.

OCHS, E. 1979. "Transcription as Theory", en E. Ochs y B. B. Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press.

PICA, T. y DOUGHTY, C. 1985. "Input and interaction in the communicative classroom", en Gass, S. y Madden, C. (eds.) *Input in SLA*, Rowley, Massachussets: Newbury House.

WING, B. 1988. "The Linguistic and Communicative Functions of Foreigner Language Teacher Talk", en Van Patten, B. Dvorak, T. R. y Lee, J. F. (eds.) *Foreigner Language Learning. A Research Perspective*, Cambridge, Mass: Newbury House.