

REPETICIONES Y REFORMULACIONES*

Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua

Marta Aymerich Soler
Lourdes Díaz Rodríguez

En este trabajo, que se enmarca en un proyecto más amplio de investigación de lo conocido como discurso del profesor (*teacher talk*, Long-Sato, 1983) nos disponemos a analizar las repeticiones y reformulaciones como ejemplo de los reajustes que se producen en el discurso entre hablantes nativos y no nativos en el proceso de facilitación de input o caudal lingüístico comprensible que ofrece el profesor al alumno.

Antecedentes. Estado de la cuestión.

Desde la década de los sesenta ha habido un interés creciente por la investigación en el ámbito del aula de lengua extranjera. Descubrir los procesos que se producen en ella, las estrategias que intervienen, las actividades que se desarrollan y cómo confluyen en el aprendizaje/adquisición de la lengua por parte del alumno son, todavía actualmente, foco candente de atención.

La disciplina del análisis del discurso (que excede con creces la mera descripción del sistema o código concreto de cada lengua) ha abierto numerosas perspectivas en el estudio del lenguaje en sus múltiples facetas. Especialmente productivo ha resultado el análisis funcional (en el sentido de Sinclair y Coulthard, 1975) del discurso de clase en sus dos vertientes: el discurso de alumno/aprendiz y el discurso de profesor. El de aquél ha sido más estudiado que el de éste a juzgar por el volumen de bibliografía y, en la mayoría de los casos, el discurso del profesor se ha analizado demasiado en relación con la producción de los alumnos (función evaluadora o de retroalimentación) Naiman, 1978, elicitadora Long & Sato, 1983, etc.) También puede observarse que han primado los estudios cuantitativos frente a los cualitativos (Caudron, 1988), y que todavía está por hacer una descripción detallada de "lo que dice el profesor", de los mecanismos, estrategias, etc., sobre todo si aceptamos su papel de "mediador" entre una segunda lengua y el alumno, o de facilitador de input (o caudal lingüístico) comprensible de esa L2. Por todo esto, parece lícito considerar en profundidad las características del discurso del profesor como hablante nativo con el alumno (no nativo), estudiando las peculiaridades y los reajustes que se producen en el sistema (Long, 1983). Si este discurso se da en situación natural, hablaremos de "discurso para extranjeros" (*foreigner talk*), mientras que si lo analizamos dentro del aula hablaremos de "discurso del profesor". En cualquier caso, y dejando al margen si queremos analizar su efecto en el aprendizaje/adquisición o no, tendremos que detenemos en el discurso en sí.

El proceso de aproximación -y el interés- ha sido análogo al que ha despertado en el caso de la primera lengua (L1) el discurso de las madres a los hijos pequeños y el

* Este trabajo fue publicado en: *Cable*. Número 3. Madrid: Equipo Cable. Abril 1989, pp. 39-44.

aprender a hablar. La diferencia entre el discurso de las madres y el del profesor reside en la desigualdad en la adquisición de la L1 por un niño y de la L2 por un adulto, desigualdad que radica, precisamente, en que: *a)*, en la adquisición de la L2 hay una lengua previa: *b)*, la L1 se adquiere en un contexto natural y la L2 se adquiere, mayoritariamente, en contextos formales, entendiéndose por contexto formal el que se da específicamente en la clase, siendo ésta una situación de comunicación específica y con una realidad propia que la distingue de otras situaciones de comunicación extraacadémicas. Sin embargo, no hay que menospreciar la validez lingüística del discurso que se produce en clase de L2 sólo por tratarse de una situación formal, ni cuestionar su realidad comunicativa (se trata de "otros" roles y "otras" necesidades) frente al discurso fuera del aula (en situación natural).

De este discurso complejo y peculiar de clase queremos estudiar una de las partes, el generado por el profesor como figura dominante de ese marco formal, aun cuando su discurso esté contaminado por una serie de constricciones sociales admitidas y fijadas. La propia duración del turno de palabra -no excede la de la clase-, la obligación de ceñirse a un tema -toda digresión ha de marcarse-, el evitar ciertos términos, son algunas de esas limitaciones o constricciones que hacen de un discurso caracterizado como "dominante" uno a la vez muy dominado.

Y relacionado con la naturaleza del discurso del profesor, será indispensable citar la teoría de Krashen sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua mediante la comprensibilidad del input, teoría que ha sido debatida y rebatida suficientemente por Gregg (1984), MacLaughlin (1987) y Tarone (1988); (para una exposición más detallada de estos conceptos, véase el artículo de J. Zanón en este mismo número).

Para ejemplificar y caracterizar este discurso del profesor hemos seleccionado unas estrategias concretas: las repeticiones y reformulaciones en la clase de español lengua extranjera. Intentamos adoptar varios puntos de vista integrados en el análisis de datos y partimos de grabaciones audio. Lo que exponemos aquí para estas estrategias en concreto puede extenderse a otras funciones y estrategias, siendo esto sólo un apunte de la compleja actividad de facilitación que ejerce el profesor en clase.

Si bien para algunos nuestra etiquetación pueda parecer ociosa, creemos que el grado de conocimiento sobre lo que realmente se hace en clase es mucho más alto así y se demuestra la diferencia entre lo que el profesor cree que hace, opinión constantemente mediatizada por lo que cree que debe hacer, y lo que realmente hace. El intentar hacer aflorar en la consciencia una serie de operaciones lingüísticas, implicará que todo profesor dedicado a este tipo de investigación no pueda luego, en la práctica, repetir estas estrategias "con la misma ingenuidad".

1. Marco de investigación.

Partimos de la afirmación comúnmente aceptada de que el interés más generalizado de los hablantes es conseguir una comunicación eficaz. No en vano el ser humano parece huir de la incomunicación y haber desarrollado un sistema específico, así como una peculiar tendencia a atribuir significado a todo texto, ya sea de carácter oral u escrito (en ello se basa el principio de cooperación de Grice, por ejemplo). Para

conseguir esa eficacia comunicativa el hablante pone en marcha una serie de recursos muy variados, organizados en una dinámica recurrente: hipótesis acerca del conocimiento del interlocutor, registro, gestualidad, etc. El discurso del profesor está marcado por una finalidad didáctica, y su discurso de nativo se ve mediatizado por este hecho, adquiriendo, la mezcla de ambos, una configuración específica. El desconocimiento parcial del código por parte del alumno, así como de la organización y de determinadas características de la información suministradas por el profesor, hacen que el alumno se encuentre con dificultades de comprensión con las que el profesor cuenta ya de entrada. Para suplir esos "ruidos" en la comunicación, el profesor deberá invertir mayor esfuerzo para asegurarse la eficacia de ésta.

En consecuencia, resultará un lenguaje cuya característica más evidente es su *redundancia* (Stubbs, 1983). El índice más notable de esta redundancia es la *repetición y reformulación* (Faerch & Kaspers 1982; Chaudron, 1987), que se percibe en los enunciados de las emisiones, ya sea en lo concerniente bien a conceptos o bien a palabras concretas.

2. Soporte teórico.

Recientemente ha habido un giro en la concepción de la enseñanza de idiomas, al pasar de considerar la lengua como "contenido" formal (o considerada sólo ,en sus aspectos formales) de *syllabus* al lenguaje como *comunicación*.

Esta idea ha dado lugar a una serie de nuevos enfoques con distinto énfasis en los distintos elementos y objetivos de la comunicación (enfoques comunicativos -nocional/funcional, situacional-, enfoque natural, etc.) a la vez que a estudios más concretos de elementos que intervienen en la clase de idiomas y en el aprendizaje en general (lenguaje del profesor, estrategias del profesor, interlengua del alumno, estrategias del alumno, etc.) cada vez más puntuales. Nuestro objetivo es, a partir de la consideración del lenguaje como comunicación -en cuanto a interacción- analizar el discurso del profesor y, basándonos en las conclusiones, considerar las posibles consecuencias en el aprendizaje/adquisición del alumno y en la didáctica.

La dicotomía aprendizaje/adquisición que acabamos de plantear trae aparejada una toma de posición respecto a las teorías de adquisición de segundas lenguas. No nos adentraremos en su discusión, sino que nos acogeremos a la concepción que en principio nos resulta más operativa para el estudio que nos disponemos a llevar a cabo. Seguiremos parcialmente la teoría de Krashen (1976, 1982, etc.) que mantiene la dicotomía, pero aplicándola a la instrucción formal tal como la expone Long (1983) y la reformula Ellis (1986).

Esquemmatizando la tesis de Krashen, los *syllabus* del profesor son *syllabus* de aprendizaje en cuanto a que tratan *syllabus* que el alumno se construye interiormente, que es un *syllabus* de adquisición. La piedra de toque de Krashen está en los consciente del conocimiento (debatido, por otro lado, por otros autores, Mc Laughlin, 1987, cap. 2).

Sin terciar en el asunto, nos interesa la postura de Krashen porque nos permite aislar del continuum del discurso del profesor dos vertientes: la organización de su

propio guión o *script* (cf. Cicurel, 1986) y la estructura dialógica que se ha de dar necesariamente en la interacción en el aula. Sin embargo, no estará de más recordar que "la forma de selección de la información y el modo de formularla y expresarla, o por el contrario, de asumir qué es conocimiento sabido y compartido" (Stubbs, 1986), no difiere de la tarea de cualquier hablante nativo en situación normal. La diferencia reside en que, en el caso del aula, el profesor está especialmente adiestrado para hacer estas inferencias sobre el conocimiento y expectativas de sus receptores (alumnos extranjeros). En esa dinámica de sucesivas hipótesis de conocimiento consiste la tarea de hacer comprensible el caudal lingüístico recibido *-input-* (y facilitar el progreso del alumno modulando la dificultad de acuerdo con el nivel de conocimiento de partida que se le supone), como expresa Krashen en la fórmula $i + 1$, fórmula repetidamente cuestionada por vaga, pero que nos resulta *-de momento-* operativa.

Desde este punto de vista, el ámbito de la instrucción formal parece el más apropiado para el aprendizaje/adquisición, evidenciado no sólo en la actuación del alumno, sino también en la competencia o conocimiento "pasivo" que se puede verificar en el hecho de que el mensaje "pasa" (es aprehendido o procesado), apreciable en la gestualidad.

A partir del conocimiento que el profesor presupone por parte del alumno, lanza más emisiones en que reutiliza algunos elementos que sabe compartidos e introduce otros nuevos en ese intento de modular la dificultad del discurso de acuerdo con lo expresado en la fórmula $i + 1$. El discurso del profesor con estas características hace que el alumno establezca una relación entre las emisiones y sus estados de conocimiento anteriores y vaya evolucionando al deducir el significado de nexos, términos, conceptos, etc., debidamente contextualizados.

El discurso del profesor, por tanto, proporcionaría al mismo tiempo el input comprensible para la monitorización y los instrumentos conceptuales indispensables para la monitorización. En este sentido, el profesor sería el mediador entre ambas vías, y la instrucción formal el marco en que se producirían aprendizaje y adquisición de forma incluyente.

En nuestro trabajo destacamos la repetición y sus distintas formas dentro del discurso del profesor, porque parece un claro exponente de esa dinámica de negociación y facilitación.

3. Reformulaciones y repeticiones en clase.

Como hemos indicado, la organización del discurso que se produce en clase varía a lo largo de la interacción cara a cara: es sensible y totalmente dependiente del contexto (Schiffrin, 1987). Y es precisamente la interpretación de señales informativas de distinto signo (gestuales, lingüísticas, etc. *-información "given off"* en términos de Goffman (1959) apud Schiffrin-) lo que condiciona la aparición de determinados actos de habla. Dentro de ellos, por su abundancia y multivalencia, hemos seleccionado las repeticiones/reformulaciones del profesor. Éstas se detectan a través de su forma lingüística, pero ésta es sólo la punta del iceberg, ya que, puestas en su contexto, observamos que responden a motivaciones distintas, a la vez que cumplen funciones de naturaleza diversa.

A continuación expondremos algunos de los factores que, según hemos observado, pueden motivar las repeticiones del profesor. Estos pueden manifestarse tanto verbalmente como extralingüísticamente.

Las repeticiones pueden producirse porque:

Motivación:

1. El alumno lo pide.

1.1. *Cómo* lo pide.

- a) Verbalmente.
- b) Gestualmente.
- e) Otro.

1.2. *Por qué* lo pide.

- a) Incomprensión.
 - a.1) Ignorancia léxica.
 - a.2) Ignorancia gramatical.
 - a.3) Ignorancia del valor social de la expresión.
 - a.4) Ignorancia de la intención (valor pragmático).
 - a.5) Dificultad de percepción acústica.
- b) Desatención.
 - b.1) Desmotivación.
 - b.2) Otros.
- c) "Ganas de incordiar".
- d) Otros.

2. El profesor lo cree necesario (interpretación de la petición del alumno):

- a) Rostros de pavor o sorpresa.
- b) Respuesta incorrecta.
- c) Incapacidad de realizar un ejercicio (dificultad de interpretación de la consigna).
- d) Bloqueo del alumno (caso concreto).
- e) Poner al alcance de la clase la respuesta de un alumno (inaudibilidad).
- f) Otras.

4. Repeticiones y reformulaciones: nuestro análisis.

Entrando ya directamente en las "puntas del iceberg", se ha procedido a la transcripción de ciento veinte minutos de clase para extraer una muestra y elaborar una posible tipología. Las características del grupo meta se detallan a continuación porque son una variable de peso en el análisis del discurso. También es fundamental señalar las peculiaridades del propio discurso y del contexto en el que hemos realizado nuestro análisis y que se caracteriza por:

- Ser una situación de instrucción formal.
- Ser una clase de alumnos adultos de nacionalidades diversas.
- Nivel medio-avanzado de conocimiento de español como segunda lengua.
- El tema de la clase era una reflexión formal sobre el lenguaje objeto -en concreto sobre la acentuación-, por tanto, con abundante proporción de discurso

metalingüístico.

- El lenguaje vehicular de la clase era la lengua meta, el español.
- Los alumnos eran extranjeros residentes en España (aun cuando se trataba de una comunidad bilingüe, Barcelona), y por tanto tenían contacto con la lengua en contexto natural.
- El momento del curso en que se produjo fue muy al inicio (después de unas treinta y cinco horas de clase), cosa que pudo haber dificultado el acierto del profesor en las hipótesis sobre el conocimiento de los alumnos.
- El hecho de que la instrucción estuviera encaminada a la realización de una tarea muy concreta: poner los acentos en el lugar adecuado.

Una vez especificadas las características de la situación de grabación y de los sujetos, pasamos al análisis de la tipología provisional establecida. Hemos aislado las unidades de estudio no siguiendo el criterio tradicional de "frase" u "oración", etc., sino que hemos extraído fragmentos de emisiones informativamente recurrentes. Creemos, además, fundamental apuntar dos líneas en la tipología.

- a) Repeticiones que hace el profesor referidas a su propio discurso.
- b) Repeticiones interactivas (en secuencia dialógica).

Las funciones varían en ambos casos. Las repeticiones encuadradas como a) incluyen aquellas motivadas por la autoconciencia de la dificultad de lo explicado, y su función sería la de facilitación del *input* o bien la corrección del mensaje por el propio emisor (reparación). En el primer caso interviene la presuposición del profesor acerca del conocimiento del alumno sobre la materia explicada (no sólo sobre la forma). También hay que dejar un resquicio a la vacilación del profesor sobre la eficacia comunicativa de su emisión y no perder de vista que el profesor puede dudar, quedarse en blanco en un momento, por lo que no siempre habrá que buscar una explicación "trascendente" a todos sus actos.

En los casos de tipo *b)* cabe distinguir entre:

b.1) Repeticiones de una respuesta del alumno.

b.1.a) Bien con un sentido evaluativo (aceptación o corrección de la respuesta): eco con cambio de inflexión;

b.1.b) O de altavoz (este último frecuentemente ligado a las condiciones acústicas del aula).

b.1.c) Repeticiones restauradoras del código: es decir, repetición de la emisión del alumno pero modificándola ligeramente de acuerdo con el código.

b.1.d) Otras.

b.2) Reformulación de lo dicho en un turno anterior de palabra (o varios) más o menos próximo -llevada a término por diferentes procedimientos- y producida a raíz de la petición de un alumno. Su función puede ser la de negociar el significado de un término o aclarar un concepto.

Desde el punto de vista de la apariencia *formal*, que siempre hemos de considerar ligada a su función, hemos distinguido los tipos de repeticiones que aparecen a continuación, considerando sus funciones en los contextos lingüísticos en que se producen -recogidos en notas de campo- Sin embargo, en la lista que proponemos,

cabe considerar la existencia de tipos mixtos cuya combinación no especificamos por no alargar la serie innecesariamente.

Reformulación y repetición: tipología formal.

1. *Repetición* (exacta y de las mismas palabras)

- a) Idéntica.
- b) Con cambio de inflexión.
- c) Con cambio de foco.
- d) Parcial.
- e) Total.
- f) Con soporte deíctico.
- g) Con soporte instrumental (pizarra, retroproyector...)
- h) Otras.

2. *Paráfrasis.*

- a) Reformulación: expresión sinónima pretendidamente más simple ("rephrase").
 - a.1) Parcial.
 - a.2) Total.
- b) Glosa: expresión para aclarar el significado de un término (en situación liminar, Faerch & Kasper, 1982).
- c) Circunloquio: estrategia para la evitación semántica.
- d) Traducción/cambio de código.
- e) Recopilación de los conceptos expuestos.
- f) Desglose.
- g) Uso de un término superordinado (hipónimos e hiperónimos) -lo consideramos repetición.

3. *Verbalización del gesto.*

En el apéndice que presentamos, hemos reunido e intentado sistematizar fragmentos de discurso del profesor analizados con un criterio de categorización a caballo entre Fanselow (1977), Naiman (1978) Y los nuestros (que hemos ido presentando desglosados). Se trata de un criterio un tanto subjetivo dado que todos "interpretamos" lo que pasa en clase (lo advierte Chaudron, 1988). Hemos añadido alguna categoría más, así como la interpretación pragmática que faltaba en los esquemas de análisis de Fanselow y Naiman de que partíamos. En el apéndice mostramos unos fragmentos de clase en que aparecen las cinco columnas del *FOCUS* de Fanselow y una sexta de "interpretación pragmática", la nuestra. Recordamos que nuestra segmentación no se basa en unidades de información ni en criterios formales o gramaticales (una frase, una unidad) -tampoco la de Fanselow-, sino *funcionales*. Es decir, hemos segmentado el discurso primero en *turnos de palabra* y, dentro del profesor, los *movimientos* ("moves" de Fanselow y otros) -una suerte de función comunicativa que se atribuye a cada emisión: solicitar, estructurar, responder, reaccionar-, el *medio* (oral, visual...), el *uso* y el *área de contenido* que vehiculan (vida cotidiana, sistema lingüístico -era el más frecuente en nuestras muestras-, etc.)

5. Conclusiones.

A la luz de nuestro análisis podemos concluir que parece cierto que la repetición y reformulación son características fundamentales del discurso del profesor, y que su función es, precisamente, la de facilitar el *input* o caudal lingüístico. Respecto a las estrategias que nos ocupan, las repeticiones y reformulaciones, parece que podemos afirmar:

- a) Su frecuencia.
- b) La plurivalencia de sus funciones.
- c) Su funcionalidad en cuanto a *input* comprensible.
- d) La provisión de elementos conceptuales para llevar a cabo una buena monitorización.
- e) La función moduladora del mensaje del profesor.
- f) Otras.

Estas afirmaciones se tendrían que validar mejorando los instrumentos de observación y los criterios, tarea que todavía está por hacer y de la que este trabajo es sólo una muestra.

QUIÉN HABLA	FIN	CONTENIDO	USO	MEDIO	COMENTARIO PRAGMÁTICO	TRANSCRIPCIÓN
PROFESOR	Estructurar	Sist. ling.	2. Caracterizar	Oral		... Las agudas para llevar el acento necesitan acabar en vocal, vocal seguida de ene o vocal seguida de ese ...
		Sist. ling.	2. Etiquetar/ilustrar	Oral Visual/deixis		Esta palabra es una aguda
	Solicitar	Sist. ling.	4. Preguntar	Oral	Repetición parcial con cambio de modalidad. Reducción de la emisión anterior parcelando la información sintáctica y semántica.	¿Acaba en vocal?
ALUMNO						- No
PROFESOR	Reaccionar	Sist. ling.	2. Evaluar	Oral	Repetición con efecto <i>eco</i> . Su función es confirmar la respuesta del alumno.	- No
	Solicitar	Sist. ling.	2. Examinar 5. Combinar	Oral	Repetición en distinto turno de palabra. Parcial y con cambio de modalidad, es un <i>desglose</i> del contenido de la anterior.	- ¿Acaba en ene? ¿Acaba en ese? Tampoco.
	Estructurar	Sist. ling.	5. Interpretar	Oral		Por lo tanto, no lleva acento.
	Estructurar	Sist. ling.	2. Ilustrar		Repetición del ejemplo con cambios suprasegmentales. Consciente.	Pensemos en una llana. - " Gato" es llana, ¿sí? - Decimos" gato ", ¿verdad? Bien
	Estructurar	Sist. ling.	2. Caracterizar	Oral Visual/deixis		Las llanas se acentúan justo al contrario que éstas (gesto)
	Estructurar	Sist. ling.	5. Paráfrasis	Oral	Repetición del esquema estructurador inicial. (Repet. retrospectiva)	Si las llanas acaban en vocal, ene o ese no se acentúan. ¿Vale?
	Reaccionar	Sist. ling.	2. Evaluar	Oral	(Introducción o anunciador de repetición)	Nos aprendemos esto, que es lo importante
	Estructurar	Sist. ling.	2. Caracterizar 5. Combinar	Oral	Repetición del esquema para fijar el modelo, con <i>desglose</i> .	- Acaban en vocal, en ene o en ese
		Sist. ling.	2. Diferenciar	Oral visual	Recopilación con repetición del esquema modelo, recuperando los dos términos metalingüísticos introducidos (fijar etiquetas).	Si son agudas y acaban así (gesto), les pongo acento, y si son llanas y acaban así, no les pongo acento.

QUIÉN HABLA	FIN	CONTENIDO	USO	MEDIO	COMENTARIO PRAGMÁTICO	TRANSCRIPCIÓN
PROFESOR	Estructurar	Sist. ling.	3.4 Afirmación	Oral		- No lo tienen ni en la primera, ni en la segunda, ni en la tercera - por tanto -
		Sist. ling.	3.2 Cambio de medio	Oral visual		el esquema sería esto
		Sist. ling.	2.5 Etiquetar	Oral		y sería una esdrújula
ALUMNO						- ¿Una ?
PROFESOR	Responder	Sist. ling.	5. Responder	Oral	Repetición en diferente turno. El profesor se repite a sí mismo para fijar la etiqueta, modulando más.	- Esdrújula
ALUMNO						- ¿ Qué quiere decir "esdrújula "?
PROFESOR	Reaccionar	Sist. ling.	5.2 Imitar	Oral	Repetición parcial de la pregunta del alumno con efecto <i>altavoz</i> . Hay cambio de modalidad.	- ¿Esdrújula?
	Responder	Sist. ling.	4.1 Explicación	Oral		Palabra que tiene el acento en la antepenúltima sílaba.
ALUMNO						- ¿?
PROFESOR	Responder	Sist. ling.		Oral		- Esdrújulas
		Sist. ling.	4.1 Explicar	Oral	Repetición de sí mismo en distinto turno (retrospectiva). Hay cambio de foco en la explicación y paráfrasis (con evitación de término) de "antepenúltima ". Se trata de una repetición <i>reparadora</i> del contenido de la emisión anterior.	es un nombre que damos a las palabras cuando tienen el acento no en la primera sílaba ni en la segunda, sino en la tercera.