MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS Y CONVERSACIONALES EN EL HABLA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO L2

Araceli Álvarez Cederborg

0. Introducción.

El tema de esta ponencia se inscribe en un área de investigación relativamente nueva que estudia los procesos de interacción en el salón de clase.

En este campo se han hecho en las últimas décadas importantes estudios relativos a las simplificaciones o modificaciones que hacen en su habla los nativo-hablantes (NHs) de una lengua al dirigirse a hablantes no nativos (NNHs) de la misma con el propósito de proporcionarles *input* comprensible que facilite la comunicación entre ambos.

En estos estudios se han comparado interacciones orales de nativo-hablantes entre sí (NH-NH), con interacciones entre nativo-hablantes y no nativo-hablantes (NH-NNH) de una lengua, tanto en el salón de clase como fuera de él y se ha demostrado que los NHs hacen una serie de ajustes en su habla al comunicarse con NNHs que no se presentan, o se presentan con un índice de frecuencia mucho menor, cuando el interlocutor es también NH.

A la variedad de habla modificada que se da en la interacción con extranjeros fuera del salón de clase se le ha denominado *Foreigner Talk* (FT); reservándose el término *Teacher Talk* (TT) o *Teacherese* al habla del maestro.

Uno de los pioneros del estudio del FT es Ch. Ferguson [1971, 1975], quien se ha enfocado en la descripción de diferencias fonológicas, sintácticas y léxicas entre el inglés *standard* y el FT[1] .

[1] Entre estas se puede citar el empleo de una pronunciación clara, incluso exagerada, de pausas, acento enfático, empleo de sinónimos, paráfrasis, omisión de artículo, de cópula, expansiones de sujeto, reemplazamientos, etc.

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

Entre los autores [Hatch 1978-1979, Bradford 1980, Henzl 1979, Long 1983, Chaudron 1983 y Sato 1983] que han hecho las caracterizaciones más interesantes de este fenómeno se puede citar a M.H. Long [1981,1983], quien no sólo se refiere a los ajustes lingüísticos (fonológicos, sintácticos y léxicos) que se dan en el FT, sino también a una serie de ajustes conversacionales que se observan en la estructura interaccional de la conversación.

Basado tanto en sus propios resultados como en los de otros investigadores, Long ha llegado a establecer que, dado que los ajustes linguístico-conversacionales de los NHs tienen por objeto el suministro de *input* comprensible al NNH y que, según lo han demostrado varios estudios [Chaudron 1982], sólo el *input* comprensible hace posible la adquisición lingüística, se puede hablar de una relación muy estrecha entre dichos ajustes y el proceso de adquisición lingüística; de ahí la importancia de realizar estudios que conduzcan a un mejor conocimiento del FT y del TT, aplicados a las diversas lenguas.

Dado que hasta la fecha se desconocen investigaciones sobre el tema en el campo de la enseñanza del español mexicano, realicé junto con la profesora Rosario Chávez del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un estudio exploratorio con el fin de describir los ajustes lingüístico-conversacionales que realiza el profesor de español como L2 al interactuar con alumnos extranjeros en el marco del salón de clase.

1. Hipótesis.

Sostiene V. Henzl [1979] que las instituciones educativas representan una de las pocas situaciones en que la estratificación vertical se preserva aún claramente en la sociedad actual y se refleja en el comportamiento lingüístico. En el discurso del salón de clase el maestro asume un *rol* jerárquicamente superior al de los otros participantes en el discurso. Esta relación desigual entre profesor y estudiantes se refleja en todo el repertorio de actos de clase, tales como patrones de tratamiento, toma de turnos, control de tópico, etc.

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

En contraste con otros tipos de discurso en situaciones no educativas, el profesor se comporta de una manera especial, didáctica, que es muy diferente del comportamiento de otros miembros jerárquicamente superiores en otras situaciones de desigualdad social. En la interacción en el salón de clase la desigualdad se origina por la desigual competencia que ambos poseen en la lengua de comunicación.

Unido a esto el profesor de lengua se distingue de los demás miembros de la profesión de enseñanza por la obligación de realizar dos tareas. Por un lado aportar información pertinente sobre la lengua extranjera, es decir, sobre su estructura gramatical, pronunciación, recursos literarios, etc., y por otro, ofrecer la nueva información en un medio de instrucción que constituye en sí mismo la aplicación instantánea de la materia de enseñanza, un modelo que ilustra y refuerza la información transmitida en el proceso de instrucción [Henzl 1979, 159-160].

Tales diferencias no pueden dejar de ser consideradas al intentar el estudio del TT y van a ser decisivas para la distinción entre el TT y el FT. Probablemente entre ambas variedades de habla existan rasgos similares, pero sin duda las diferencias estarán motivadas precisamente por el tipo de comportamiento didáctico que caracteriza al TT y no así al FT, cuyo único propósito es facilitar la comunicación con el NNH.

A la luz de estas consideraciones se establecieron las siguientes hipótesis de trabajo:

1. El profesor de español como L2 realiza una serie de ajustes lingüísticos y conversacionales en su habla al dirigirse a los estudiantes extranjeros en el salón de clase, motivado por un propósito didáctico.
2. Los ajustes lingüísticos son de tres tipos: fónico-fonológicos, sintácticos y léxicos.
3. El profesor hace también una serie de ajustes en su interacción verbal motivado por el deseo de evitar conflictos lingüísticos y repararlos cuando se hayan dado.

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

2. Metodología.

Se grabó en vídeo un total de cuatro horas de clase de español como L2 impartidas por cuatro profesores de primer nivel en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM.

Descripción de los sujetos

Los sujetos elegidos para la observación fueron tres profesoras y un profesor mexicanos del CEPE con un mínimo de cuatro años de experiencia en la enseñanza del español como L2.

Los grupos de estudiantes que recibieron la instrucción fueron todos alumnos principiantes del CEPE de ambos sexos, con una edad promedio entre 20 y 25 años y heterogéneos en cuanto a nacionalidad y lengua de procedencia (árabe, inglés, sueco, japonés, coreano, holandés, italiano, ruso, alemán y francés). En general estudian el español con propósitos académicos, profesionales, o para integrarse a la cultura mexicana. Se eligieron alumnos principiantes porque se considera que mientras más bajo es el índice de dominio de la lengua meta por parte de los estudiantes, mayor es la modificación que sufre el habla del maestro.

Procedimiento

Se grabó en vídeo una sesión de clase de una hora por cada profesor. La grabación fue transferida a *caset audio* con el fin de facilitar la transcripción de las cuatro horas que conformaron el *corpus*.

En las clases observadas se utilizaron técnicas de la metodología audiovisual y situacional estructural. Las actividades preponderantes se basaron en la revisión de ejercicios de sistematización léxico-gramatical y ejercicios breves de comprensión auditiva. Hay que destacar como característica de estas actividades que eran bastante controladas por el profesor, por lo cual pocas veces se propició la expresión libre.

Para el análisis del *corpus* se tomaron como base los rasgos identificados principalmente por Ferguson [1971, 1975)] V. Henzl [1979] y M.H. Long [1981, 1983]. Hay que aclarar que no todos los rasgos descritos por estos autores fueron aplicables a nuestra muestra, de ahí que en el análisis

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

se hiciera una selección que sí diera cuenta de los fenómenos producidos en el habla de los maestros de español.

Los ajustes *lingüísticos* se analizaron en tres niveles:

En el nivel *fónico-fonológico* se estudiaron fundamentalmente cuatro rasgos, que consideramos son los más significativos: velocidad de elocución, carga de acentuación, pausas y reducciones fonéticas.

En el nivel *sintáctico* se investigaron casos de omisión de artículo, cópula y morfología inflexional; casos de expansión, es decir, de adición de estructuras innecesarias o inusuales, y la preferencia del profesor por la utilización de oraciones de estructura básica o de oraciones más complejas sintácticamente.

En el nivel *léxico* se indagó la sustitución o repetición de *ítems* por sinónimos, el uso de palabras de otras lenguas y el empleo de paráfrasis, así como la omisión de palabras de baja frecuencia léxica.

Los ajustes conversacionales se analizaron conforme al modelo de Long, según el cual las modificaciones en la interacción pueden cumplir dos fines: evitar el conflicto conversacional (*estrategias*) y reparar el discurso cuando sobreviene el conflicto (*tácticas*).

Las *estrategias* que se analizaron fueron:

- Abandono del control del tópico, mecanismo mediante el cual el profesor intenta pasar el control de los tópicos de conversación al alumno para que se exprese libremente en la lengua meta.
- Selección de tópicos sobresalientes, es decir, se evita el tratamiento de tópicos difíciles para el alumno.
- Tratamiento breve de los tópicos, estrategia que permite al maestro tratar con brevedad un gran número de tópicos en lugar de tratar un número menor con más detalle, lo que resulta una tarea complicada para el estudiante.
- Resaltar nuevos tópicos (mediante el empleo de *marcos conversacionales*, es decir, palabras o frases precedidas por lo general de una pausa con el propósito de señalar que termina un tópico y se inicia

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

otro; desplazamiento de estructuras hacia el principio o el final del enunciado; énfasis en palabras clave; uso de preguntas en movimientos o *moves* de inicio de tópico, etc.).
- Verificación de la comprensión del NNH (*comprehension check*).

Como *tácticas* para reparar el discurso se tomaron en cuenta los siguientes mecanismos:
- Pedir aclaración (*clarification request*).
- Confirmar la propia comprensión (*confirmation check*).
- Repetir las propias expresiones (en forma total, parcial, exacta o con paráfrasis).
- Repetir lo dicho por el otro.

3. Resultados.

1. Modificaciones lingüísticas

1.1. En el nivel *fónico-fonólogico* se pudo apreciar que los maestros utilizaron una velocidad de elocución lenta[2] para introducir los tópicos, al dar consignas y al hacer algunas explicaciones gramaticales. En cambio, la velocidad aumenta - adoptando una velocidad *estándar* cuando se hacen explicaciones de carácter sociocultural o cuando el maestro responde a una pregunta sobre un tópico que no se está tratando en ese momento.

Se encontró que el profesor de español realiza desplazamientos de acento acompañados por lo general de un volumen más alto de voz con el propósito de resaltar diferencias gramaticales (género, número, concordancia verbo-sujeto), así como para corregir errores de pronunciación, léxicos y sintácticos, o para enfatizar la sílaba tónica del vocabulario nuevo para el estudiante.

---

[2] Entendemos por velocidad de elocución lenta a la velocidad inferior a las cinco sílabas por segundo que se obtuvieron como resultado de la medición efectuada en varias elocuciones de los profesores que se asemejan a lo que intuitivamente se percibió como velocidad de habla *estándar*.

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

Las pausas se dan en el habla del maestro en el interior de las palabras, es decir, entre una sílaba y otra, en palabras largas, de difícil pronunciación o de primera introducción. También se dan pausas entre constituyentes y entre frases y oraciones con el objeto de hacer más comprensible el *input.*

Pese a que no se esperaba encontrar reducciones fonéticas, ya que estas pueden dificultar la comprensión de los estudiantes, se pudo apreciar que sí se dan, especialmente en palabras de uso muy frecuente, como *entonces* ("ento'es", "'tons's", "'tons'", "'to's'"), *pues* ("pos", "p's") y *verdad* ("verdá", "vedá", "ve'a")

1.2. En el nivel *sintáctico* se detectaron pocos casos de omisión de verbos copulativos, fenómeno que sí se ha detectado en el FT de NHs del inglés, lo que conduce a pensar que no es un fenómeno muy típico del profesor de español. Se encontró la omisión del verbo *tener*, aunque en pocas ocasiones. No se detectaron omisiones de artículo ni reducciones en la morfología inflexional.

Uno de los rasgos que se señalan como típico del FT y del TT es la preferencia por la utilización de oraciones de estructura básica sobre el empleo de oraciones más complejas. Este fenómeno se pudo observar sobre todo cuando el maestro da instrucciones o al introducir un nuevo tópico. No obstante, se encontraron enunciados más extensos y complejos sintácticamente cuando el maestro hacía explicaciones de carácter socio-cultural, en los que se emplearon oraciones subordinadas de varios tipos.

Se pudo apreciar que hay una preferencia del profesor por el empleo de oraciones activas y en presente, lo que permite la ubicación del discurso en el aquí y ahora. Este rasgo obedece probablemente a varios factores: a la naturaleza de los temas tratados (presentación, descripción); al nivel de los alumnos (principiantes); al estado de avance del curso en que se tomaron las muestras (primera y segunda semanas) y a la metodología utilizada (estructuralista con actividades muy controladas).

1.3. En el nivel *léxico* se advirtió que los rasgos más usuales son el empleo de sinónimos, de un vocabulario más sencillo o accesible al alumno, por ejemplo, se usó *muchacho* y *muchacha* en lugar de *hombre* y *mujer*;

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

agua en lugar de *refresco; no amable por grosero*, etc. Asimismo se recurrió a la paráfrasis ("tiene sed cuando se necesita tomar agua") con el objeto de hacer más comprensible el *input* a los estudiantes; con todo, estos fenómenos no se dieron con la abundancia que se hubiera esperado.

Por lo general el maestro de español no recurre a frases hechas o palabras de baja frecuencia léxica, sin duda debido a que los alumnos son principiantes. De igual manera se pudo constatar que evita usar vocabulario de otras lenguas (solo se registró un caso), quizá por la heterogeneidad cultural y lingüística de los alumnos.

2. Modificaciones conversacionales.

2.1. Para evitar o prevenir conflictos destacaron como estrategias más usuales el tratamiento breve de los tópicos, especialmente con preguntas de opción ("¿Es joven o vieja?") y con secuencias de pregunta-respuesta por parte del profesor ("Para saludar *qué dicen* (.) *Buenos días* (.) *buenas tardes* (.) *buenas noches*).

Otra estrategia identificada fue la selección de tópicos sobresalientes y parece estar predeterminada por factores de tipo académico (metodología, materiales y contexto de intercambio).

Asimismo los profesores emplearon estrategias para resaltar nuevos tópicos al extranjero como el empleo de marcos conversacionales. Los más frecuentes fueron: *bueno, ahora, entonces, bien, muy bien,* y frases con *vamos a...*

Otro mecanismo para resaltar nuevos tópicos fue el desplazamiento de estructuras hacia la izquierda, de escasa aparición en esta muestra: "Con Arturo vieron *el número cuatro ¿verdad?. Sí, el número cuatro* en la página cuarenta y cinco así lo vieron ya con él ¿ve'á?".

También se resaltaron palabras clave para la identificación del tópico mediante el empleo de un volumen más alto de voz o una pausa previa y se formularon preguntas para iniciar cambios de tópico. Aunque Long no hace mención de ello, se encontró un mecanismo que consiste en retomar

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

tópicos tratados con anterioridad como antecedente para la introducción del nuevo tópico.

Una estrategia muy usual para evitar conflicto fue la verificación de la comprensión del NNH (*comprehension check*), que se realiza con expresiones como: "¿Sí?", "¿Alguien tiene alguna pregunta?", "¿Preguntas aquí?", "¿Está claro?", "¿No hay preguntas?", "¿Verdad?", "¿De acuerdo?", "¿No?", "¿Mmh?", "¿Eh?".

Amén del mecanismo de descomposición, cuyo uso se dirige a resaltar nuevos tópicos, otra estrategia que no apareció fue el abandono del control de tópico. Esto obedece en gran parte a la naturaleza de la metodología empleada (estructuralista) y a que las actividades fueron muy controladas.

2.2. Para reparar conflicto se pueden señalar como *tácticas* más usuales la solicitud de aclaración (*clarification request*) tanto con preguntas como con imperativos:

(1). A: Qué es eso de "quiubo"
P: ¿Aquí en México dices? ¿perdón?
A: Que es eso (.) "quiubo"
P: ¿Quiubo? ¿Qué quiere decir? ¿O qué? (.) Es "hola"

La confirmación de la propia comprensión (*confirmation check*), particularmente con preguntas:

(2). A: ¿Qué es encorvado?
P: ¿*Encorvado*? (.) Bueno el señor millonario está un poco encorvado así (hace un gesto con el cuerpo)
(3). A: Dos hermanos
P: Dos... ¿doce?
A: Dos

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

La repetición de las propias expresiones en forma total, parcial, exacta o con paráfrasis:

(4). P: No (.) soy de Alemania. ¿Nacionalidad? (.) *¿Nacionalidad? Soy de Alemania ¿nacionalidad?*
(5). P: ¿Cómo se llama? ¿cuál es el nombre?

Y la repetición total, parcial o con expansión de lo dicho por el interlocutor, que parece ser la más favorecida:

(6). P: ¿Cómo se llama? ¿cuál es el nombre?
A: Ella se llama Anita López
P: *Ella se llama Anita López.* ¿Qué nacionalidad tiene?
A: Ella es panameña
P: *Ella es panameña.* De que país ¿Adib?
(7). A: Cáncer. Veintidós veintidós de junio a veintitrés de julio
P: *De julio.* Yuko (.) Keiko, Keiko
(8). A: Muy famoso
P: Sí. *Muy famos*o en México. Cinco

4. Conclusiones.

En resumen se puede afirmar que los ajustes lingüísticos más abundantes se realizaron en el nivel *fónico-fonológico*. En contra de nuestras expectativas fueron pocos los ajustes de tipo *sintáctico* y *léxico*. Una posible explicación de este hecho podría ser la naturaleza del proceso de instrucción que, como ya se dijo, está inscrito dentro de un marco multilingüe y multicultural, así como el enfoque estructuralista utilizado en las sesiones grabadas, que obligó al profesor a reducir la complejidad de su habla sólo hasta el punto de que tal simplificación fuera admisible por la gramática. Por esta razón quizás se identificaron tan pocos ejemplos de omisión de cópula, y no se dio el fenómeno de reducción morfológica.

En lo que respecta a los *ajustes conversacionales* se confirmaron las expectativas, ya que se dieron en forma variada y con cierta profusión.

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

La realización de un estudio posterior en el que se cuantificaran y analizaran con mayor detalle los fenómenos observados resultaría de considerable interés, puesto que nos permitiría definir y caracterizar con mayor precisión los fenómenos que hemos de considerar como típicos del habla del profesor de español.

La descripción de estas modificaciones puede tener implicaciones muy positivas en el campo de la enseñanza del español, ya que, de acuerdo con las investigaciones referidas por Long, favorecen el proceso de adquisición lingüística.

Asimismo hay que considerar la repercusión de este estudio en el área de formación y actualización de profesores, ya que permitirá crear en el profesor de español una conciencia sobre la relevancia de realizar en su habla ajustes lingüísticos y conversacionales al dirigirse a los estudiantes extranjeros. Para ello será recomendable la adopción de metodologías que propicien en el salón de clase interacciones conversacionales entre profesor y alumnos, pero ya no con la idea de que mediante estas interacciones el alumno practicará y reafirmará las estructuras aprendidas, sino con la convicción de que estas interacciones facilitarán y acelerarán su proceso de adquisición lingüística.

BIBLIOGRAFÍA.

- BRADFORD, A. y otros, 1980, "The Register of Impersonal Discourse to Foreigners: Verbal Adjustments to Foreign Accent" en Larsen-Freeman (ed.) [1980].
- BRULHART, M., 1986, "Foreigner Talk in the ESL Classroom: Interactional Adjustments to Adult Students at Two Language Proficiency Levels", *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada,* Special Issue 1.
- CLARKE, M.A. Y J. HANDSCOMBE, 1983, Pacific perspectives on language learning and teaching, Washington, Tesol.
- CHAUDRON, C., 1988, "Classroom Research: Recent Methods and Findings", *Revue de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée*, nº 5.
- CHAUDRON, C., 1983, "Foreigner Talk in the Classroom - An Aid to Learning" en Seliger, H.W. y M.Long [1983].

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...
Centro Virtual Cervantes

- DELL HYMES (ed.), 1971, *Pidginization and creolization of languages,* Cambridge University Press.
- ECHMAN, F.R. Y J. HASTINGS ASHLEY (eds.), 1971, *Studies in First and Second Language Acquisition*, Rowley MA., Newbury House.
- FERGUSON, C.A., 1971, "Absence of copula and the notion of simplicity. A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins" en Dell Hymes (ed.) [1971].
- FERGUSON, C.A., 1975, "Towards a characterization of English Foreigner Talk", *Anthropological Linguistics*, 17, págs. 1-14.
- GAIES, S., 1979, "Linguistic Input in First and Second Language Learning" en Echman, F.R. y J. Hastings Ashley (eds.), [1979].
- HATCH E. (ed.), 1978, *Second Language Acquisition,* Rowley MA., Newbury House.
- HATCH, E., 1978, "Discourse Analysis and Second Language Acquisition" en E. M. Hatch (ed.) [1978].
- HENZL, V.M., 1979, "Foreigner Talk in the Classroom", *IRAL*, Vol. XVII/2, May.
- LARSEN-FREEMAN, D., 1980, *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley MA., Newbury House.
- LONG, M., 1981a, "Questions in foreigner talk discourse", *Language Learning*, vol. 31, nº 1.
- LONG, M., 1981b, "Input, interaction and second language acquisition" en Winitz, H. (ed.) [1981].
- LONG, M., 1983a, "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, vol 4, nº 2.
- LONG, M., 1983b., "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 5, nº 2.
- LONG, M., 1983c, "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom" en Clarke, M.A. y J. Handscombe (eds.) [1983]
- LONG, M. Y CH. J. SATO, 1983, "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers´ Questions" en Seliger H.W. and G.H. Long (eds.) [1983].
- QUILIS, A., 1981, *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- SCHWARZ, J., 1980, "The Negotiation for Meaning: Repair in Conversations between Second Language Learners of English" en Larsen-Freeman, D. (ed.) [1980].
- SELIGER, H. Y M. LONG (eds.), 1983, *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley MA., Newbury House.
- WINITZ, H. (ed), 1981, *Native language and foreign language acquisition*, Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 379, New York.

ASELE. Actas III (1991). ARACELI ÁLVAREZ CEDERBORG. Modificaciones lingüísticas y conversa...

Centro Virtual Cervantes