«Entiendo el libro pero no entiendo al maestro»: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor

Olga Cruz Moya y Diego Ojeda Álvarez
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
y Delegación de Educación y Ciencia (Granada)

1. Introducción

Una de las dificultades más importantes del estudiante de español como segunda lengua es la comprensión del discurso del profesor. En efecto, el lenguaje académico es un tipo discursivo con unas características específicas desde el punto de vista pragmático, ya que persiguen un efecto perlocutivo concreto; además, requieren una audición intensiva por parte del alumno en un contexto en el que, en ocasiones, no se permite el trabajo colaborativo (exámenes, preguntas de clase, etc.). Estos rasgos, unidos a la asimetría comunicativa que caracteriza la interacción profesor-alumno, así como a la escasez de contexto comunicativo en el ámbito del aula son factores que inciden negativamente en el éxito académico del estudiante de L2; especialmente cuando se pretende una integración efectiva en la lengua y cultura españolas. En la presente comunicación se ofrecen algunas herramientas pragmáticas para mejorar la comprensión del discurso instructivo del docente de primaria y secundaria, no solo de la materia de lengua española, sino de cualquier otra asignatura en la que haya estudiantes cuya lengua materna no sea el español.

2. El discurso del profesor: entre la *efectividad* y la *afectividad*

Muchas son las investigaciones que se han preocupado por analizar la actuación del profesor en el desempeño de su labor docente. En los últimos años, el auge de los estudios pragmáticos y el progresivo interés del resto de áreas de conocimiento por integrar esta dimensión han permitido ofrecer aportaciones novedosas en ámbitos de investigación relacionados con la lingüística.

Si se toman en consideración las diferentes tareas que el docente lleva a cabo en clase —interacción con el alumno, explicación, corrección de tareas, organización de grupos de trabajo, supervisión de trabajos, realización de exámenes...—, puede reconocerse en ellas la existencia de unos rasgos comunes que tienen que ver tanto con la naturaleza del mensaje, con su vinculación al contexto de la clase, como con la recepción del mensaje docente por parte de los estudiantes:

- El registro utilizado suele ser intermedio, es decir, trata de evitar los coloquialismos, pero suele emplear algunas lexías y formas verbales exclusivas del ámbito escolar.
- El discurso suele estar planificado y estructurado convenientemente, con inserción de ejemplos, metáforas y preguntas de comprensión que formula a los estudiantes para obtener una retroalimentación sobre de su grado de interés y seguimiento del mismo.

ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes

- El contenido del mensaje suele versar sobre elementos externos al aula y al contexto cercano de los alumnos.
- Los estudiantes no suelen poder tomar el turno de forma espontánea, sino que deben esperar a que el profesor se lo otorgue, seleccionando este a su interlocutor.
- La interpretación correcta de las palabras del docente es crucial a la hora de realizar con éxito determinadas tareas, como las instrucciones que se dan en un examen escrito.
- El lenguaje utilizado debe a su vez procurar motivar al alumno y crear un ambiente de trabajo distendido y participativo.

Estos rasgos adquieren una relevancia fundamental cuando la clase integra estudiantes que poseen el español como lengua materna junto con estudiantes que se encuentran en diferentes etapas del proceso de aprendizaje de esta lengua. Tomando como base la clasificación anterior, pueden anticiparse algunas de las dificultades con las que podrían encontrarse estos alumnos que todavía poseen una destreza limitada en la lengua española:

1. El registro empleado por el docente puede contener expresiones sintácticas, formas verbales, lexías, etc., que no forman parte del repertorio habitual del estudiante extranjero.
2. La realización de preguntas de comprobación por parte del docente puede generar nerviosismo y ansiedad a los alumnos que todavía tienen una pericia limitada en el idioma, ya que el seguimiento de las explicaciones orales del profesor y la elaboración de la información que este transmite requieren un alto grado de desarrollo de la comprensión oral.
3. La especialización de las tareas que se desempeñan en el aula, al tiempo que la descontextualización con que aparece el contenido de las diferentes materias sitúa al alumno extranjero ante muestras de lengua novedosas o difíciles de predecir por su parte.
4. Las convenciones culturales de los países de origen de los estudiantes pueden ocasionar fallos pragmáticos o dificultades en la interacción alumno-profesor.
5. Los fallos a errores en la hora de llevar a cabo una audicióncomprensión auditiva o lectura intensivaslectora en tareas en las que se requiere una modalidad intensiva de estas destrezas pueden favorecer el fracaso escolar, al no interpretar los estudiantes instrucciones o requisitos en pruebas de evaluación o trabajos.

2.1. El análisis del discurso aplicado a la actividad docente: (macro)actos de habla y elementos constitutivos

Desde el punto de vista del Análisis del Discurso, el discurso docente puede considerarse un tipo discursivo o macroacto, ya que puede englobar a su vez varios actos de habla diferentes que tienen componentes diferenciados (adaptados de DE LA CRUZ, *et alii*, 2000):

Exposición oral	Desarrollo de un contenido temático a través de conceptos, enunciando procedimientos, y utilizando recursos didácticos, como esquemas, transparencias, dibujos en la pizarra o movimientos del cuerpo.
Relación	Identificación de las cuestiones sobre las que se establecen las relaciones que son explicitadas. Por ejemplo, entre conceptos, entre la teoría y la práctica, entre ambas y lo observado.
Síntesis	El profesor resume lo expuesto por él mismo en esa clase o en clases anteriores, generalmente para afianzar o recordar conocimientos que son necesarios para la comprensión de la materia nueva.

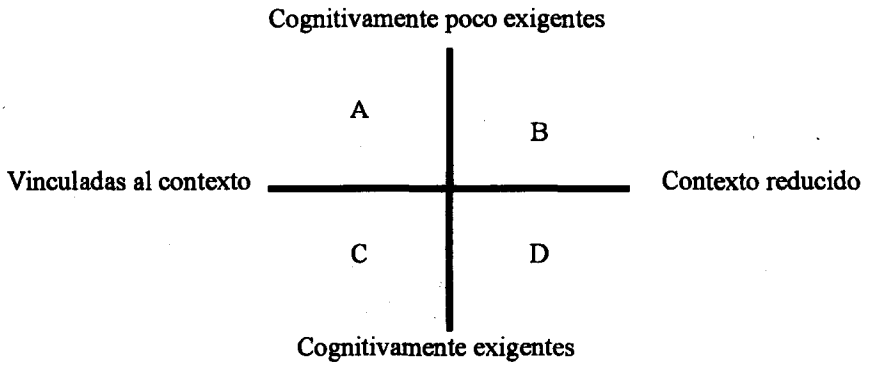
ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes

Argumentación	Descripción de un hecho, un proceso, un acontecimiento, un concepto desde su propia subjetividad.
Aclaración o fundamentación:	Ampliación de la información sobre algo que ya se ha explicado o que el alumno puede haber comunicado.
Indagación	Demandas de información por parte del profesor. Puede emplearse para que el alumno muestre sus impresiones u opiniones; también para controlar lo que sabe, o para activar la presencia de los conocimientos necesarios para la presentación de contenidos nuevos.
Comprobación	Preguntas que tratan de averiguar si se ha entendido lo explicado y cómo se ha interpretado.
Corrección	Sobre lo que dice el alumno, el docente proporciona la información que considera válida. A veces corrige un concepto, actividades, procedimientos, otras, conocimientos de sentido común. Hay algunas correcciones que toman la forma de una *reformulación.*
Órdenes	Consignas para que los alumnos desarrollen alguna actividad, que puede tener lugar durante la clase o después de ella.
Reformulación	El docente apoya su formulación en lo dicho por el alumno pero introduce cambios. Estos pueden producirse por distintas razones: para encauzar o mantener el «hilo de la clase», asignar una categoría semántica diferente a lo dicho por el alumno, controlar el acceso al conocimiento, seleccionando de lo dicho por el alumno lo que el docente considera que debe legitimar, o incluso para corregir de forma encubierta, no explicitada.
Evaluación	Emisión de una valoración a lo dicho o escrito por los alumnos. Por ejemplo, «bien, muy bien, perfecto, correcto».

Desde el punto de vista argumentativo (Cross, 2003: 76-77) en estos actos de habla se emplea una combinación de estrategias encaminadas a mejorar la eficacia del discurso: las *estrategias de distanciación* tienden a subrayar la distancia social entre el docente y los alumno por lo que se emplean para influir en las ideas de los destinatarios. Así, esta modalidad de estrategis se emplea cuando se emplea el argumento de la autoridad, cuando se explican actitudes y comportamientos sobre la base de modelos, o cuando se imparten órdenes, por ejemplo. Por otra parte, las *estrategias de aproximación* se emplean para atenuar la asimetría que se genera entre los dos participantes del intercambio discursivo académico. Todas las estrategias que tienen que ver con la *cortesía lingüística* pueden ser empleadas dentro de esta modalidad, ya que la búsqueda de cooperación y acuerdos entre el profesor y los estudiantes es otro de los recursos que garantizan el éxito de la comunicación pedagógica.

A la hora de analizar el progreso académico de los estudiantes extranjeros, Cummins (2002) define dos tipos de destrezas, la que denomina DCIB o Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas y el DCLA o Desarrollo Cognitivo del Lenguaje Académico, y defiende que mientras la primera tiene que ver con la adquisición del lenguaje y en los casos de inmersión lingüística suele alcanzar un cierto umbral de eficacia comunicativa en unos meses, la segunda requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de una serie de factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor o la profesora, y sus logros, a diferencia de las DCIB no se miden en meses sino en años. Gráficamente, Cummins representa las características de ambos procesos en el siguiente esquema:

ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes



Así, pues, un intercambio comunicativo típico, ajeno al lenguaje académico, como puede ser aceptar una invitación a participar en un juego durante el recreo, se situaría en la esquina superior izquierda del esquema, mientras que una actividad curricular típica como puede ser contestar por escrito a las preguntas de un examen, estaría en la esquina opuesta (inferior derecha). Obviamente, entre ambos extremos existe todo un universo de situaciones comunicativas se situarán en diferentes coordenadas en función de sus características, aunque en términos generales, podemos dar por válida la conclusión de que lo conversacional (independientemente de su carácter oral o escrito) ocuparía básicamente el cuadrante A mientras que lo académico se situaría preferentemente en el D, quedando los cuadrantes B y C repartidos entre ambas modalidades en función de las circunstancias.

Pensamos que la labor del profesor que pretenda acercar el lenguaje del aula a la eficacia comunicativa del cuadrante superior izquierdo, debe centrarse en utilizar estrategias que ayuden a mover el eje vertical hacia la derecha, es decir, dejar más espacio para las actividades vinculadas al contexto, sin que ello suponga bajar el eje horizontal, ya que la exigencia cognitiva es requisito básico para el progreso académico. En este sentido, Vincent (citado por Cummins, o. cit. p. 86), basándose en sus observaciones de clase, señala: «Es evidente que determinadas prácticas de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, el uso de objetos manipulables y las lecciones en torno a proyectos, promueven el rendimiento de los alumnos». Estas actividades hacen especial hincapié en el cuadrante B, en la medida en que tienden a ser exigentes en el plano cognitivo, pero conservan el apoyo contextual.

Por último, conviene señalar que el dominio cognitivo del lenguaje académico no es sinónimo de alfabetización, ya que las variables de contexto y exigencia cognitiva se pueden dar tanto en el ámbito del lenguaje oral como en el escrito, si bien el dominio de la comprensión y la utilización de los aspectos del lenguaje relacionados con la lectoescritura serían elementos básicos para una definición del DCLA.

3. Algunas propuestas de reflexión y trabajo en el aula.

Lo primero que habrá que plantearse como una forma eficaz de ayudar al éxito académico de los estudiantes extranjeros escolarizados en el Sistema Educativo español es la capacidad que tiene dicho sistema para utilizar la lengua materna de estos estudiantes como lengua vehicular del currículo, es decir, hasta qué punto, y en qué circunstancias, nuestro sistema educativo puede proporcio-

ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes

nar enseñanza bilingüe a los estudiantes extranjeros escolarizados. Estamos convencidos de que la inclusión en mayor o menor medida de la o las diferentes L1 presentes en un aula, redunda en beneficio, tanto del alumnado de origen extranjero como del autóctono, pero entendemos que esta es una cuestión compleja, con un alto componente de política educativa, que trasciende a los objetivos de este trabajo y, por tanto, no lo abordaremos, de momento.

En el párrafo anterior señalábamos igualmente, citando a Vincent, cómo las técnicas de aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas se muestran como los contextos metodológicos más adecuados para llevar a cabo actividades de aprendizaje que mejoren el rendimiento académico del alumnado de origen extranjero. Será por tanto, dentro de estos presupuestos metodológicos donde situamos las sugerencias y propuestas didácticas que exponemos a continuación:

A. Contextualización mediante apoyos visuales:

A.1. Dinámicos (con imágenes en movimiento). Pensamos que la incorporación de forma sistemática, consciente y programada de este tipo de lenguaje icónico a las aulas plurilingües y multiculturales, son un recurso de inestimable valor, pues a la fuerza comunicativa propia de las imágenes en movimiento unimos el mensaje sonoro que de esta forma queda anclado en un contexto visual que facilita su comprensión por parte del aprendiz. Sugerimos que el profesorado de las diferentes áreas, considere la selección y uso de material audiovisual, no de forma esporádica o con motivo de alguna situación excepcional, sino como un recurso didáctico más. Existen en el mercado catálogos de material audiovisual para prácticamente todas las áreas del currículo, pero en cualquier caso, proponemos que no se descarte el uso de elementos visuales de la vida cotidiana, que añadirán un toque de actualidad, frescura y seguramente, un factor de motivación en las situaciones docentes a que estamos haciendo referencia. Entre estos elementos audiovisuales cotidianos pueden destacarse, entre otros, los siguientes:

- Vídeo-clips musicales.
- Anuncios televisivos.
- Secuencias de películas.
- Documentales.

A.2. Estáticos (con imágenes fijas). En este caso no disponemos de la fuerza expresiva de los audiovisuales del apartado anterior, pero a cambio tenemos la facilidad de selección y uso. El uso exhaustivo de imágenes como las que proponemos, incluidos los pequeños bocetos, dibujos o esquemas que sobre la marcha pueda hacer el docente, aportan a la comunicación ese carácter de lenguaje universal que tienen las imágenes y, por tanto, ayudan a anclar en el contexto y por ende a mejorar la comprensión del discurso académico. Las principales fuentes de imágenes estáticas las podemos encontrar en:

- Cómics, viñetas.
- Fotografías.
- Ilustraciones en general.

B. Contextualización mediante el entorno multimedia.

Si hace poco hablábamos de la enseñanza asistida por ordenador, como un elemento clave para la educación del futuro, hoy en día, con la popularización de los equipos informáticos, la

ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes

existencia de aulas multimedia en los centros escolares, la creación de los denominados «Centros TIC»... hacen que no podamos seguir hablando de futuro sino de una realidad presente innegable y llena de posibilidades para el ámbito docente. Sin embargo, con frecuencia el uso que en la escuela se hace de esta herramienta está muy por debajo de las posibilidades de la misma. Proponemos que una parte importante del tiempo lectivo dedicado al aprendizaje de la L2 se lleve a cabo en un entorno multimedia, es decir, en el aula de informática. De esta forma, a las ventajas que supone el uso de elementos contextualizadores como los que proponemos, añadimos la ventaja de introducir al alumnado extranjero, que en ocasiones se encuentra en situación socioeconómica desfavorecida, en la llamada «alfabetización digital», es decir, le dotaremos de cierta soltura en un entorno que le permitirá introducirse en el mundo laboral en mejores condiciones que las que tendría en caso de mostrarse *analfabeto* en estos sistemas. Los elementos de contextualización a que hacemos referencia son:

- El hipertexto.
- La interactividad.

Una muestra de la utilización de las llamadas Nuevas Tecnologías para ayudar a la enseñanza de las distintas áreas del currículo en E. Primaria la podemos encontrar en http://www.proyectohormiga.org

C. Contextualización mediante muestra y manipulación de objetos. No descubrimos nada nuevo al recordar esa máxima que dice: «*Lo escucho y lo olvido, lo veo y lo recuerdo, lo hago y lo aprendo*». Volver a recuperar el concepto de aula-taller, exponer y mostrar materiales auténticos, permitir que el estudiante aporte elementos de su experiencia personal, que las tareas de aprendizaje tengan resultados tangibles, que el individuo al completo (cuerpo y mente) se involucre en las tareas de aprendizaje dejando pocas opciones a la *desconexión mental* que tan frecuentemente adoptan los estudiantes como recurso de supervivencia frente a un discurso abstracto que a menudo no comprenden y que, en cualquier caso, no empatiza con sus intereses y necesidades.

4. Conclusiones

El análisis de la actuación docente desde el punto de vista pragmático-discursivo ofrece interesantes resultados que ponen de manifiesto la aplicación de estrategias argumentativas en torno a una serie de actos de habla que se reconocen en el discurso del profesor. La *distanciación* y el *acercamiento*, resultados de la actividad persuasiva, son dos de los parámetros que se combinan con una finalidad claramente perlocutiva: llegar a las mentes de los alumnos y activar sus conocimientos.

La convivencia de estudiantes cuya lengua materna no es el español —o con variados niveles de desarrollo de esta interlengua— con otros que sí la han adquirido, requiere del profesor una mayor conciencia acerca de estos aspectos de carácter pragmático-discursivo, con vistas a anticipar o solucionar las posibles interferencias comunicativas que pueden incidir negativamente en el progreso académico de los alumnos con una competencia limitada de la lengua española.

ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

AYMERICH, Marta y Lourdes DÍAZ, «Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua: repeticiones y reformulaciones», AESLA, 1989.

CROS, Anna, Convencer en clase. Argumentación y discurso docente, Barcelona, Ariel, 2003.

CUMMINS, J., Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos, Madrid, Morata, 2002.

DE LA CRUZ, Montserrat (*et alii*), «El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase», Estudios Pedagógicos, núm. 26, 2000, 9-23. <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100001&lng=es&nrm=iso>.

IGLESIAS MORENO, Ángela Eugenia, «Native speaker–non-native speaker interaction: the use of discourse markers», ELIA, núm. 2, 2001, 129-142.

TORREBLANCA LÓPEZ, María del Mar, «El uso de los pronombres personales en el discurso del profesor de ingles como L2», ELIA, núm. 1, 55-67.

ASELE. Actas XVI (2005). OLGA CRUZ MOYA Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ. «Entiendo el libro pero no entien...
Centro Virtual Cervantes