EL DISCURSO EDUCATIVO Y LAS ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS. EJEMPLOS DE LA CLASE DE ELE EN UNA CIUDAD EXTRANJERA: VIENA

Sonia Martínez Tortajada

Universidad de Viena

1. Introducción

El objetivo de la presente investigación ha sido abordar el estudio del discurso docente en su vertiente argumentativa y analizar los recursos de este tipo que los profesores utilizan habitualmente en clase. Para analizar las estrategias de las que los profesores se sirven en su discurso nos hemos centrado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el ámbito de la docencia universitaria en una ciudad extranjera, Viena, por ser el lugar en el que vive y ejerce su profesión de profesora de ELE la investigadora.

Para el análisis de las estrategias argumentativas se ha partido de un corpus oral, extraído directamente del contexto de la interacción que se produce en la clase entre profesor y alumno. Los datos utilizados en la investigación han sido recogidos a través de tres fuentes de información: a) la transcripción de la grabación de 8 clases de ELE[1], b) una encuesta realizada a 51 alumnos

1. La grabación se realizó en 8 clases de ELE durante los meses de noviembre y diciembre de 2003 en la Escuela Universitaria de Turismo de Viena y en el Instituto de Románicas de la Universidad de esta misma ciudad. Las clases comprendían desde nivel principiante hasta nivel avanzado. La duración media de la grabación fue de 90 minutos por clase. Por cuestiones técnicas, la investigadora estuvo presente en todas ellas y tanto los profesores como los alumnos tuvieron constancia de que se les estaba graban-

Centro Virtual Cervantes

austriacos[2] y c) una entrevista a los 6 profesores que participaron en la investigación[3]. Los datos obtenidos han permitido: mostrar las estrategias argumentativas que se usan con más frecuencia y las situaciones concretas en que son utilizadas, y establecer diferencias en la utilización de unas estrategias u otras atendiendo a diversos factores, como por ejemplo, el criterio diferencial de la condición de nativo o no nativo del profesor.

2. La argumentación en el discurso educativo

La argumentación en el discurso educativo está relacionada con la intención de influir en los alumnos. Se pretende influir en sus conocimientos, sus actuaciones, sus intereses, sus motivaciones, etc. y, al mismo tiempo, se aspira a crear un clima de complicidad para que el ambiente de trabajo sea cómodo para los alumnos. Dada la naturaleza del discurso educativo, puede decirse que se caracteriza por la utilización de dos tipos de estrategias en clase: las estrategias fundamentalmente explicativas, que se usan para transmitir conocimientos, y las estrategias argumentativas, que se utilizan para justificar aque-

---

do. El factor más representativo de los profesores que tomaron parte en este estudio es la condición de nativo o de no nativo, es decir, que fuesen profesores con el español como lengua materna o no. Tres de los seis profesores participantes no tenían el español como lengua materna, sino el alemán. Estos tres profesores eran austriacos y de edades comprendidas entre los 25 y los 40 años. Los profesores nativos eran españoles y de edades comprendidas entre los 24 y los 50 años. La experiencia docente de todos ellos iba desde los 20 años los más expertos, hasta 1 año los más noveles. La formación de los no nativos era muy parecida en todos los casos. Realizaron los estudios de magisterio para impartir dos lenguas: el español y otra. Todos habían viajado a España o Latinoamérica para perfeccionar sus conocimientos. Los nativos, en cambio, tenían una formación diferente. Estudiaron traducción e interpretación con especial atención al alemán, la filología alemana y la filología hispánica. Todos ellos contaban con formación específica en el campo del ELE.

2. Esta encuesta se llevó a cabo a partir de un formulario que los estudiantes rellenaron con sus puntos de vista sobre algunos aspectos externos que se consideraban relevantes para la figura del orador-docente en esta investigación. La encuesta llevaba el título *Die Rolle der Professor im Unterricht. Äußere Aspekte der Rede*, es decir, *El papel del profesor en clase. Aspectos externos al discurso*. Como bien indica el título, las cuestiones formuladas se referían a aspectos externos al discurso del profesor en clase y fueron clasificados en cuatro apartados: a) *Aussehen* (aspecto), b) *Alter* (edad), c) *Nativ oder non Nativ Speaker als Lehrende* (profesor nativo o no nativo) y d) *Kommentare* (comentarios). En este artículo nos centraremos solamente en el aspecto *profesor nativo o no nativo*.

3. El objetivo de la entrevista respondía primero, a la curiosidad por saber qué relación perciben los profesores entre aspectos como la condición de nativo o no nativo y las clases en sí, y segundo, a la necesidad de comprobar si los docentes son conscientes de su papel argumentador y del uso de determinadas estrategias argumentativas en clase.

Centro Virtual Cervantes

llo que se enseña y despejar dudas que puedan surgir al respecto. La relación entre estos dos tipos de estrategias es muy estrecha, y si el objetivo del orador-profesor es justificar su discurso para crear adhesión a las tesis presentadas en él (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994), puede deducirse que, en una u otra medida, todas las estrategias que utilizan los docentes tienen una orientación argumentativa. Esta aparece, según nuestra opinión, en dos niveles dentro del discurso docente: a) la argumentación elaborada, y b) la argumentación espontánea.

La argumentación elaborada es aquella que ha sido pensada y preparada con tiempo. Esta forma parte del discurso monologal del orador, quien presenta un tema, expone los argumentos para defenderlo y finaliza con una conclusión. Una vez terminada esta fase, se da paso a la interacción profesor-alumno. Es en este momento cuando aparece la argumentación espontánea; se trata de poder contestar correctamente a las preguntas que se formulen, aclarar puntos de la explicación que quizás no hayan quedado claros, etc. Es precisamente en este contexto donde se pone a prueba al orador-profesor, pues debe ser capaz de argumentar de un modo espontáneo y eficaz al mismo tiempo. Si un profesor domina perfectamente la materia o lleva años impartiendo determinada asignatura, puede adelantarse a las preguntas de los alumnos y saber o intuir de antemano lo que van a preguntarle; en este caso las estrategias que utilice pueden entenderse en el contexto de la argumentación elaborada, ya que existe una preparación previa para poder reaccionar adecuadamente. Sin embargo, aunque se considere que el discurso de las clases acostumbra a ser planificado, siempre existe un cierto grado de improvisación en el uso de las estrategias, en relación con las necesidades de la situación comunicativa. Este grado de improvisación no permite que pueda presentarse una clasificación cerrada de las estrategias características de las clases. Pero sí puede hablarse de tendencias en el uso de estos recursos (Cros, 2003).

3. La condición de nativo o no nativo del profesor

El ser nativo o no nativo es un aspecto a tener en cuenta en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Austria, las clases de ELE son impartidas por profesores austriacos y también por profesores españoles o latinoamericanos.

La presente investigación se sitúa en el contexto *profesor nativo-profesor no nativo.* En este caso tanto el profesor nativo como el profesor no nativo poseen la formación lingüística y didáctica para impartir una lengua extranje-

Centro Virtual Cervantes

ra. Partiendo de una formación similar, la diferencia que existe entre el profesor nativo y el profesor no nativo tiene que ver, en parte, con el *Gefühl der Sprache*, expresión con la que definimos esa sensibilidad innata que poseen los hablantes nativos (cf. Stern, 1983; Davies, 1996) y que permite, en ciertas ocasiones, dar explicaciones *emocionales* a determinados aspectos de la lengua como, entre otras, reconocer dichos populares, describir contextos en los que se utilizan ciertas expresiones, aspectos de la lengua coloquial, jergas, etc. De los profesores nativos se espera una experiencia más vasta en cuestiones culturales, de léxico específico, de dichos populares, etc. El profesor no nativo deberá trabajar duro para alcanzar un nivel de competencia tal que le permita convertirse en un modelo fiable para sus alumnos, lo que ejerce cierta presión sobre este colectivo. Aunque los profesores no nativos no han crecido en un país hispanohablante y, por lo tanto, no conocen según qué aspectos de la cultura o aspectos específicos de la lengua que imparten, son juzgados severamente cuando el desconocimiento a ciertas preguntas se repite constantemente. El colectivo no nativo que ha tomado parte en este estudio ha coincidido en afirmar que un repetido desconocimiento de las respuestas a las preguntas de sus alumnos ha provocado que estos pusieran en duda, en clases posteriores, las explicaciones y argumentaciones del docente. Si en el colectivo de profesores nativos existe desconocimiento a la respuesta, normalmente se atribuye a otros factores y no existe esa desconfianza de los alumnos de la que hablan los profesores no nativos.

Otro aspecto interesante es el de lo que definimos como *interferencias lingüístico-culturales*. Este aspecto está estrechamente relacionado con el concepto de cortesía lingüística (Brown y Levinson, 1987). Bajo la idea de cortesía no todo el mundo entiende lo mismo, pues esta se expresa según las normas que existen en cada región o cultura (Zillig, 2001); incluso diferentes grupos sociales pueden tener distintos modelos de cortesía (Lakoff, 1973). Esta está ligada a la imagen social y al contexto sociocultural y, mientras que la imagen social española se caracteriza por la confianza, la imagen social austriaca se caracteriza por la delimitación de lo privado y lo ajeno o público. Atendiendo a este punto, es necesario tomar en consideración algunos aspectos de cortesía que son tratados de un modo distinto en España o Austria, como el tratamiento de *tú* o de *usted* y el ser más o menos directo en las imposiciones. Estos aspectos de la L1 (lengua de los estudiantes, el alemán) se reflejan en el uso que de la L2 (lengua materna del profesor nativo y objeto de enseñanza, el español) hacen los profesores no nativos en la clase. Estos aspectos inherentes a la lengua y a la cultura austriaca son característicos de

Centro Virtual Cervantes

los hablantes nativos de esta lengua y, como tales, influyen en el discurso que estos, como docentes, producirán en el contexto del género discursivo de la clase. Esta influencia se refleja en la utilización de determinados recursos. En el análisis de las estrategias argumentativas utilizadas en clase podrán observarse cuáles son las tendencias en ambos colectivos y en qué situaciones son utilizadas.

4. Las estrategias argumentativas[4]

4.1. Estrategias basadas en el argumento de autoridad

En los argumentos que se utiliza el recurso a la autoridad se recurre a los saberes u opiniones de personas o grupos con alguna reputación o prestigio, para sostener la posición que se expone. El modo más frecuente de utilizar este recurso es la *cita de autoridad*: A afirma B y A es un experto en este campo, por lo tanto B. Muchas veces al utilizar el argumento de autoridad se recurre a la *propia autoridad* para justificar una opinión. También es frecuente unir la propia autoridad con la de los demás (todos se incluyen: el propio profesor y un enunciador indeterminado, que se identifica con un grupo de expertos, autoridad académica, etc.). Es la llamada *estrategia de autoridad polifónica*[5].

En los ejemplos analizados, se observa cierta preferencia por la utilización de este tipo de estrategias, con una tendencia de los profesores nativos a utilizar el *argumento de la propia autoridad* y, por parte de los profesores no nativos, a inclinarse por la *cita de autoridad*:

---

4. El análisis de las 8 clases de ELE que componen el corpus de la investigación llevada a cabo aportará un esquema que permitirá caracterizar la tendencia de uso de las estrategias argumentativas en el género discursivo de la clase. Cabe mencionar que los ejemplos analizados se han producido todos en el llamado nivel espontáneo de la argumentación, es decir, el plano de la interacción profesor-alumno. Es importante mencionar, por un lado, que los ejemplos aquí analizados son una muestra cualitativa y no cuantitativa del corpus; por otro, que se indicará si los ejemplos han sido recogidos en clases de profesores nativos o no nativos cuando sea relevante para el uso de unas u otras estrategias. La clasificación se basa en cuatro grandes tipos de estrategias propuestos por Cros (2003).

5. Este tipo de estrategia puede adquirir carácter falaz, ya que puede obligar al auditorio a creer al orador por sus conocimientos, por su prestigio o por su poder, más que por su capacidad razonadora. Cuando esta estrategia se convierte en una falacia, adquiere la denominación de argumento *ad verecundiam* o *ad ignorantiam*.

Centro Virtual Cervantes

1) P: me gustaría que tomasen la idea del zapato para los verbos irregulares\... funciona perfectamente\. es una idea que me pasó una profesora de lengua con mucha experiencia en este campo _ y a la que aprecio mucho\[6]

2) P: como decía el lingüista Widdowson_... no somos ni enciclopedias_ ni gramáticas ambulantes \… es decir_. que yo no puedo saberlo absolutamente todo\ . así que me perdonaréis_ si en este caso no sé la respuesta exacta\ .

Estos ejemplos muestran el uso de la *cita de autoridad* con cierta imprecisión en 1, donde las palabras citadas son validadas únicamente por la opinión del profesor ("una profesora de lengua"), en el 2, sí se cita una autoridad concreta ("Widdowson"). En diversas ocasiones los profesores mismos validan su argumentación a través del recurso de la *propia autoridad*, haciendo referencia a su experiencia, como muestra el ejemplo 3. Ha de mencionarse que los profesores nativos se valen en numerosas ocasiones de la estrategia de la *propia autoridad*, pero refiriéndose a su condición de nativos ("yo no lo he vivido nunca, mis tíos son de Valencia") como muestra el ejemplo 4:

3) P: después de dar este curso por octava vez_. creedme si os digo:: que os lo aprendáis bien\ porque después se cometen estos mismos errores en español 6\ .

4) A: /es verdad..que la paella:: sólo la cocinan los hombres\

P: pues no \

A: es que mi novio es español_ . y-y él me lo ha dicho\ .

P: pues yo:_ . realmente no lo he vivido nunca_. mis tíos son de Valencia\ de donde viene la paella \ y cocinan las mujeres_ . y quizás: a veces les ayuden sus maridos_. quizás en el pueblo de tu novio es diferente_...pero ::creo que todavía queda mucho_ hasta que pueda afirmarse que sólo los hombres cocinan en España\ .

A: (risas)

4.2. Estrategias basadas en el argumento del modelo

Estas estrategias suelen hacer referencia a un modelo que debe seguirse. Se invocan normalmente modelos prototípicos y de este modo se intenta influir en las actitudes de los estudiantes:

6. Para realizar la transcripción se ha tomado como referencia el sistema que propone Payrató (1995: 61-66). Para la identificación de los hablantes se utiliza A al referirnos a la intervención de un alumno y P a la del profesor.

Centro Virtual Cervantes

5) A: y:: debemos conocer las explicaciones de las preposiciones_ . o:: sólo el uso/.

P: chicos_ estamos en la universidad\. muchos de vosotros queréis ser profesores de español\... y como tales_ vais a tener que saber explicar el porqué de muchas cuestiones\... debéis aprenderlo_para después saber explicarlo a vuestros alumnos\... no vais a decirles siempre::::_ esto es así porque es así\.

A: (risas)

En este caso el docente evoca el modelo del *buen profesor* (que será el que sepa explicar, en este caso, las preposiciones) y el del *estudiante ideal* (el que debe aprender estos conceptos ahora para llegar a ser un buen profesor mañana). La fuerza de estos modelos reside en la identificación con la futura profesión de los estudiantes. Pero el docente no se limita sólo a presentar el modelo de *buena actuación*, sino que explica por qué es aconsejable seguir sus indicaciones. Justificar la opinión remite a otra estrategia, se trata de la técnica del *argumento pragmático*. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994) consiste en justificar una opinión o una actuación de acuerdo con las consecuencias favorables o desfavorables que se derivan de ella y que pueden ser observadas o previstas. Los profesores utilizan esta estrategia con la intención de transmitir la importancia de prestar atención a algún concepto determinado o de trabajar de un modo concreto.

4.3. Estrategias basadas en el argumento del poder o *argumentum ad baculum*

Se trata de un argumento de carácter falaz: en realidad no es un argumento, pues no busca convencer ni persuadir, sino que es una amenaza más o menos disimulada. Si se hace uso de esta estrategia en el discurso educativo, no se hace abiertamente como una amenaza, sino en la forma de recomendaciones y de instrucciones. El uso de esta estrategia corresponde a los momentos en los que se pide a los estudiantes que realicen un ejercicio o que lean un texto determinado, etc. La producción de un acto impositivo en el contexto de esta investigación debe analizarse desde la perspectiva de los hablantes nativos (español) y de los hablantes no nativos (alemán). En los ejemplos mencionados a continuación, se observará la tendencia de los profesores no nativos a dar órdenes de un modo indirecto, es decir, a utilizar órdenes implícitas. La explicación reside en la naturaleza misma de la lengua alemana, donde el uso del imperativo queda restringido exclusivamente al ámbito de dar órdenes de un modo muy directo y de fuerte carga impositiva. En este caso se produce lo

Centro Virtual Cervantes

que llamamos una *interferencia* de la L1 en la L2, es decir, de la lengua materna del profesor no nativo, el alemán, en la lengua aprendida, el castellano. El profesor no nativo, de un modo inconsciente, identifica el uso del imperativo en castellano relacionándolo con su uso en alemán. Es por ello por lo que intentará evitar en la mayoría de los casos su uso en castellano, utilizando elementos sustitutorios que resulten menos agresivos e impositivos que el uso de formas directas de mandato ("me gustaría", "vamos a ir", "vamos a mirar"):

6) P: ahora_. me gustaría que hiciesen el ejercicio número cuatro_. para practicar lo que acabamos de explicar\.

7) P: vamos a ir ahora a la página cincuenta y cinco_. y vamos a mirar el ejercicio número siete\.

En el contexto del género de la clase es muy frecuente pedir a los alumnos que hagan algo y la utilización de la forma más directa para hacerlo es a través de órdenes explícitas que se construyen con el imperativo o con perífrasis de obligación. El uso del imperativo es el método que se utiliza en un porcentaje más elevado en las clases de profesores nativos. No se trata de ser impositivo y mostrar autoridad a través de una orden directa, sino que se quiere que los alumnos realicen determinada actividad y, para un profesor nativo, el uso del modo imperativo no ataca la imagen del destinatario. Los estudiantes no muestran ningún problema ante las órdenes directas en clase, ya que las entienden como parte del contexto en el que se encuentran. De todos modos, en los ejemplos citados a continuación, podrá observarse la tendencia que existe a acompañar las órdenes de expresiones como "por favor" o también de una justificación ("para ver luego el vocabulario...", "servirá para practicar las formas verbales..."). Su función es atenuar la carga impositiva del enunciado exhortativo y convertir las órdenes en recomendaciones útiles.

8) P: ahora_. leed por favor el texto siguiente \. para ver luego el vocabulario_. y contestar algunas preguntas \.

9) P: haced ahora este ejercicio\... podéis hacerlo en parejas\.. se trata de un ejercicio muy importante_. que servirá para practicar las formas verbales junto con los pronombres que hemos visto\.

Centro Virtual Cervantes

4.4. Estrategias basadas en la solidaridad y estrategias de la complicidad

Dentro de las estrategias basadas en la solidaridad, que se utilizan junto con las de complicidad para intentar crear un buen clima de trabajo y favorecer el equilibrio social de la interacción, encontramos *el apóstrofe*, *la presuposición de conocimientos* y *la identificación de grupo*, y en las de complicidad, *la ironía* y *la admisión de las propias limitaciones* también llamada *captatio benevolentiae*. Estas estrategias se relacionan con las de cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987: 101 y ss.), porque lo que se pretende es favorecer la imagen de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo social y que son cooperativos. Mediante *el apóstrofe* el docente implica al alumno en su discurso, lo invita a participar. En 10 y 11 se ve que para este fin se utilizan expresiones como "fijaos, como muy bien ha indicado Florián", así como preguntas retóricas del tipo "¿qué os parece?", "¿no?", "¿verdad?", "¿lo ven?".

10) P: fijaos en este ejemplo\. qué os parece/. si nos fijamos bien_. veremos que aquí_.. el pronombre *lo* no podemos usarlo\. estaréis de acuerdo conmigo_. que la función de la palabra *abrigo*_. no es la de objeto directo_ no/. por tanto_... no podemos sustituirlo por el pronombre *lo*\. verdad/.

11) P: como muy bien ha indicado Florián_. la frase también puede ser_. *me la llevo*_... lo ven/.

El recurso de *la presuposición de conocimientos* parte de que la clase no constituye un acto único, sino que se incluye en el conjunto de las clases de un curso y que, por lo tanto, los estudiantes adquieren una serie de conocimientos que van acumulándose en un proceso continuado. La función de esta estrategia argumentativa es la contextualización de conocimientos ya adquiridos y se utiliza también para valorar la imagen del destinatario:

12) P: a qué hora se acuestan los suecos\.

A: suecos:::

P: los suecos:: ahora el verbo_.

A: los suecos acostan:::

P: pero no es acostan_...

A: los suecos acuestan_.

P: sí_... pero:: atención/… /se acuerdan\ … ya tendrían que saberlo_... lo explicamos la semana pasada \...me acuesto_. te acuestas_.se acuesta_. nos acostamos_. os acostáis_...

Centro Virtual Cervantes

Se apela a conocimientos que los estudiantes deberían poseer, pero que no está claro que posean. Así, aparecen algunas expresiones del tipo "ya tendrían que saberlo, lo explicamos la semana pasada". Esta estrategia va unida muchas veces con la técnica de la repetición ("me acuesto", "te acuestas", etc.) que suaviza quizás la primera impresión que los alumnos pueden interpretar como amenazadora.

Otro recurso relacionado con los anteriores es la *identificación de grupo* que consiste en la sustitución del *yo* o del *tú* por la primera persona del plural, *nosotros*, que engloba así al enunciador y al destinatario. Los ejemplos 13 y 14 muestran cómo los docentes se incluyen con esta estrategia en una actividad que deben realizar los estudiantes; también sucede lo contrario, es decir, que el estudiante quede incluido en actividades o decisiones de los docentes:

> 13) P: vamos ahora a la página ciento setenta y cuatro\. aquí:: miraremos la explicación de los comparativos\. es muy buena\. y aquí lo entenderemos todo perfectamente\. después ya lo practicaremos en casa con unos ejercicios\.
>
> 14) P: Esto::: esto ya lo veremos en la próxima lección\. ahora no vale la pena que lo expliquemos_.. porque nos vamos a hacer un lío tremendo\.. lo explicaremos_. sí\. pero la semana que viene\.

La *ironía* y la *admisión de las propias limitaciones* juegan un papel importante en el discurso de los docentes en sus clases. Estos recursos forman parte de las estrategias basadas en la complicidad, que se utilizan con la intención de acercar a los interlocutores. La *ironía* suele utilizarse con la intención de acercarse a los estudiantes para establecer una complicidad con ellos que ayude a generar actitudes participativas. El ejemplo 4 también sirve para ejemplificar el uso de la ironía: "quizás en el pueblo de tu novio es diferente...".

La *admisión de las propias limitaciones* se enmarca también en las estrategias de la complicidad y se relaciona, desde el punto de vista de la cortesía lingüística, con las estrategias de cortesía negativa (Brown y Levinson, 1987: 129 y ss.) que hacen referencia a la imagen del emisor (el emisor muestra sus limitaciones, pide disculpas, ejerce la autocrítica, etc.). En algunas ocasiones los profesores no conocen la respuesta a algunas preguntas. Para hacer frente a esta situación, se han observado dos modalidades de actuación:

- *Contestar abiertamente que no se sabe la respuesta.*

Se trata de reconocer las limitaciones profesionales de uno mismo procurando sin embargo, que la admisión de estas limitaciones no ponga en entre-

Centro Virtual Cervantes

dicho la competencia profesional del docente. Normalmente ocurre que cuando la pregunta está relacionada con el contenido del tema que se está tratando o puede ser de interés para los alumnos, el profesor mismo se ofrece a buscar la información deseada:

15) A: qué quiere decir la palabra *náhuatl* /.

P: bueno:::_ el náhuatl es..._ como acabamos de leer_. una lengua indígena que se habla en México\.

A: sí\. pero::: la palabra misma quiere decir alguna cosa/.

P: pues:: realmente no lo sé\. si soy sincera. no lo sé\. pero voy a consultarlo .. y el próximo día os doy la respuesta\.

- *Contestar otra cosa que la que realmente se está preguntando.*

Este modo de actuar puede relacionarse con el argumento falaz de la *pista falsa*, que consiste en distraer la atención del oponente y del auditorio hacia un asunto colateral para disimular la debilidad de la propia posición. La pista falsa debe estar relacionada con la cuestión de la que se trata aunque sea indirectamente, de otro modo, el auditorio no aceptará tal maniobra (García, 2000).

En el contexto del género de la clase existen diferentes interpretaciones de por qué se usa este tipo de argumento falaz. Puede tratarse de un mecanismo de defensa que pretende proteger la imagen del emisor, que no sabe la respuesta. También puede darse el caso que el docente no haya entendido la pregunta y conteste otra cosa. Incluso existe la posibilidad, no de que no sepa la respuesta, sino de que quiera que los estudiantes mismos lleguen a extraer sus propias conclusiones y realicen determinado ejercicio sin la ayuda adicional del profesor:

16) A: cómo se dice.. la persona que da una conferencia/ … cuál sería la traducción de:: *Vortragender* /.

P**:** bueno:: en un congreso.. hay los participantes_. y-y se tiene que::: organizar todo para los participantes_. las conferencias::en grupos_.. ahora… van a preparar una organización para estas informaciones de los folletos que tienen ahí\.

17) A: la frase tres no se puede pasar a estilo indirecto.. no/.

P: tenéis que pasar a estilo indirecto todas las frases que lo permitan_.. hay algunas que ya están en estilo indirecto\. Así que éstas las vamos a dejar tal y como están\.

Centro Virtual Cervantes

En el 16 es casi evidente que el docente hace uso consciente del argumento falaz para desviar la atención de la pregunta y redirige el discurso hacia la tarea que van a tener que realizar los alumnos, la cual naturalmente está relacionada con la cuestión planteada. El 17 desvía la atención de la pregunta, pero la finalidad no es la misma que en el ejemplo anterior. Se reformula el discurso para ayudar al alumno a realizar correctamente el ejercicio.

Admitir las propias limitaciones se relaciona también con reconocer errores. Al utilizar este recurso, los docentes procuran que sus limitaciones no pongan en entredicho su competencia profesional. Se trata de que las causas de tal error residan en aspectos externos, sobre los que el docente no tiene ningún control:

> 18) A: usted nos explicó… que cuando *este* o *ese* son pronombres..llevan acento\..pero *aquel* no\. yo he mirado un libro_.y *aquel* como pronombre lleva acento\.
>
> P: a:::h... bueno::: al parecer_. las gramáticas no se ponen de acuerdo\. porque según las reglas de acentuación_.no es posible acentuar la palabra *aquel*\. pero al ser pronombre_... debería ser así para diferenciarlo del adjetivo demostrativo\. pero no está claro\. lo miraré\.
>
> 19) P: sí sí _. tiene razón \ .. gente en español es singular\. la frase sería :: *la gente tuvo miedo* \. y no como he dicho_.*la gente tuvieron miedo* \.ha sido un lapsus \. como en alemán es plural :: pues a veces me confundo \.

En el 18 el profesor se da cuenta del error que cometió en su explicación al surgir la pregunta del alumno e intenta justificar su actuación para no perder autoridad ("es que las gramáticas no se ponen de acuerdo"). En este caso se utiliza la estrategia de autoridad apelando a la ignorancia del alumno en cuanto a lo que dicen las gramáticas (*argumentum ad ignorantiam*). En 19 el profesor admite abiertamente su error, pero es porque se trata de un error básico y el hecho de admitirlo no pone en entredicho su competencia. De todos modos, se observa la aparición de una pequeña justificación en cada caso. También se recurre a la autocrítica ("como en alemán es plural, pues a veces me confundo").

Con el reconocimiento de las limitaciones profesionales el docente se hace accesible y acorta la distancia que le separa de los alumnos. De todos modos el profesor debe mantener su imagen para seguir siendo respetado y no perder su prestigio, lo que consigue admitiendo sus limitaciones y procurando que estas no pongan en entredicho su competencia profesional.

Centro Virtual Cervantes

4.5. Las formas de tratamiento: *tú* y *usted*

La forma de tratamiento de los alumnos es un aspecto que hay que considerar, debido a que la elección de una u otra forma viene definida considerablemente por el criterio *profesor nativo / profesor no nativo*. En el apartado 2 se hacía alusión al carácter cultural que tiene la cortesía y la diferencia al trato de *tú* y de *usted* que existe en el marco de la investigación realizada. No hemos sabido identificar este rasgo diferenciador con ningún tipo de estrategia argumentativa de las que se han tratado en los apartados anteriores. Por lo que le dedicamos un apartado propio dado su carácter relevante para los dos colectivos de profesores.

En un sentido general, las formas de tratamiento pueden relacionarse con estrategias de distanciamiento (*usted*) o de aproximación (*tú*) sobre todo si el entorno es monolingüe. En un entorno como el que nos ocupa, la intención de uso no viene definida por mostrar autoridad o complicidad con el auditorio, sino que se trata de un aspecto inherente a las dos lenguas que forman parte del contexto de estudio. En alemán la forma estandarizada es el tratamiento de *usted*; en español, en cambio, el *tú*. En las clases observadas se manifiesta este aspecto lingüístico-cultural en el uso frecuente del tuteo por parte de los profesores nativos y del tratamiento de *usted* por parte de los profesores no nativos. Este aspecto característico del alemán interfiere en el uso que los profesores austriacos hacen de la lengua española, de modo que se adopta al castellano el *usted* como la forma estándar de tratamiento. Este uso se observa en la clase, con los alumnos, pero no se ha observado en las entrevistas realizadas a los profesores no nativos, donde el tuteo ha sido natural. De ahí se deduce que el tratamiento de *usted* en la clase responde a una estrategia de distanciamiento relacionado con el aspecto distante que posee la lengua alemana y su cultura. El alumno será tratado de *usted* por el profesor porque así lo exigen las normas de cortesía en dicha cultura.

Los ejemplos 6 y 19 han sido recogidos en clases de profesores no nativos y puede verse claramente el tratamiento de *usted* con los alumnos ("me gustaría que hiciesen", "tiene razón"). Los ejemplos 8 y 9, por el contrario, muestran el tuteo tan habitual entre nativos del castellano ("leed por favor el texto", "haced ahora este ejercicio", "podéis hacerlo por parejas"). El uso de estas estrategias de distanciación y de aproximación se lleva a cabo de un modo inconsciente como hablantes nativos de una lengua, conocedores de sus reglas y de sus normas de cortesía, las cuales ejercen cierta influencia en la L2. Es la llamada *interferencia lingüístico-cultural* que afecta en este caso a las

Centro Virtual Cervantes

formas de tratamiento. En este contexto no existe una intención explícita de crear distancia o acercamiento como orador frente a sus destinatarios, sino que son las normas sociales de cada país las que deciden este aspecto.

5. Conclusiones

En los últimos años, la investigación sobre el discurso en el aula ha adquirido una importancia creciente en el seno de distintas disciplinas, porque se considera que ese discurso es una vía por la que puede progresar la comprensión del proceso educativo. El presente artículo se acerca a la realidad argumentativa que caracteriza el discurso docente a través del análisis de los recursos de este tipo que los profesores utilizan habitualmente en clase para incrementar la eficacia de su discurso.

El objetivo de esta presentación es hacer hincapié sobre estos recursos que ejemplifican la interacción oral profesor-alumno en el contexto de la clase. Los ejemplos presentados son, por una parte, reflejo de lo que ocurre en el contexto de la clase, por otra parte, puede considerarse como clasificación que ofrece estrategias argumentativas de las que el profesor puede valerse en clase. Estrategias que pueden ayudar a planificar, en cierta medida, el discurso docente, y que pueden ayudar también a afrontar determinadas situaciones comunicativas.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en un país extranjero cobra también importancia el criterio diferenciador *profesor nativo / profesor no nativo*, que interviene en la manera de afrontar determinadas situaciones y, como consecuencia, en las estrategias argumentativas que los docentes utilizan. Aspecto que contribuye también al estudio de las interferencias lingüístico-culturales, de la influencia que una lengua puede ejercer sobre otra.

Bibliografía

BRIZ, A.: *La conversación coloquial*, Valencia: Universidad de Valencia, 1995.

BRIZ, A.: *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco Libros, 2002.

BROWN, P. y S. LEVINSON: *Politeness: Some Universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel, 1999.

Centro Virtual Cervantes

CAZDEN, C. B.: «El discurso del aula», *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (Ed. WITTROCK, M. C.), vol. 3, Barcelona: Paidós, 1986, 627-709.

COOK, V.: «Going beyond the Native Speaker in Language Teaching», *Tesol Quarterly*, vol. 33/2, Alexandria, VA: Tesol, 1999, 185-209.

CROS, A.: *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Barcelona: Ariel, 2003.

DAVIES, A.: «Proficiency or the Native Speaker: What Are We Trying to Achieve in ELT?», *Principle and Practice in Applied Linguistics*, (Ed. COOK, G. y B. SEIDLHOFER), Oxford: Oxford University Press, 1996, 145-157.

GARCÍA, R.: *Uso de razón*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

HAVERKATE, H.: *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos, 1994.

HERNÁNDEZ, N.: *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*, Aalborg: Universidad de Aalborg, 2002.

LAKOFF, R.: «The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's», *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: Chicago Linguistic Society, 1973, 292-305.

MEDGYES, P.: «Native or Non-Native: Who's Worth More?», *ELT Journal*, 46/4, Oxford: Oxford University Press, 1992, 340-349.

MORTARA, B.: *Manual de retórica*, Madrid: Cátedra, 1991.

PAYRATÓ, LL.: «Transcripción del discurso coloquial», *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (Ed. CORTÉS, L.), Almería: Universidad de Almería, 1995, 61-66.

PERELMAN, C. y L. OLBRECHTS-TYTECA: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid: Gredos, 1994.

STERN, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIDDOWSON, H. G.: «ELT and EL Teachers: Matters Arising», *ELT Journal*, 46/4, Oxford: Oxford University Press, 1992, 333-339.

ZILLIG, W.: «'Höflichkeit' und 'Takt' seit Knigges 'Über den Umgang mit Menschen'. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung», *Höflichkeitsstile* (Ed. HEINZ-HELMUT, L.), 7, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002, 47-72.

Centro Virtual Cervantes