Aportes para el desarrollo de la expresión oral de los aprendices brasileños de ELE

Paulo José Mathias Cabral
(Universidade Federal Fluminense)

La presente comunicación da a conocer los resultados de una investigación que tuvo como objetivo no solo caracterizar la oralidad de un pequeño grupo de aprendices brasileños de español como lengua extranjera (ELE), sino también identificar sus estrategias de interacción en una actividad específica de conversación.

La metodología se basó en un modelo descriptivo con enfoque cualitativo y los instrumentos fueron un magnetófono dispuesto estratégicamente en el aula y entrevistas con los aprendices.

El *corpus* seleccionado para este estudio consistió en transcripciones de las grabaciones del habla de estos aprendices —funcionarios de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)— en tres encuentros de seis horas en total que tuvieron lugar durante el curso de español[1] (módulo IV) impartido en la Facultad de Letras de dicha universidad.

La clasificación de la expresión oral de los aprendices, que se encontraban en el nivel intermedio, se basó en el modelo propuesto por Omaggio (1986). Para ello, los aprendices se sometieron a entrevistas en las que tuvieron que primero leer en voz alta un pequeño texto humorístico y luego contárselo al profesor con sus propias palabras. Posteriormente, contestaron a preguntas que pretendían aclarar dudas acerca de su producción oral.

La referida actividad específica de conversación consistió en tres diálogos protagonizados por dos personajes imaginarios, cuyos papeles se repartieron alternadamente entre los aprendices. Estos últimos debían formar un número par a fin de que se pudiera identificar fácilmente a cualquier personaje. Por otra parte, el profesor se sirvió de una disposición circular de las sillas para que todos los aprendices se miraran y les explicó, antes de la realización de cada actividad, las reglas de interacción, a saber: a) que la conversación seguía siempre en sentido horario; b) que eran apenas dos personajes; c) que debían definir antes de la conversación el tratamiento entre los personajes (formal/informal); d) que debían determinar dónde se encontraban los personajes; e) y, finalmente, que debían respetar el momento de la toma de turno, o sea, que cuando un aprendiz preguntaba, el compañero sentado a su izquierda debía responder simplemente o responder y preguntar. La interacción se desarrollaba así para que todos los aprendices participaran siempre alternadamente.

---

1 Desarrollado en semestre regular del 05/03 al 12/07/98.

Algunos estudios comparativos entre el discurso oral y el escrito cuestionan la homogeneidad del conocimiento lingüístico y fomentan una perspectiva no unitaria de la lengua (Pawley y Syder, 1983: 202). Según estos autores, la lengua oral, en particular la espontánea, tiende a motivar la realización de oraciones que muestran poca integración estructural con construcciones anteriores o posteriores. Estas oraciones relativamente independientes pueden sumarse al discurso anterior conforme se vaya desarrollando el habla.

Por razones análogas, Chafe (1982) no solo considera la lengua oral como típicamente «fragmentada», sino que describe la producción del habla como no siendo moldada de una única pieza. El que examina con atención el habla espontánea se da cuenta de que una propiedad suya es el hecho de producirse no por una «corriente» fluida sino por una serie de «chorros» breves (Chafe: 1980). Al escuchar el habla espontánea, se elimina su propiedad intermitente y se retiene una impresión de suavidad integrada.

El aprendiz implicado en la comunicación oral tratará probablemente con pequeños trozos en comparación con cualquier otro usuario de la lengua a consecuencia de su limitada capacidad de procesamiento y de la naturaleza fragmentada del discurso oral.

La misma perspectiva es defendida por Wells (1981) cuando dice que el niño es incapaz de manejar todos los constituyentes convencionalmente obligatorios de la oración en virtud de sus limitaciones en la habilidad productiva. Asimismo, son hablantes inmaduros limitados tanto por el conocimiento del sistema lingüístico como por la restricción del número de unidades que puede combinar en un habla estructurada.

En comparación con el aprendiz de lengua materna, pueden esperarse tipos similares de limitaciones por parte del aprendiz de lengua extranjera. Sin embargo, es probable que la limitada habilidad de procesamiento de lengua de este aprendiz afecte a la estructura y la clase de hablas que produce.

Los datos de nuestra investigación revelaron que los aprendices que participaron en las actividades específicas de conversación presentaron, en lo que a su producción oral se refería, características relativamente comunes, entre las cuales se destacaron: a) autocorrección; b) necesidad de auxilio verbal —con repetición (correcta/incorrecta)— o auxilio no verbal; c) transferencia léxica; d) aceptación o rechazo de sugerencia; e) alternación de pronombres personales y adjetivos posesivos; f) y marcadores discursivos.

En cuanto a la autocorrección, se observó que la mayoría de los aprendices se corregía sobre la marcha cuando se equivocaba.

La necesidad de auxilio verbal ocurría con o sin la repetición de la información ofrecida a menudo por el profesor y dicha repetición podía ser correcta o equivocada. La repetición equivocada se debió seguramente al hecho de que los

aprendices se atenían mucho más al contenido que a la forma, aun sabiendo que lo que decían estaba equivocado. En contraposición, la necesidad de auxilio no verbal ocurría mediante gestos o miradas al profesor.

En lo que se refiere a la transferencia léxica, los aprendices utilizaron algunas veces vocablos del portugués (su lengua materna) para comunicarse. Según las entrevistas, puesto que no conocían el término correspondiente en español, echaron mano de este recurso como estrategia comunicativa.

Respecto a la aceptación de sugerencia, el aprendiz que tenía el turno de la conversación podía aceptar una sugerencia de otro aprendiz mientras estaba elaborando su habla. Sin embargo, el que tenía el turno de la conversación podía rechazar dicha sugerencia en caso de que no estuviera de acuerdo, lo cual caracteriza el rechazo de sugerencia.

En lo referente a la alternancia de pronombres personales y de adjetivos posesivos, se observó que los aprendices alternaban con frecuencia los pronombres personales *tú/usted* y los adjetivos posesivos *tu/su* en su habla. Con arreglo a las entrevistas, esta oscilación se debió al hecho de que los aprendices no estaban lo suficientemente acostumbrados a conjugar los verbos en la segunda persona de singular y les parecía más difícil hacerlo. Ellos dijeron también que el pronombre personal que se usa en Río de Janeiro no es *tú + verbo en la 2.ª persona de singular*, sino *você + verbo en la 3.ª persona de singular*. Asimismo, si bien sabían que se trataba de un contexto informal, preferían usar el pronombre personal *usted* en lugar de *tú* y el adjetivo posesivo *su* en vez de *tu* para concordar.

En el habla de los aprendices en cuestión se identificaron, por fin, diversos marcadores discursivos, como por ejemplo, *entonces*, *está bien*, *¿de acuerdo?*, *bueno*, *muy bien*, entre otros.

Se concluye que en las actividades específicas de conversación, propuestas por el profesor de este pequeño grupo, el aprendiz que posee el turno en la interacción suele recurrir al auxilio de dicho profesor cuando tiene, por ejemplo, dudas acerca del uso de voces y expresiones o bien cuando no sabe cómo expresar lo que piensa. Los demás aprendices, presionados por la circunstancia comunicativa, tratan de brindarle la información que necesita para que la interacción siga su curso natural. Por otra parte, en caso de que algún aprendiz haga más de una pregunta cuando sea su turno o se dirija al aprendiz anterior en lugar del posterior, los demás también le recuerdan las reglas de interacción mencionadas antes.

Si bien la interacción se desarrolla la mayoría de las veces entre aprendiz/aprendiz, en ocasiones se hace posible entre profesor/aprendiz cuando hace falta, por ejemplo, aclarar alguna duda de los aprendices. Claro está que esta última interacción se debe a la función pedagógica del profesor, quien no representa el papel de ningún personaje en tales actividades específicas de conversación, sino que actúa como organizador y facilitador de la interacción.

Otras investigaciones podrán realizarse para verificar no solo qué influencia tiene el profesor en el rumbo de las conversaciones, sino también hasta qué punto ejerce su función pedagógica en tales actividades, que pretenden desarrollar la clásica destreza de producción oral de los aprendices brasileños de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Chafe, W., 1980, «The deployment of consciousness in the production of narrative», en W. Chafe (ed.), *The Pear Stories*, Norwood, NJ, Ablex.

— 1982, «Integration and involvement in speaking, writing and oral literature», en D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language*, Norwood, NJ, Ablex.

Omaggio, A., 1986, *Teaching Language in Context*, Boston, Massachusetts, Heinle y Heinle Publishers Inc.

Pawley, A., y Spyder, F. H., 1983, «Two puzzles for linguistic theory», en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.).

Wells, G., 1981, *Learning through interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.